



PRISMA ODS
REVISTA MULTIDISCIPLINARIA
SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE
ISSN: 3072-8452

**LOS FUNDAMENTOS
FILOSÓFICOS DE LA
EDUCACIÓN Y LA
RESPONSABILIDAD ÉTICA
DE LA DOCENCIA
SUPERIOR. UNA VISIÓN
CONTEMPORÁNEA**

*THE PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF
EDUCATION AND THE ETHICAL
RESPONSIBILITY OF HIGHER EDUCATION
TEACHING: A CONTEMPORARY
PERSPECTIVE*

AUTORA

BLANCA CAMACHO
UNIVERSIDAD DE PANAMÁ.
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
PANAMÁ

Los Fundamentos Filosóficos de la Educación y la Responsabilidad Ética de la Docencia Superior. Una visión contemporánea

The Philosophical Foundations of Education and the Ethical Responsibility of
Higher Education Teaching: A Contemporary Perspective

Blanca Camacho

bac14115533@gmail.com

<https://orcid.org/0001-8365-2810>

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Desarrollo
Educativo
Panamá

Artículo recibido: 30/09/2026

Aceptado para publicación: 30/10/2026

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

Este artículo examina los fundamentos filosóficos que nos permiten ver la educación superior como parte del desarrollo humano y no como una indicación de competencia profesional. Desde esta perspectiva, aborda las ideas sobre la persona, el conocimiento y la convivencia que guían la vida universitaria y los procesos que las sustentan, aunque nunca se hagan explícitos. Es a través de la interacción del humanismo, el constructivismo, la pedagogía crítica y el pensamiento complejo que se estudia y examina el papel social y ético del profesorado universitario. Ofrecen diferentes visiones, pero comparten una cosa: el aprendizaje trata sobre cómo interpretas la realidad, cómo te llevas con los demás y cómo tomas una postura sobre los problemas contemporáneos. El artículo sostiene que la enseñanza universitaria tiene un significado público cuando conecta el conocimiento riguroso, la autonomía intelectual, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con el bien común. Como tal, critica la transmisión pasiva del conocimiento y la reducción de la universidad a consideraciones económicas, que destruyen la experiencia estudiantil, el futuro de la formación y la educación profesional. Por esta razón, la práctica docente se establece como una relación ética: el contenido, la evaluación, la participación y la inclusión de las personas reflejan una visión de persona y sociedad. En esta relación, el profesorado no te da la respuesta, sino que guía en los argumentos, escucha y reevalúa tus ideas. La formación profesional, por lo tanto, puede contribuir a una ciudadanía responsable y a una vida más justa.

Palabras clave: educación superior, filosofía de la educación, ética docente, responsabilidad social, formación humana

ABSTRACT

This article examines the philosophical foundations that allow us to understand higher education as part of human development rather than merely a means of acquiring professional qualifications. From this perspective, it considers the ideas about the person, knowledge, and coexistence that shape university life, even when those ideas remain unspoken. Through a dialogue among humanism, constructivism, critical pedagogy, and complex thought, it explores the social role of the university and the ethical responsibility of its faculty. These perspectives differ, yet they share an understanding of learning as a process of interpreting reality, relating to others, and taking a position on contemporary issues. The article argues that university teaching has a public purpose when it brings together rigorous knowledge, intellectual autonomy, recognition of diversity, and commitment to the common good. It therefore questions the passive transmission of knowledge and the reduction of the university to economic considerations, both of which diminish students' experiences and narrow the purpose of professional education. Teaching, in this view, is an ethical relationship: choices about content, assessment, participation, and inclusion reflect an understanding of the person and society. Within that relationship, faculty do more than provide answers. They help students develop arguments, listen to others, and reconsider their own ideas. Professional education can thus contribute to responsible citizenship and a more just society.

Keywords: higher education, educational philosophy, teaching ethics, social responsibility, human formation

INTRODUCCIÓN

Este artículo es un análisis documental interpretativo que como punto de partida plantea una pregunta que permea la vida universitaria: ¿qué ideas sobre la persona, el conocimiento y la sociedad guían la enseñanza, incluso si no se expresan abiertamente? Para abordar esta inquietud, se discuten el humanismo, el constructivismo, la pedagogía crítica y el pensamiento complejo junto con reflexiones sobre el propósito de la universidad y la ética docente. La lectura se organiza en torno a cuatro temas centrales: el desarrollo humano, la función social de la educación superior, las responsabilidades del personal docente y las decisiones éticas en el contexto de la actividad académica. Este análisis no pretende recopilar definiciones unidimensionales de las cosas ni medir cuán efectiva es una estrategia de enseñanza. Se interesa en las coincidencias y tensiones entre perspectivas que pueden contribuir a entender por qué se selecciona un conocimiento particular y cómo se acepta a los estudiantes y qué deberes están involucrados en la producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, se discuten las ideas de los autores en relación con circunstancias comunes en la enseñanza universitaria como la evaluación, el diálogo en el aula, la diversidad. La lectura que la acompaña es del tipo que vincula ideas filosóficas con decisiones concretas, pero no pierde de vista el contexto institucional en el que se toman.

