



Camargo Escobar, C. E., y Causil Orrego, J. D. (2021). La ética en la universidad: paralelismos entre la universidad tradicional y la universidad popular en el rol docente. *Perseitas*, 9, 442-466. DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3827>

Forma de citar este artículo en APA:

LA ÉTICA EN LA UNIVERSIDAD: PARALELISMOS ENTRE LA UNIVERSIDAD TRADICIONAL Y LA UNIVERSIDAD POPULAR EN EL ROL DOCENTE^a

Ethics at the university: parallels between the traditional university and the popular university in the teaching role

Artículo de reflexión derivado de investigación

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.3827>

Recibido: febrero 23 de 2021. Aceptado: abril 22 de 2021. Publicado: mayo 19 de 2021

*Cristian Estiven Camargo Escobar**, *Juan Daniel Causil Orrego***

^a Artículo escrito bajo la modalidad de investigación basada en la construcción de un estado del arte, fruto de las investigaciones adelantadas en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Católica Luis Amigó, asociada a la línea de investigación *Contextos*, perteneciente al grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras de la misma universidad, dirigido por la asesora de este trabajo, la magíster Mónica María Álvarez Gallego.

* Profesional en Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó. Docente y gestor del colectivo Enigma, en la ciudad de Medellín, Colombia. Correo electrónico: cristian.camargo@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0369-9366>

** Profesional en Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó en Medellín, Colombia. Docente. Correo electrónico: juan.causil@amigo.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2538-6563>



OPEN ACCESS

Perseitas | Vol. 9 | pp. 442 - 466 | 2021 | ISSN (En línea): 2346-1780 | Medellín-Colombia

Resumen

El presente texto tiene como propósito analizar teórico-conceptualmente las prácticas pedagógicas de la ética implementadas por los docentes en la universidad tradicional y en la universidad popular en los años 2010–2020, teniendo en cuenta primero las características inherentes de la universidad tradicional tanto en sus orígenes como en principios fundamentales; segundo, las prácticas pedagógicas de la ética en el rol docente; y tercero, el advenimiento, desarrollo y propuesta de la universidad popular. Mediante este análisis fue posible develar los paralelismos entre sus divergencias y puntos de encuentro con base en la ética-práctica del rol docente para el mejoramiento continuo tanto de esta área del conocimiento como de los demás saberes en general.

Palabras clave

Educación universitaria; Pedagogía de la ética; Rol docente; Universidad tradicional; Universidad popular.

Abstract

The purpose of this text is to analyze theoretically-conceptually the pedagogical practices of ethics implemented by teachers in the traditional university and the popular university in the years 2010 – 2020. Taking into account, first, the inherent characteristics of the traditional university both in its origins and fundamental principles; second, the pedagogical practices of ethics in the teaching role; and third, the advent, development and proposal of the Popular University. Through this analysis it was possible to reveal the parallels between their differences and points of encounter based on the ethics-practice of the teaching role, for the continuous improvement of both this area of knowledge and of other knowledge in general.

Keywords

University Education; Ethics Pedagogy; Teaching Role; Traditional University; Popular University.

Introducción

La ética es sin lugar a dudas una de las áreas más importantes en el aprendizaje de cualquier tipo de conocimiento porque transversaliza toda práctica humana. Es decir, en los cimientos de la ética es donde nace toda sociedad. Ahora bien, al definir la ética nos encontramos con dos problemas fundamentales¹: el primero consiste en la confusión que existe con su traducción latina *Mor*, *Mor-is*, que refiere a las costumbres y acciones cultivadas por un pueblo; el segundo tiene que ver con que a esta área del conocimiento solamente se le relacione con el ámbito exclusivo de la filosofía. Sin embargo, a través de las llamadas “prácticas pedagógicas sobre la ética” (Guerrero & Gómez, 2013, p. 132), se ha establecido, según Derrida, que la academia tradicional, y “entendamos por esta, la idea de “Universidad moderna’ aquella cuyo modelo europeo, tras una rica y compleja historia medieval, se ha tornado predominante, es decir ‘clásico’” (Derrida, 2002, p. 9), a saber, es destacada por su sentido holístico. Por lo tanto, es preciso admitir que dadas estas tensiones en torno a la ética, se puede apreciar que no es lo mismo que la moral ni mucho menos un área anclada al ámbito exclusivista de la filosofía tradicional. Se puede subrayar, además, que existe una enorme discusión entre la forma tradicional de impartir esta área y la cercanía desde la práctica docente con las grandes problemáticas vivas y emergentes de la sociedad.

De modo que se concibe a la ética, por un lado, como un conocimiento delimitado, teórico y transmisible a partir de un conjunto de definiciones, teorías y costumbres, y por el otro, se comprende la ética desde la óptica de la universidad popular, cuyo principal objetivo es dar un tratamiento filosófico a todas aquellas problemáticas éticas de la realidad que se palpan día a día, inclusive a las que no lo parecen. Cabe señalar que la universidad popular surge de una iniciativa en la Francia del siglo XIX, donde algunas de las figuras influyentes de la época ofrecían de manera gratuita, clases a los obreros con el fin de convertirlos en “sujetos de sí mismos y de su destino” (Onfray, 2008, p. 30), además de ser capaces de elegir a sus políticos y defenderse de ideologías

¹ Para adentrarse más en esta definición: sostiene Schopenhauer que los dos problemas fundamentales de la ética son el de la “moral” y el de la “libertad”, dado su sentido *a priori* tradicional, más allá de su similitud práctica o contraposición mutua. Véase la introducción de Pilar López De Santa María a la obra *Los dos problemas fundamentales de la ética* (Schopenhauer, 2002).

peligrosas. Aquí hay un matiz completamente ético de la universidad popular, pues su lucha consistía en nutrir al obrero de pensamiento crítico para “no defender ideologías peligrosas”: el patriotismo, el nacionalismo, el racismo, el antisemitismo, entre otras como lo afirma Onfray (2018, p. 561) en *Decadencia*. El legado de Paul Valery, Charles Péguy, Henri Bergson –todos ellos figuras claves de su época, que ofrecían su conocimiento tanto de manera privada como pública– es la base de la universidad popular, aquella microresistencia como la denomina Onfray.