Está claro que enseñar en la universidad siempre implica una posición respecto al conocimiento y a quienes aprenden. Las corrientes examinadas difieren en la forma en que construyen el conocimiento, pero coinciden en cuál es el trabajo que debe hacer el estudiante y en el papel de la educación en su formación, y no solo en el proceso de selección laboral. Desde esta perspectiva, la calidad universitaria puede medirse no solo en el conocimiento de contenido, sino también en la capacidad de argumentar, escuchar a otras personas y decidir qué se aprende en la sociedad. De esta manera, la función pública de la universidad no solo está en la producción de conocimiento, sino también en la creación de individuos que puedan tomar decisiones e intervenir en la vida de las personas. Las humanidades están en peligro, dice Nussbaum (2010), y su perspectiva debe entenderse como una comprensión de la magnitud de esta pérdida de las humanidades. El artículo también señala que la ética docente se entrelaza en las decisiones diarias: cómo se evalúa y a quién se escucha, y qué lugar se le da a la diferencia. Tales decisiones pueden ampliar la participación y la autonomía intelectual o restringirlas, incluso si el discurso institucional insiste en lo contrario.

METODOLOGÍA

El artículo parte de una investigación documental interpretativa, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo. Su propósito es comprender los fundamentos filosóficos de la educación superior y su relación con la responsabilidad ética docente mediante el examen de diversas fuentes. Bowen (2009) explica que el análisis documental permite revisar e interpretar documentos para construir significado y desarrollar conocimiento sobre el problema estudiado.

Desde esta perspectiva, la recuperación de información se orienta hacia libros académicos, artículos científicos y documentos institucionales relacionados con formación humana, función social universitaria y ética profesional. La selección considera la pertinencia temática, la autoría identificable, la procedencia editorial y la posibilidad de consultar el documento original.

Se articulan obras clásicas con aportes contemporáneos, atendiendo al contexto de publicación y evitando atribuir actualidad a planteamientos únicamente por la fecha de una reedición. La técnica es el análisis documental, apoyado en fichas bibliográficas y una matriz de lectura. Estos instrumentos permiten registrar referencias, conceptos centrales, argumentos, páginas consultadas y observaciones críticas.

La información se organiza en cuatro categorías: humanismo, construcción del conocimiento, responsabilidad social y ética docente. El procesamiento comprende una lectura exploratoria, una revisión y una comparación interpretativa entre autores. Se distinguen coincidencias, diferencias y tensiones, preservando el sentido de cada planteamiento. Para fortalecer la confiabilidad, se contrastan afirmaciones entre fuentes, se verifican citas y datos bibliográficos y se separan las ideas de la interpretación de la autora. Así, la síntesis resultante ofrece fundamentos argumentados para comprender las decisiones universitarias, sin recurrir a encuestas, entrevistas ni observaciones de campo.

Fundamentos filosóficos de la formación humana.

Fundamentos filosóficos de la formación humana. El humanismo es la base para entender la educación como un proceso hacia el desarrollo integral de la persona (vemos que su contribución no es poner al individuo en un plano abstracto o fuera de la realidad, sino reconocer su dignidad, libertad y capacidad para construir la vida con otros). Desde este punto

de vista, el estudiante adulto no puede ser un receptor pasivo de información ni un recurso destinado únicamente a satisfacer las demandas del mercado laboral: es una persona con historia, conocimientos acumulados, responsabilidades, expectativas, por lo que su educación incluye conocimientos profesionales, pero también sensibilidad moral, pensamiento autónomo y disposición para participar responsablemente en la sociedad. El humanismo sigue siendo necesario para la formación integral (dignidad y autonomía del estudiante) (Nussbaum 2018). Fitzsimons (2026) va más allá al enfatizar el aprendizaje autodirigido en entornos respetuosos que son básicos en la educación superior contemporánea. Esta visión es particularmente relevante en la educación superior, donde los estudiantes tienen trayectorias personales y profesionales. Fitzsimons (2026) dice que los enfoques humanísticos de la educación de adultos ponen el desarrollo de cada persona en el centro del proceso formativo y favorecen el aprendizaje autodirigido en contextos seguros y respetuosos, pero no toda la responsabilidad de esto se le da al estudiante: se reconoce su experiencia como conocimiento legítimo y punto de partida para construir nuevos significados. Savater (1997) considera la educación como el trabajo mediante el cual una generación introduce a otra en un mundo humano compartido, por lo que esta incorporación no es obediencia sino transmisión de conocimientos y normas, así como herramientas para examinar y comprender su significado. La libertad educada no es arbitrariedad, sino responsabilidad de elegir sabiamente y saber que tus elecciones afectan también la vida de los demás. En la universidad, esto significa vincular la autonomía intelectual con la responsabilidad derivada del uso social del conocimiento. La defensa de una educación humanística se vuelve particularmente urgente cuando la eficiencia se convierte en el criterio de la vida universitaria. Biesta (2015) nos recuerda que la educación tiene funciones de calificación y socialización, pero también de subjetivación, porque es a través de la educación que la persona se reconoce a sí misma como un sujeto capaz de actuar y asumir las consecuencias de sus decisiones: si la enseñanza solo mide indicadores y resultados, corre el riesgo de no formar juicio, sin olvidar que educar significa crear espacios donde el estudiante pueda argumentar, reconocer límites, revisar convicciones y aprender a vivir con incertidumbre. El constructivismo amplía esta comprensión al mostrar que conocer no es la recepción pasiva de una realidad ya organizada: Piaget (1970) explicó el aprendizaje como una reorganización progresiva de estructuras cognitivas y Vygotsky (1978) enfatizó el papel que juegan el lenguaje, la interacción y la cultura en el desarrollo humano. Partiendo de diferentes énfasis, ambos enfoques nos permiten cuestionar la imagen del aula como un espacio de transferencia unilateral. Debemos recordar que para los adultos, aprender significa relacionar nuevos contenidos con conocimientos previos, experiencias laborales, prácticas culturales y

problemas vividos. El constructivismo (fortalecido por estudios recientes) reafirma la centralidad del diálogo social y cultural en el aprendizaje (Lave & Wenger, 2020), por lo que el aprendizaje universitario se enriquece cuando estas experiencias pueden ser contrastadas, interpretadas y reconstruidas bajo marcos conceptuales rigurosos. Desde este punto de vista, la autoridad del docente cambia, pero no desaparece. Así, el docente aún debe elegir los problemas adecuados, dar fundamentos teóricos y acompañar procesos de comprensión; pero su autoridad no se basa en monopolizar la palabra, sino en crear condiciones para que el estudiante piense más profundamente (escuchando, interpretando errores, formulando preguntas oportunas y retroalimentación respetuosa). La autonomía del adulto no puede confundirse con abandono: el acompañamiento debe respetar su experiencia, pero también desafiarlo a ampliar formas de entender la realidad. La pedagogía crítica plantea una pregunta que el constructivismo por sí solo no siempre responde: ¿qué relaciones de poder intervienen en la producción, legitimación y enseñanza del conocimiento? Freire (2005) criticó la educación bancaria porque reduce a los estudiantes a contenedores y oculta que toda práctica educativa expresa una forma de entender el mundo. Su propuesta dialógica no reemplaza el rigor académico con una conversación espontánea; por el contrario, requiere leer críticamente la realidad, confrontar argumentos y reconocer a quienes participan en el proceso educativo como sujetos capaces de interpretar sus circunstancias y transformarlas. En la educación superior, esto significa preguntar qué conocimientos entran en el currículo, qué voces quedan fuera y cómo las desigualdades moldean la participación académica. Hooks (1994) fue más allá al decir que el aula es donde se practica la libertad: "presencia comprometida sensible a las diferencias contra el silencio". La enseñanza crítica no convierte cada encuentro educativo en un eslogan político; quiere que los estudiantes aprendan a reconocer supuestos, valorar evidencias y analizar las consecuencias humanas de sus elecciones personales y profesionales, por lo que las pedagogías críticas modernas (Hooks 2022) insisten en la inclusión activa de voces subalternas y en cuestionar las estructuras de poder. Sim y Bierema (2025) añaden a esta orientación al argumentar que el aprendizaje crítico para adultos no solo debe tratarse de adquirir habilidades relevantes para el trabajo, sino también permitir que el conocimiento construido en clase se transfiera a otras áreas de la vida para que se puedan plantear cuestiones de injusticia, desigualdad o exclusión. Esto nos recuerda que la educación universitaria alcanza su significado más pleno cuando ayuda a interpretar el entorno y proporciona criterios para actuar responsablemente dentro de él. El pensamiento complejo amplía este horizonte al cuestionar la fragmentación del conocimiento. Morin (1999) dice que la educación debería enseñarnos a reconocer las relaciones entre las partes y el todo, pero también la incertidumbre