Es por lo mencionado anteriormente que resulta necesario y pertinente este proyecto, pues busca dar una luz sobre el estado teórico-conceptual de las prácticas pedagógicas de la ética en torno a la grave crisis de valores por la que atraviesa la sociedad desde tiempos inmemoriales a través de la figura y el rol docente y de sus alcances con el aprendizaje en la Universidad. Se busca, desde este paralelismo entre el poder que ostenta la universidad tradicional y lo que propone la universidad popular, establecer un diálogo entre las dos posturas educativas mencionadas que permita develar una mejor interacción con esta área del conocimiento. Por lo tanto, la presente investigación se configura a partir de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las concepciones teórico-conceptuales de las prácticas pedagógicas de la ética implementadas por los docentes en la universidad tradicional y en la universidad popular en los años 2010–2020? Pregunta que se realiza con miras a la convergencia de ambas prácticas para el mejoramiento continuo del ejercicio de la ética en el ámbito educativo y su aporte a la sociedad.

Dado que este texto emplea la “metodología cualitativa” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 20) y es de estructura “histórico-hermenéutica” (Galeano & Vélez, 2002, p. 49), se dispondrá de la siguiente manera: primero, definir y caracterizar la universidad tradicional a partir de su desarrollo teórico-histórico y estamental actual; segundo, reconocer la pedagogía de la ética utilizada por los docentes dentro de este lapso de tiempo, para hacer de hilo conductor entre ambas propuestas; tercero, se abordará la universidad popular, y también se dará a conocer su construcción teórico-histórica y estamental actual (que se hará igualmente con la universidad tradicional), en conformidad con el nudo que compone la pedagogía de la ética como tema capital de este texto. Por

último, con el fin de develar las divergencias y los puntos de encuentro entre la universidad tradicional y la popular, estos se enunciarán en forma de conclusiones con base en lo expuesto en la totalidad del trabajo. Todo esto tiene la finalidad de dar a conocer “el estado del arte” (Galeano, 2012, p. 142) de esta problemática en la educación para el mejoramiento continuo de esta área tan significativa para la vida y la sociedad.

Origen, concepto y principios fundamentales de la universidad tradicional

La universidad es considerada como uno de los estamentos más importantes que existen en cualquier civilización humana. Sin lugar a duda, la importancia de su concepción, similitud equivalente o relativa en cada cultura, contempla la creación, desarrollo y efectos civilizatorios donde confluyen todas “las bases diversas de conocimientos y saberes” (Saldaña, 2017, p. 224). Por eso es importante afirmar que la concepción clásica e histórica de sus principios y conceptos radica en una realidad compleja de devenires históricos que han condicionado todas las estructuras de las sociedades. Es así como desde su creación en occidente se empiezan a develar unas formas ancladas al ideal del progreso y al modo de ser occidental, esto desde su concepción clásica hasta su visión moderna y contemporánea como “sociedad del conocimiento” (Santos, 2016, p. 13). Es decir, un modo de ser basado, generalmente, en la innovación y el desarrollo lineal. Por ello, es de principal importancia mostrar los cimientos y las diversas estructuras que la fundamentan desde esta base histórica; por tanto, para dar inicio a su estudio es necesario definir conceptualmente sus bases etimológicas; en lo que se refiere a su acepción latina, Borrero (2008) afirma:

Universitas es un término latino derivado de unus, la unidad, y de verito que conlleva el sentido de volver. Conjugados estos elementos semánticos, universitas significó la unidad de cosas diversas o unidad en la diversidad, y también la unidad de personas congregadas, por ejemplo, en un gremio social, (...) sin que en ninguno de estos casos la unidad significara uniformidad. (p. 24)

Hay que aclarar con lo mencionado anteriormente que este término no connota un sentido de uniformidad “entre iguales”, sino que se refiere en todas sus desambiguaciones a la unidad en la plena diversidad, como dice Borrero (2008), es decir, unidad en la confluencia a través de puentes discursivos de conocimientos y saberes que se encuentran en un mismo espacio, de modo que esta visión integral sirve para enriquecer las diversas concepciones de los unos con los otros “a partir de sus diferencias” (Gewerc, 2014, p. 124). Tan es así que desde sus antecedentes clásicos como las escuelas de la Academia o el Liceo (entre los siglos IV y I a. C.), entre otras, fueron precursoras de una consolidación de discursos y prácticas basadas en las estructuras lógicas formales como la “adecuación” y la “discusión”, a lo que se puede afirmar que, desde allí, se recogen los cimientos de los que se alimenta y nace la primera universidad tradicional occidental, estamos hablando de la Universidad de Bolonia en 1088 d. C., aquella consecución cesaropapisa e imperial (romano-germánica) donde el latín como lengua oficial era el idioma principal de las cuestiones más álgidas de la época, tanto en el orden teológico como filosófico. Explica Carañaña (2012) sobre el ambiente de estas tensiones:

La universidad nace en la Europa bajo-medieval en un contexto de luchas por el poder entre el papado, el Sacro Imperio Romano Germánico, las monarquías y las ciudades [...]. Estos poderes sociales empujaron a la universidad a implicarse de lleno en asuntos mundanos que afectaban a la vida religiosa y política. (p. 3)

Desde luego que las estructuras universitarias clásicas medievales como las de Oxford (1096 d.c.), París (1150 d.c.), Salamanca (1252 d.c.), entre otras, desde los siglos XII y XIII refrendarían la Europa medieval dentro de los profundos conflictos e intereses de poder, pasando por las escuelas de traducciones de Bagdad y Toledo, por el renacimiento (siglos XV y XVI) hasta la ilustración (siglo XVII-XVIII). Aquellos conocimientos filosóficos civilizatorios y educativos que hasta hoy confluyen continuamente fusionan un nuevo despertar de la razón y el sentimiento mismo de un lento y lastrado desarrollo muy rico en saberes y conocimientos diversos que se llevó a cabo en Europa y que se expandió a través del mundo entero, es el mismo espíritu desde sus formas básicamente europeas hasta el mundo globalizado de hoy el que se propaga. Advierte Kant (1999), siguiendo la discusión sobre las tensiones entre las instituciones colegiadas tradicionales de su contexto, que todo esto “no es una guerra”, es

decir, “un diferendo originario de la oposición de intenciones finales en lo que concierne lo mío y lo tuyo científicos, quienes, como todo en política, se componen de libertad y propiedad” (p. 20).

Aquellos cuerpos colegiados, los de filosofía y teología, han sostenido ren-cillas tradicionalmente ideológicas basadas en sustancialidades dogmáticas, fundamentadas en las influencias directas de la lógica tanto platónica como aristotélica y todas sus derivaciones ancladas en el cristianismo monoteísta tanto católico como reformista, que como explica Kant, tienen fines similares porque pertenecen a un grupo común de colegiados que han permitido sostener ese juego de poderes que permiten la dinámica entre las facultades jerárquicas; también, se puede apreciar su dominio en la universidad desde su fundación, por ejemplo, desde la medicina y el derecho (jerarquía inferior) hasta la misma filosofía y teología (jerarquía superior); vemos ya aquí, un contexto reformista-contrareformista (siglos XVII-XVIII) de poder institucional, además de quizá el punto de inflexión más importante de la historia moderna: la revolución francesa (1789-1799) en consecución del gran aporte a la educación universal por parte de los llamados enciclopedistas como d´Alembert, Voltaire, Diderot, Rousseau, entre otros, ambiente donde también está anclado el filósofo prusiano. Todo esto, nos da una mirada global del poder que ostenta la universidad clásica hasta el cambio del paradigma teológico-científico que se vivió en la universidad moderna con los avances proporcionados en las posteriores revoluciones industriales.

No obstante, teniendo en cuenta el ámbito histórico anterior, hay que mencionar lo vivido entre el periodo denominado romanticismo (siglos XVIII-XIX) y las primeras revoluciones industriales; aquí encontramos otra inclinación de aparente oposición o de índole dicotómica que desde siempre se ha posicionado en el álgido desarrollo de la universidad, estamos hablando de las tensiones entre *Bildung* y *Kultur*. El primer concepto supone la involucración propia y autónoma del sujeto en su formación como expresión universal y el segundo refiere a aquellas creaciones externas que son cultivadas por la sociedad que condicionan esta formación, para también llevarla a esa universalidad de saberes racionales, sentimentales, estéticos; dos conceptos alemanes desarrollados por el Romanticismo. Al respecto, Brunner et al. (2019) mencionan acerca

del *Bildung* que “este asigna especial importancia a la capacidad de desarrollar las cualidades de cada individuo siguiendo sus propios intereses y motivaciones, representa, en este sentido, la expresión de lo universal en cada individuo” (p. 125).

Precisamente aquella idea de retornar a los romanos y sobre todo a sus predecesores los griegos es el punto neurálgico donde se unen ambas posturas. Tal como lo afirman diversos autores, la constante inclinación hacia la expresión individual trasluce el sentir propio de esa época permeada esencialmente por este regreso. De la misma forma, este espíritu romántico que se ha consolidado en las estructuras del pensamiento y el sentimiento muestra esas particularidades que impulsan hacia la universalidad de riqueza unívoca; en todo caso, un espíritu sublime y excelso, pero a la vez crítico y contradictorio, tal vez extrañado de sí mismo extrañado de sí mismo y enloquecido hasta el extremo. En fin, cosas que identifican y distinguen la identidad occidental en la que todos estamos cultivados, así lo afirma Safranski (2012):

el espíritu romántico no se mantiene idéntico; se transforma y es contradictorio, es añorante y cínico, alocado hasta lo incomprensible y popular; irónico y exaltado, enamorado de sí mismo y sociable, al mismo tiempo consciente y disolvente de la forma. (p. 15)

Dentro de este orden de ideas, aquellos principios encontraron espacio expresamente en las nuevas formas y visiones de la educación y la universidad en América Latina, un ejemplo mencionado² en *Subjetividades políticas en movimiento(s)* de (Aguilera, 2014, p. 7). Especialmente, a partir del siglo XIX en adelante, lentamente se empezó a construir una nueva concepción ilustrada y humanista que permearía todos los impulsos y gestas independentistas. Desde el siglo XVI las universidades fundadas en América fueron el bastión de poder y prestigio de los poderes tanto de los imperios coloniales como de la iglesia católica; esta última sigue permeando con su legado. Acerca de esto es importante destacar que actualmente el paradigma económico que se ha establecido en los principios filosóficos de la universidad católica “la lleva a dar un

² Acerca de su normatividad, “son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional” (Ley 30, 1992, art. 19). Véase, además la introducción a (Mora, 2016).

viraje de su acción hacia la formación de un sujeto altamente competitivo que responda al mercado global, mermándole espacio a su formación humanística” (Rodríguez & Tovar, 2018, p. 399).

Es claro que los paradigmas económicos, políticos y sociales desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad han marcado la historia de lo que conocemos hoy, además de las formas más elementales de la universidad. En efecto, la educación de origen religioso ha sido históricamente predominante en la región y en la constitución laica de los estados emergentes, un ejemplo sobre este aspecto se puede apreciar en cómo esta se ha desarrollado a lo largo de los años en las fauces legales de la universidad en Colombia. Todo esto ha generado una nueva cantidad de tensiones que han suscitado grandes reformas y conflictos, en los cuales el papel de la universidad ha sido fundamental. Basta con nombrar dos guerras mundiales, miles de revoluciones y transformaciones desde la invención de la dinamita, pasando por Mayo del 68, hasta la revolución tecnológica en el modelo de la inteligencia artificial, el modelo neoliberal y la debacle de la pandemia actual, solo por citar algunos ejemplos; mientras siga rodando el reloj de la historia se va mostrando más la importancia de aquel estamento en donde confluyen conocimientos y saberes, porque como lo marca Julca (2016) sobre la universidad, esta sigue representando los devenires perpetuos de la historia, y la vida misma señala, además, que “ella se representa como institución creadora de cultura, ciencia y tecnología, pues, para los profesores y estudiantes, es el espacio por excelencia dedicado a la preservación, transmisión y recreación de las tradiciones y conocimientos” (p. 38). Al recapitular las consideraciones anteriores, la universidad representa un poder casi inconmensurable en las sociedades, porque precisamente en aquel estamento se centralizan todos los conocimientos, saberes y prácticas (Garza, 2017, p. 9). A partir de esto, su principio rector es el de ser el lugar donde se legitiman o decaen todos los posibles proyectos que pretendan definir el destino de la humanidad.