que acompaña toda producción de conocimiento: los problemas que llegan a la universidad — desigualdad, deterioro ambiental, salud pública, migraciones o transformación digital— no encajan en límites disciplinarios rígidos; para entenderlos, debemos relacionar conocimientos científicos, sociales, históricos y éticos respetando la especificidad de cada campo. Asumir la complejidad no significa acumular información o negar el valor de la especialización. Es poner cada conocimiento en las relaciones que le dan sentido, reconociendo su alcance y admitiendo sus límites (para la enseñanza universitaria, esto significa enseñar conexiones; anticipar consecuencias; separar lo que se puede hacer técnicamente de lo que se puede justificar ética y socialmente). El pensamiento complejo proporciona ideas sobre cómo los problemas globales interdisciplinarios deben abordarse con ética y contextualización (Morin & Le Moigne 2024). El humanismo, el constructivismo, la pedagogía crítica y el pensamiento complejo no pueden presentarse como corrientes separadas porque sus contribuciones convergen en una visión del estudiante adulto como sujeto de conocimiento y experiencia; del docente como mediador responsable; de la universidad como espacio dedicado a entender el mundo común. Desde esta convergencia, la formación humana deja de ser un complemento del aprendizaje profesional y se convierte en su horizonte de sentido.

Fines y función social de la educación superior

Para preguntar cuáles son los propósitos de la educación superior, necesitamos distinguir entre las demandas inmediatas que llegan a la universidad y la responsabilidad histórica por la cual existe. La formación profesional es necesaria pero no suficiente (Ortega y Gasset 1930/2007): la misión de la universidad estaba vinculada con la transmisión de la cultura, la enseñanza de profesiones y la investigación científica, pero esta formulación sigue siendo válida si se lee integralmente: el profesional debe conocer la cultura en la que trabaja; la ciencia debe ser consciente de sus implicaciones sociales.

Barnett (2021) habla de la formación para la incertidumbre y la complejidad en un mundo incierto. La universidad tiene una función pública incluso cuando su gestión es privada porque forma a quienes tomarán decisiones sobre la vida colectiva y porque interviene en lo que la sociedad considera conocimiento válido. Su responsabilidad es producir conocimiento riguroso; preservar la memoria cultural; expandir la conversación democrática; resolver problemas relevantes.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior reitera que las instituciones deben responder a los desafíos sociales, económicos y ambientales sin renunciar a la libertad académica o la autonomía institucional (UNESCO 2022a). Esta misión requiere una concepción amplia de la calidad que vemos cuando los indicadores de graduación, empleabilidad y productividad científica nos dicen lo que necesitamos saber pero no nos permiten (por sí solos) evaluar cuánto contribuye una universidad a la justicia, la convivencia o el fortalecimiento democrático. Barnett (2000) describe el presente como uno en el que la incertidumbre aumenta; en él, la educación superior no puede prometer repertorios definitivos de respuestas porque debe formar la disposición para actuar razonablemente cuando el conocimiento es incompleto, los valores están en conflicto y las consecuencias tampoco son completamente predecibles.

Ortega y Gasset (2007) sigue siendo relevante al vincular cultura, ciencia y profesión, pero complementado por perspectivas recientes que ponen el bien común en el centro de la educación superior (UNESCO 2022b). Esta capacidad no está separada del pensamiento crítico porque pensar críticamente no significa sospechar de todo o tomar una oposición automática: significa analizar fuentes, reconocer supuestos, diferenciar evidencia de opinión, aceptar el error y dar razones que puedan ser examinadas por otros. En el mundo profesional, estas capacidades protegen contra decisiones rutinarias (que pueden ser eficientes pero que pueden dañar o reproducir desigualdades). La universidad sirve a la sociedad cuando forma personas que se detienen ante lo obvio y preguntan quién se beneficia, quién está excluido y qué alternativas existen.

La función social también está en la democratización del acceso y la permanencia, ya que abrir las puertas de la universidad no es suficiente si las condiciones institucionales no permiten que estudiantes de diversos orígenes aprendan y participen de manera igualmente digna. La inclusión no significa bajar el rigor, sino identificar barreras evitables, diversificar el apoyo y hacer explícitas las reglas de la cultura académica. Desde el enfoque de capacidades, Sen (2009) y Nussbaum (2011) nos hacen saber que la justicia educativa debe abordar no solo qué recursos están disponibles, sino también las oportunidades reales para que cada persona los convierta en aprendizajes y proyectos valiosos. Los mismos autores, unos años después, presentan ideas similares sobre la democratización educativa (Sen 2023), reflejadas en Nussbaum (2020), quien amplía la noción de justicia educativa. La relevancia social de la universidad requiere relaciones recíprocas con las comunidades reflejadas en la extensión de

la universidad, que pierde sentido si solo transfiere soluciones diseñadas sin escuchar el conocimiento local.

De Sousa Santos (2007) propone una ecología del conocimiento que favorece el diálogo entre el conocimiento científico y otras formas de entender la experiencia. Esto no significa que se abandonen los criterios de validez académica; significa reconocer que la universidad también aprende cuando coopera con actores sociales y permite que sus preguntas transformen la investigación y la enseñanza. La UNESCO (2021) propone un nuevo contrato social para la educación basado en la cooperación y el conocimiento como bien común (especialmente aplicado a la educación superior, ya que este horizonte requiere instituciones donde la enseñanza, la investigación y el compromiso social se articulen en torno a problemas compartidos como la sostenibilidad, la desigualdad y las transformaciones tecnológicas que no deben aparecer como adiciones marginales al currículo, sino como contextos en los que se puede cuestionar la responsabilidad de cada disciplina).

La expansión de la inteligencia artificial hace más evidente este requisito porque las tecnologías digitales pueden aumentar el acceso a la información; apoyar tareas académicas y abrir nuevas formas de investigación, pero también pueden profundizar sesgos, dependencia tecnológica y desigualdades. La integración crítica de las tecnologías digitales (incluida la IA) es ahora una prioridad y requiere marcos éticos claros para su implementación (UNESCO, 2023). Se recomienda que la incorporación educativa de estas tecnologías se base en criterios de protección de datos, inclusión, transparencia y agencia humana. Para la universidad, el problema no se resuelve aceptando o prohibiendo herramientas en general, sino formando para evaluar su fiabilidad, límites e intereses presentes en su diseño.

Al abordar la pregunta sobre los propósitos de la educación superior, es importante diferenciar las necesidades inmediatas que llegan a las universidades de la responsabilidad histórica que tienen. La formación profesional es fundamental, pero no es suficiente. Ortega y Gasset (1930/2007) nos recuerda que la misión de la universidad no solo consiste en transmitir cultura, enseñar profesiones y realizar investigaciones científicas. Esta visión se enriquece si la entendemos de manera integral: el profesional debe estar inmerso en la cultura en la que trabaja, y la ciencia debe ser consciente de sus implicaciones sociales. Barnett (2021) menciona que la educación debe prepararnos para la incertidumbre y la complejidad de un mundo en constante cambio.

La universidad desempeña un papel público, incluso cuando su gestión es privada, ya que educa a quienes tomarán decisiones sobre la vida en sociedad y contribuye a definir lo que se considera conocimiento válido. Su responsabilidad abarca la producción de conocimiento riguroso, la preservación de la memoria cultural, la promoción de un diálogo democrático y la resolución de problemas relevantes. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior reafirma que las instituciones deben responder a los retos sociales, económicos y ambientales, sin comprometer la libertad académica ni la autonomía institucional (UNESCO, 2022a).

Para cumplir con esta misión, necesitamos una visión amplia de la calidad educativa. Los indicadores de graduación, empleabilidad y productividad científica nos ofrecen información valiosa, pero no son suficientes para evaluar el impacto de una universidad en la justicia social, la convivencia o el fortalecimiento democrático. Barnett (2000) describe un presente lleno de incertidumbres; en este contexto, la educación superior no puede ofrecer respuestas definitivas, sino que debe fomentar la capacidad de actuar razonablemente ante la falta de información completa, los conflictos de valores y las consecuencias impredecibles.

Ortega y Gasset (2007) sigue siendo relevante al conectar cultura, ciencia y profesión, pero es necesario complementarlo con perspectivas recientes que sitúan el bien común en el centro de la educación superior (UNESCO, 2022b).