La pedagogía de la ética en el rol del docente universitario

El papel de la ética en la práctica docente se considera como una de las bases fundamentales de esta profesión. Ante todo, porque es imposible considerar algún tipo de proceso de formación humana real sin disposiciones y finalidades éticas, es decir, la educación y la ética mantienen una relación simbiótica donde el acto formativo es a la vez un acto ético (Kant, 2009, p. 45). Por tal motivo, es muy importante recalcar que la educación es esencialmente ética si cumple con el propósito de cultivar no solo los conocimientos conceptuales y empíricos de diversos saberes y ciencias, sino el valor real de lo que significa ser y pensar por sí mismos en sociedad, esto por cuanto la ética y la educación son conceptos que se unen en torno al ser humano, ya que este es esencialmente personal y comunitario, es decir, que “la educación significa conducir, guiar y también sacar hacia fuera, desarrollar lo que está implícito” (Rodríguez et al., 2015, p. 22).

De modo idéntico, el deber de la educación es explícitamente ético y está necesariamente en cualquier práctica pedagógica, porque brinda todas las herramientas y conceptos que permitan conocer las realidades a las que las sociedades se enfrentan todos los días. Su sentido es reflejar desde el espíritu de la historia los deberes como ciudadanos libres y autónomos en sus propias decisiones para el fortalecimiento de las democracias; es en esta línea especialmente que las prácticas pedagógicas, como lo menciona Moreno (2015) “suponen una serie de criterios y estrategias” (p. 514) que hacen posible esta formación, con la finalidad de construir y consolidar cimentaciones humanas que permitan conocer más ese sentimiento entre la razón moral y la práctica cotidiana, así se debe garantizar en la pervivencia de las sociedades libres. Siguiendo estas ideas, para referirse a las prácticas pedagógicas, también es necesario tener en cuenta la ética, pues las concepciones sobre esta determinan un criterio respecto a la actuación general y la posibilidad de enfrentar situaciones a partir de mediaciones racionales en determinados contextos.

Al profundizar más en el ámbito filosófico, estas prácticas suponen:

una participación efectiva de la persona en desarrollo en su autoactividad y no de algo inmediato directamente anticipado o introducido, ni menos de una exigencia social que simplemente pasa por encima de los principios pedagógicos constitutivos. (Paredes, 2013, p. 160)

Es decir, hay que vivir para poder reflexionar; naturalmente, el hacer cotidiano no es un simple quehacer sin más, es algo que nos define como seres en un mundo vivo, ya que el papel entre el docente y el estudiante se engrana en una develación intersubjetiva de vivencias y experiencias que permiten emprender un tejido de nuevas significaciones a partir del carácter autónomo de los individuos y de las personas que nos rodean, mejor dicho, hay en esta relación un aprendizaje continuo y recíproco entre estos dos actores que siempre buscan el conocimiento de sí mismos teniendo en cuenta la “preocupación por los otros” (Valdiviezo, 2010, p. 139), a través de aquella singularidad ética de la voluntad y de la formación en constante movimiento. Así pues, Casanueva (2019) desde el ámbito histórico sugiere que “los ejemplos abundan, y varían dependiendo de la tradición filosófica a la que se adhiera. Empero, cualesquiera que sean las formas que estas disposiciones tomen, deben estar unidas a la significación de autonomía” (p. 283), al ser la autonomía de capital importancia para todos estos procesos.

Es notablemente evidente que el ejercicio mismo de la ética en el rol docente es el núcleo central de esta disertación, no solo en el carácter universitario, sino de la educación en general. Sin embargo, el énfasis abordado es el ejercicio del docente en la enseñanza universitaria, por ello se debe mencionar que uno de los papeles diferenciadores de la universidad con cualquier otro estamento de formación básica o media es que esta, reforzando lo dicho anteriormente, promueve y fortalece “la autonomía ética de todos los integrantes de su comunidad” (Olmedo, 2018, p. 73). En palabras más simples, no hay ningún tipo de obligación o imposición por parte de ella para estar allí, se está porque se quiere estar. Por consiguiente, el docente es el primer portador de esta convicción base; sin importar qué se enseñe, es el primer agente que muestra la importancia de la propia obligación tanto por la toma de intereses y decisiones como por las consecuencias de los actos, esto es, que su primera práctica pedagógica es “profesar” (Velásquez, 2016, p. 72) que todos estamos condenados a ser libres (Sartre como se citó en Onfray, 2008, p. 47), dando por

sentado que la autonomía es el valor esencial que permite asumir la obligación de las propias responsabilidades, una base sustancial en el devenir propio y de la sociedad.

De lo dicho anteriormente se asume que la pedagogía de la ética implica tener en cuenta tres factores importantes: primero, la sensibilidad para abarcar temáticas y experiencias en los dilemas éticos de diversa índole; segundo, la generosidad con mensajes asertivos que permita abordar las discusiones que nacen del primer factor; y por último, mostrar una esperanza propositiva que permita generar cambios que enriquezcan los modos de pensamiento y reflexión constante, (Ortega, 2016, p. 243). De modo similar, la educabilidad le permite a un sujeto profesor hacer todo lo que esté a su alcance para que el aprendizaje de los estudiantes sea interiorizado. No cabe duda de que para la interiorización de la preparación dicho principio es fundamental, puesto que impide que todos los programas de formación de maestros se limiten simplemente a “organizar los dispositivos” (Zambrano & Meirieu, 2013, p. 59) de reproducción del saber. Evidentemente, se debe agregar a lo pedagógico el componente reflexivo de la ética, ya que le permite redimensionar los alcances y el papel de lo formativo en cada rol que se represente, de igual modo, este es un debate abierto que debe seguirse profundizando con el único fin de evidenciar los nuevos referentes actitudinales del proceso del “enseñar a aprender” (Castaño, 2013, p. 223). En efecto, el examen crítico de sí mismo es imperativo, ser capaz de interactuar con los demás y de reconocer al otro como parte del mundo exige conocerlo, pues así se da el cultivo de la comprensión de las diferentes narrativas e imaginarios que a todos nos componen.

No obstante, la universidad como principio incondicional debe cultivar sujetos con la disposición de razonar por sí mismos (hermenéutica); además, con capacidad de argumentar correctamente (ética), de igual modo, formar para entender las diferencias entre un razonamiento lógico fuerte y un razonamiento lógico débil, en resumen, “con capacidad de distinguir la estructura lógica de un discurso y la verdad de las premisas a clarificar” (Gil, 2018, p. 46), para que la complejidad en el campo del conocimiento de todas las variables que hay en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje puedan posibilitar un cambio significativo en la concepción de la formación, tanto de los futuros

educadores como de los educadores en ejercicio, (Filloux, 2016, p. 15). En definitiva, para recapitular los hilos conductores anteriores, y al considerar lo comentado por Galindo et al., “el docente debe ser formado en alteridad desde una visión filosófica y pedagógica en su praxis profesional” (p. 625), o sea, formar desde el enfoque de la alteridad no como un mandato, sino como una opción para la vida de forma “inclusiva y de calidad” (Suárez et al., 2016, p. 30).

Advenimiento, desarrollo y propuesta de la universidad popular

Los fundamentos teóricos de la universidad popular (UP) se remontan a la Francia del siglo XVIII, con la aparición de figuras como Voltaire y Condorcet. Este último sería quien con la publicación del *Informe para la Organización General de la Instrucción* sentaría las bases de la llamada educación popular. Allí, el filósofo francés proponía una política educativa con rigor científico e independiente de la religión, abogando por una democratización de la enseñanza con el fin de “formar ciudadanos autónomos, [e] instrucción para todas las edades” (Montes, 2016, p. 17). La propuesta de Condorcet será la fuente de inspiración para que Nikolaj F. S. Grundtvig (1783–1872), un pastor luterano de origen danés, formulara lo que hoy se suele llamar UP al arraigar de manera definitiva al nuevo término la intención de educar al pueblo, lo cual trajo como consecuencia la habilidad de “intervenir en las cuestiones centrales del país” (Santos, 2006, p. 59). Además, Grundtvig se preocupó por formar un fuerte vínculo entre el educador y el educando, insistiendo en la condición humana y en la comprensión de la propia existencia, sin revestir el tema de la condición humana de un matiz teológico; es así como desde sus inicios la UP se caracterizó por ser democrática, también lo hizo por su “carácter laico” (Díaz, 2015, p. 275). Es por esto, que la UP de Dinamarca no ofrecía en sus encuentros ninguna clase de contenido teológico, pues este era un tema que correspondía únicamente a la iglesia impartir y no a las universidades populares (UJPP). Sin embargo, sí era central generar fraternidad y autonomía, así como reforzar el espíritu de compañerismo y contribuir a que prevaleciera la condición común de los seres humanos sobre las creencias políticas y religiosas.

De modo que este primer modelo de UP se caracterizó por ser, en efecto, una iniciativa del Estado, el cual, mediante el acompañamiento de intelectuales buscaba alfabetizar al pueblo. Este apoyo es una particularidad que no se repetiría con frecuencia en los futuros modelos de UP (Pérez, 2007, p. 202). Igualmente, lo sería su carácter meramente rural, a diferencia de la UP francesa que tendría como centro la capital parisina; esta UP tendrá gran relevancia en el desarrollo conceptual de la educación popular, ya que supo atraer a militantes obreros y a intelectuales (escritores, científicos, profesores y artistas) a la dinámica educativa. Otra razón de su importancia es el momento histórico en el que surgió, ejemplo de ello es el *affaire Dreyfus* (1896-1906), el cual consistió en la condena por alta traición a Alfred Dreyfus, un capitán del ejército francés de origen judío-alsaciano, acusado de transmitir información al imperio Alemán, esto, basado en su origen alsaciano, supuestamente reafirmaba una presunta relación con el imperio alemán, debido a la anexión que hizo este de Alsacia y Lorena durante la guerra franco-prusiana (1870-1871); y, por otro lado, su origen judío, fuertemente rechazado por la sociedad de la época. Sin embargo, Dreyfus era inocente de los cargos que se le imputaban, lo que reflejaba cómo el país estaba plagado de corrupción y antisemitismo. En una situación como esa se vuelve indispensable educar al pueblo, ya que de lo contrario podría repetirse una acusación igual, basada en viejos resentimientos y actitudes hostiles hacia determinados pueblos, comunidades o religiones: “el *Affaire* pone de relieve las amenazas en contra de la República, (...) el espectro de la decadencia, evidenciando el oscurantismo, precisando urgentemente el desarrollo del espíritu crítico (...). La respuesta a la desunión social es la educación” (Mercier, 2001, p. 120).

Posteriormente, el imperativo pedagógico encontró auxilio en un obrero sindicalista quien sería el primero en poner en marcha el proyecto de la UP en Francia, George Deherme (1867-1937), quien propuso organizar la educación sindical, política y social del pueblo al formar a administradores honrados e ilustrados de las cooperativas y de los sindicatos que serían una potente élite proletaria, núcleo vivo de la “futura sociedad” (Elvías, 2005, p. 103). Su proyecto se concretó en marzo de 1899 con la creación de la Sociedad de las UUPP; a partir de ese momento comenzó la colaboración con los intelectuales de la época. Para estos, la UP significó un encuentro con el pueblo, pues la educación

debía difundir el espíritu crítico y la UP resultaba una clase de militancia donde la ciencia tomaba un “compromiso político” (García, 2005, p. 113). El proyecto fue, entonces, viento en popa, con el apoyo de los intelectuales y los obreros las iniciativas se multiplicaron, y no solo en la capital sino también en las provincias que, a pesar de marchar lento, fueron muy significativas. En la ciudad los intelectuales también procuraron crear nuevas iniciativas con el apoyo de las grandes universidades. Sin embargo, ese crecimiento exponencial lo acompañó una fuerte tensión entre las personas implicadas, debido a la diversidad de iniciativas; esto transformaba a la UP en un campo de enfrentamiento entre dos tendencias: la primera era sostenida por Deherme, que se esforzó por promover la educación como forma de aliviar las tensiones sociales, se mostró en favor del diálogo e integración de la clase obrera con el resto de la nación; y la segunda, sostenida por el espíritu sindicalista y de lucha de clases, la cual buscaba que “la educación fuera un instrumento de emancipación” (Moreno & Berrocal, 2009, p. 47). Este problema entre tendencias fue agravado por otro: la presencia del intelectual, si antes era bien visto, ahora solo representaba una suerte de “conferencista” (Vila, 2004, p. 48).

Sin embargo, a pesar de su fracaso, la UP sigue sirviendo de modelo para repensar la educación y las prácticas pedagógicas. Es por esto que filósofos como Onfray (2008) afirman la vigencia de la UP por cuanto sigue produciendo una sociabilidad popular alrededor de los intercambios del saber. En la visión de Onfray se encuentra una de las caracterizaciones más frescas de la UP, relacionándola con el contexto actual, así como con las dinámicas filosóficas, académicas, interpersonales, e incluso políticas. Por su parte Restrepo (2015) advierte, además, una resistencia al sistema económico actual y a la universidad tradicional, orientada hacia el mismo orden social y económico capitalista. Ambos autores ofrecen una metáfora enriquecedora sobre este tema: ni el liberalismo ni el capitalismo existen de manera platónica, es decir, no son ideas como una suerte de verdad eterna e indiscutible, antes bien, solo hay agentes liberales e hipercapitalistas que siguen reproduciéndose por el hecho de que a los individuos no se les enseña cómo detener la circulación de esos flujos. En ese sentido, cabe pensar la UP como crítica al poder imperante, al escudriñarlo bajo una mirada ética que funciona como un laboratorio para este trabajo: “ver,

identificar los flujos negativos y mortíferos en una sociedad, no convertirse en agente de propagación, cortar los circuitos, resistir, no ser el conductor en el sentido eléctrico de la palabra” (Onfray, 2008, p. 153).

Asimismo, señala Onfray (2008) que la UP no resiste de una manera marxista, sino que se interesa por el individuo y por su liberación personal, ya que solo la construcción de un individuo radiante, soberano y libertario es realmente “revolucionaria” (González, 2016, p. 3). Dicho enfoque individual también es una resistencia a la universidad clásica, ya que erradica el método catedrático de la relación entre educador y educando, y habilita el diálogo e interacción entre ambas partes. En la UP se debe tratar de examinar juntos el contenido de una clase sin reducir a los estudiantes a meros oyentes, sino personas capacitados para “debatir y compartir” (Zapata, 2017, p. 45). También, Restrepo (2015) acusa a la universidad tradicional de capitalista, individualizadora y alienante, según el filósofo antioqueño, la universidad vive hoy en una tiranía de la episteme moderna, lo que supone, a su vez, una apropiación capitalista del conocimiento; como lo dice él mismo:

La universidad sobrevive sin lo universitario, más bien comandada por el apremio tecnocientífico, con todo lo que este implica de antagónico para la reflexión pensante degradada de tal suerte a una inmensa diáspora de pseudo-saberes cuyos dinamis-mos se hunden, de un lado, en el mercenarismo de la eficacia, y de otro, en las maneras y lenguajes del régimen de opinión con sus efectos absolutamente trivializantes. (p. 30)

Presenciamos con esto el malestar de la universidad tradicional; entre sus características están: un carácter tecnocientífico, la instalación de una sobreburocracia académica, las relaciones de poder-saber propias de la contemporaneidad, y sobre todo una imposibilidad de reflexionar. El hecho de que la investigación se haya convertido en mera investigación dirigida, sin la oportunidad de reflexionar, demuestra la urgencia de nuevos espacios. Por lo tanto, su objetivo es, entonces, además de frenar ese “capitalismo cognitivo”, como lo bautiza Restrepo (2015, p. 21), reivindicar el derecho a la libre investigación y promover una “universidad nómada” procurando ser una universidad que se relanza más allá de su decadencia presente, en un movimiento que tiende a su “deslocalización, desterritorialización o nomadización” (Díaz, 2016, p. 267). Es

decir, esta “nomadización” afirma la posibilidad de una proliferación de universidades alternativas que, entre las prácticas de resistencia contemporáneas, son las que más se aproximan a la reapropiación del conocimiento por parte del campo social. Cabe aclarar que la UP es vista tanto en el manifiesto de Onfray como en el de Restrepo desde una óptica práctica; esta afirmación parece ser innecesaria, pero lo cierto es que pocas veces se recuerdan los proyectos que se han llevado a cabo a lo largo de la historia siguiendo el modelo de la UP, como por ejemplo el de las UUPP de Polonia, Bélgica, Italia y, desde nuestro continente, Argentina y México, (Torres, 2009, p. 196). Todas estas se enmarcan en el modelo parisino ofrecido por Deherme, pues guardan distancia e independencia de las universidades y los poderes oficiales. No obstante, también hay UUPP que prefirieron seguir a la UP inglesa, pensándola como “extensión universitaria” (López & Lorenzo, 2009, p. 154), estas UUPP son las de Viena, Turín, Oviedo, etc., todas adscritas a la figura y los recursos de una universidad tradicional: realizan actividades en las instalaciones de esta y disponen asimismo de sus “propios profesores y sus métodos” (Piquer & Obarrio, 2015, p. 325). En definitiva, y teniendo en cuenta las diferencias, todas estas UUPP abogan por un proceso de aprendizaje crítico y un reconocimiento del otro, es decir, tienen un fuerte interés en derrumbar los estigmas, prejuicios, etc., que se han “heredado a lo largo de la historia” (Rodríguez, 2018, p. 35), es por esto que se busca implementar diversas prácticas pedagógicas de la ética para generar un intercambio, una interculturalidad, y una visión crítica de la sociedad. Con todo esto, se busca una nueva universidad capaz de hacerle frente a este sistema inequitativo, que piense el cambio social y que, sobre todo, sea un espacio de interlocución entre saberes y seres; para algunos investigadores es quizá la mejor alternativa para nuestra región.

Conclusiones

La universidad es el bastión por excelencia de los conocimientos y saberes de toda sociedad. Se pudo analizar que la universidad es precisamente el lugar donde se reúne toda la diversidad de formas y maneras de ser de infinitos conocimientos, saberes, prácticas y costumbres, puesto que su devenir

histórico ayudó a establecer sus orígenes, desarrollos y aportes para las diferentes sociedades, inclusive dentro de las mismas tensiones holísticas que esta produce.

La universidad tradicional tiene en el presente una inmensa serie de desafíos y problemáticas complejas que superar. Si bien sigue ostentando el poder y prestigio que desde hace siglos la caracteriza, no puede perder su horizonte de innovación y pensamiento crítico por la banalidad del sistema económico actual que trivializa y monetiza en extremo sus fundamentos. Por el contrario, debe mantenerse fiel éticamente en su más grande deber de abordar crítica e integralmente todos los designios de dichas problemáticas perennes en las sociedades humanas.

La pedagogía de la ética consiste teórico-conceptualmente en una serie de directrices y estrategias que permiten desarrollar de manera integral y responsable los dilemas y problemas éticos que aquejan diariamente a la sociedad. Es muy importante esta consideración porque atraviesa cualquier práctica o contemplación teórica que se quiera abordar, dada esta consideración, las prácticas pedagógicas de la ética definen en sí mismas la óptima transmisión de saberes y conocimientos para que pervivan en las sociedades.

El rol docente supone no solo una simple transmisión de experiencias y conocimientos vinculados al mismo ejercicio; siempre significará que desde la autonomía del profesar éticamente es quien, sin importar qué se enseñe, introduce la propia obligación de asumir las disposiciones concordantes a todas las buenas o malas decisiones. Ahí está el primer cimiento ético y moral de lo que presume este vínculo pedagógico, ético y docente, pues es este último quien debe señalarlo y practicarlo con el fin de ser el guía participe en la construcción con el educando de un lazo fuerte de confianza, proactividad y reciprocidad en las aulas universitarias.

Por su parte, las UUPP han sido desde su advenimiento una crítica y redirección de la misma idea de Universidad. Ciertamente esta última, en su formato tradicional, se basa en las formas de la educación superior tanto formal como informal hipercondicionadas económicamente por la iniciativa pública,

privada o solidaria. Por el contrario, las UUPP son una invitación a reflexionar sobre la realidad que acontece con un espíritu crítico, colectivo, comunitario y despojado de prejuicios, pues logra, no solo un enriquecimiento del conocimiento, sino una verdadera transformación. Es este el fin último de las UUPP: transformar a la sociedad, volverla más equitativa y crítica, ofreciendo y fomentando la interlocución entre saberes y seres. En conclusión, su tarea es profundizar los dilemas cotidianos de la ética y pretender siempre educar desde la inclusión y la alteridad; es decir, volver pedagógicamente al jardín de Epicuro.

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole.

Referencias

- Aguilera, A. (2014). *Subjetividades políticas en movimiento(s). La defensa de la universidad pública en Colombia y México*. Magisterio Editorial. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20subjetividades.pdf>
- Borrero, A. (2008). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. (Vols. I-II). Universidad Pontificia Javeriana. <https://www.digitaliapublishing.com/visorepub/38521>
- Brunner, J., Labraña, R., Ganga, F., & Rodríguez, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2), pp. 119-140. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/22480/19273>

- Carañaña, J. (2012). La misión de la universidad en la Edad Media: servir a los altos estamentos y contribuir al desarrollo de las ciudades. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34(2), pp. 325-355. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/40743/39062>
- Casanueva, A. (2019). Paideia y pedagogía: reflexiones sobre el imaginario educativo. *Xipe Totek*, 28(112), pp. 261-286. <https://xipetotek.iteso.mx/wp-content/uploads/sites/91/2020/01/PDF-Xipe-totek-112.pdf>
- Castañó, R. (2013). Ética y pedagogía: una postura de reflexividad. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), pp. 223-232. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/254>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta. <https://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M3S1-DerridaJacques.pdf>
- Díaz, J. (2016). La educación en la época de la esclavitud neoliberal: imagen para pensar la institucionalidad pedagógica latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), pp. 265-283. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5821042>
- Díaz, K. (2015). Universidad popular: una propuesta de educación popular para la universidad colombiana. *Revista controversias*, (205), pp. 275-299. https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=397&path%5B%5D=pdf_181
- Elvias, S. (2005). La Universidad Popular como espacio de encuentro y participación Festival intercultural Leganés ciudad abierta. *Tabanque: Revista pedagógica*, (19), pp. 103-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010158>
- Filloux, J. (2016). *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*. Editorial Brujas. <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Epistemologia%2C%20etica%20y%20ciencias.%20Filloux..pdf>
- Galdino J., Valdez, R., & Alvarado, L. (2020). Alteridad educativa un enfoque ético al 2030. *Cienciamatria*, 6(10), pp. 614-628. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389083>

- Galeano, M. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores. <https://docer.com.ar/doc/xnnnx>
- Galeano, M., & Vélez, O. (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en Investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.
- García, A. (2005). La participación en la Universidad Popular de Alorcón. *Tabanque: Revista pedagógica*, (19), pp. 113-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010163>
- Garza, H. (2017). *Senderos en la niebla: Repensar el papel de la educación y la tarea de la universidad*. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. <https://www.digitaliapublishing.com/a/59550/senderos-en-la-niebla—repensar-el-papel-de-la-educacion-y-la-tarea-de-la-universidad>
- Gewerc, A. (2014). *Universidad y sociedad del conocimiento*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://elibro.net/es/lc/funlam/titulos/44288>
- Gil, M. (2018). Educación y ética para una ciudadanía mundial. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), pp. 43-52. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/427/424>
- González, D. (2016). *La universidad investigadora y el capitalismo académico*. CLACSO. https://www.researchgate.net/publication/316461434_La_universidad_investigadora_y_el_capitalismo_academico
- Guerrero, M., & Gómez, D. (2013). Enseñanza de la ética y la educación moral, ¿permanecen ausentes de los programas universitarios? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), pp. 122-135. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528262010.pdf>
- Julca, E. (2016). *Conceptos básicos de la educación universitaria*. *Cultura: Revista de La Asociación de Docentes de La USMP*, (30), pp. 31-64. http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_30_conceptos-basicos-de-la-educacion-universitaria.pdf

- Kant, I. (1999). *El conflicto de las facultades*. Fondo de Cultura Económica. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre%20pedagogia_Kant.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba; Encuentro Grupo Editor. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1152/Sobre%20pedagogia_Kant.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Obra publicada originalmente en 1803).
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República. Diario oficial No. 40700. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1586969>
- López, J., & Lorenzo, M. (2009). Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana. *Educación y Educadores*, 12(1), pp. 153-167. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a11.pdf>
- Mercier, L. (2001). La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (20), pp. 117-135. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10948/11336>
- Montes, V. (2016). Origen de las universidades populares. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), pp. 215-236. https://www.researchgate.net/publication/303607600_Origen_de_las_Universidades_Populares
- Mora, A. (2016). *La seudorrevolución educativa: desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Universidad Javeriana. <https://www.digitaliapublishing.com/a/46992/la-seudorrevolucion-educativa—desigualdades—capitalismo-y-control-en—la-educacion-superior-en-colombia>
- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), pp. 511-518. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596037.pdf>

- Moreno, J., & Berrocal, Q. (2009). Identidad e interculturalidad. La experiencia de la universidad de Zafra. *Tabanque: Revista pedagógica*, (22), pp. 47-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3290541>
- Olmedo, J. (2018). *Microfísica del poder y pedagogía universitaria*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.digitaliapublishing.com/visor/61697>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*. Gedisa. <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/09/michel-onfray-manifiesto-por-una-universidad-popular.pdf>
- Onfray, M. (2018). *Decadencia*. Paidós. https://www.marcialpons.es/media/pdf/38365_Decadencia.pdf
- Ortega, P. (2016). *La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad*. Revista Española de Pedagogía, 74(264), pp. 243-264. <https://revistade-pedagogia.org/wp-content/uploads/2016/04/La-%C3%A9tica-de-la-compasi%C3%B3n-en-la-pedagog%C3%ADa-1.pdf>
- Paredes, D. (2013). *Los filósofos y la educación: formación didáctica y filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/los%20filosofos.pdf>
- Pérez, A. (2007). Calidad de la educación popular. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (37), pp. 201-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3155388>
- Piquer, J., & Obarrio, J. (2015). *Repensar la universidad: Reflexión histórica de un problema actual*. Dykinson.
- Restrepo, C. (2015). *Manifiesto por la Universidad Nómada*. (Vol. 11). Colección Asoprudea. https://issuu.com/asoprudea/docs/coleccion_11

- Rodríguez, J., & Tovar, C. (2018). La Educación Católica y la Universidad Contemporánea: Resignificación de las Humanidades en la Formación Universitaria. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), pp. 386-402. <https://www.japss.org/upload/10.%20Ruiz.pdf>
- Rodríguez, R. (2018). El valor de la teoría. El intelectual como productor. *Acta Poética*, 39(1), pp. 17-43. <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/article/view/813/884>
- Rodríguez, R., Batista, N., & Ortiz, A. (2015). Principios y objetivos de la ética, un reto en la educación superior. *Did@scalia: Didáctica y Educación*, 6(6), pp. 13-24. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/432/431>
- Safranski, R. (2012). *Romanticismo, una odisea del espíritu alemán*. Tusquets. https://kupdf.net/download/219485385-safranski-rudiger-romanticismo-una-odisea-del-espiritu-aleman_59a25a9bdc0d601807568ee7_pdf
- Saldaña, L. (2017). La Universidad como institución pertinente en el avance de la sociedad. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 31(3), pp. 222-231. http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v31n3/a22_ems_982.pdf
- Santos, Á. (2016). *Sociedad del conocimiento: Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Biblioteca de la nueva educación. <https://www.digitalia-publishing.com/visor/40928>
- Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8131/La%20universidad%20popular%20en%20el%20siglo%20XXI_Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf?sequence=11&isAllowed=y.
- Schopenhauer, A. (2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo XXI. <https://josefranciscoescribanomaenza.files.wordpress.com/2016/01/aquc3ad9.pdf>

- Suárez, J., Martín, J., Mejía, D., & Acuña, E. (2016). *Ética y práctica docente*. Universidad del Norte. <https://www.digitaliapublishing.com/a/46681/etica-y-practica-docente>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torres, M. (2009). *Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la universidad popular mexicana (1912-1920)*. *Rhela*, (12), pp. 196-219. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3180035>
- Valdiviezo, R. (2010). La dimensión ética en la formación docente fundada en una pedagogía de preocupación por los “otros”. *Integra Educativa*, 3(3), pp. 139-163. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n3/n03a10.pdf>
- Velásquez, J. (2016). *Pensar la Universidad*. El profesar como acto formativo. *Revista Kavilando*, 8(1), pp. 72-76. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/165/140>
- Vila, E. (2004). *Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad*. *Athenea Digital*, (6), pp. 47-55. <https://atheneadigital.net/article/view/n6-vila/147-pdf-es>
- Zambrano, A., & Meirieu, P. (2013). *Filosofía de la educación y pedagogía*. Editorial Brujas. <https://www.digitaliapublishing.com/a/35375/filosofia-de-la-educacion-y-pedagogia>
- Zapata, C. (2017). La ética en la educación colombiana: reflexiones desde la categoría “maestro como intelectual transformativo”. *Revista Senderos Pedagógicos*, (8), pp. 45-60. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/529/689>