Esta capacidad de razonamiento crítico es esencial. Pensar críticamente no significa desconfiar de todo o adoptar una postura de oposición automática; implica analizar fuentes, reconocer supuestos, distinguir entre hechos y opiniones, aceptar errores y ofrecer razones que puedan ser examinadas por otros. En el ámbito profesional, estas habilidades ayudan a evitar decisiones rutinarias que, aunque puedan ser eficientes, a menudo perpetúan desigualdades.

La universidad cumple su función social cuando forma individuos que se cuestionan lo obvio y se preguntan quién se beneficia, quién queda excluido y qué alternativas existen. La función social de la universidad también se manifiesta en la democratización del acceso y la permanencia, ya que abrir las puertas de la institución no es suficiente si las condiciones no permiten que estudiantes de diversos orígenes aprendan y participen de manera equitativa. La inclusión no significa bajar los estándares, sino identificar barreras innecesarias, diversificar el apoyo y hacer explícitas las reglas de la cultura académica.

Desde la perspectiva de las capacidades, Sen (2009) y Nussbaum (2011) nos indican que la justicia educativa debe abordar no solo los recursos disponibles, sino también las oportunidades reales para que cada persona transforme esos recursos en aprendizajes y proyectos significativos. Años después, ambos autores presentan ideas similares sobre la democratización educativa (Sen, 2023), que Nussbaum (2020) amplía al hablar de justicia educativa.

La relevancia social de la universidad requiere establecer relaciones recíprocas con las comunidades, reflejadas en la extensión universitaria. Esta pierde sentido si solo se limitan a transferir soluciones sin escuchar el conocimiento local. De Sousa Santos (2007) propone una ecología del conocimiento que fomenta el diálogo entre el conocimiento científico y otras formas de entender la experiencia. Esto no implica abandonar los criterios de validez académica; más bien, significa reconocer que la universidad también aprende al colaborar con actores sociales y al permitir que sus preguntas influyan en la investigación y la enseñanza.

La UNESCO (2021) sugiere un nuevo contrato social para la educación basado en la cooperación y en el conocimiento como bien común, especialmente en el contexto de la educación superior. Este enfoque implica que las instituciones deben articular la enseñanza, la investigación y el compromiso social en torno a problemas compartidos como la sostenibilidad, la desigualdad y las transformaciones tecnológicas, que no deben ser vistas como añadidos marginales al currículo, sino como contextos en los que se cuestiona la responsabilidad de cada disciplina.

La expansión de la inteligencia artificial resalta aún más esta necesidad. Las tecnologías digitales pueden aumentar el acceso a la información, apoyar tareas académicas y abrir nuevas formas de investigación, pero también pueden profundizar sesgos, dependencia tecnológica y desigualdades. Por lo tanto, la integración crítica de las tecnologías digitales, incluida la IA, se convierte en una prioridad y requiere marcos éticos claros para su implementación (UNESCO, 2023). La universidad no debe limitarse a aceptar o prohibir herramientas en general, sino formar a sus estudiantes para que evalúen la fiabilidad, los límites y los intereses presentes en su diseño.

Responsabilidad social de la docencia universitaria

La misión social de la universidad se hace concreta en las decisiones de quienes enseñan reflejados en los proyectos institucionales que pueden declarar compromisos con la formación

integral, pero estos adquieren realidad en el modo de organizar una clase, responder a una pregunta, acompañar una dificultad o evaluar un trabajo. La responsabilidad docente no es, por tanto, un complemento moral añadido a la competencia académica, esta forma parte de la calidad profesional del profesor universitario.

Esta responsabilidad comienza con el dominio y la actualización del campo de conocimiento. No hay compromiso ético sin rigor: enseñar información desactualizada, presentar opiniones como hechos o ignorar controversias relevantes limita la autonomía intelectual del estudiante. Sin embargo, conocer una disciplina tampoco basta, es necesario que el profesorado pueda convertir ese saber en experiencias comprensibles, establecer relaciones entre teoría y problemas reales, explicar los criterios de calidad y ofrecer oportunidades para revisar el propio trabajo.

Shulman (1987) mostró que la docencia exige un conocimiento específico que integra contenido y formas de hacerlo comprensible, que la docencia requiere integración disciplinar rigurosa y mediación pedagógica efectiva (Biesta, 2019), que no siempre se ve en la universidad, pero con frecuencia se supone que saber una materia equivale a saber enseñarla, esta idea conserva especial valor porque se debe desarrollar la responsabilidad profesional que implica estudiar la propia práctica, revisar evidencias de aprendizaje y reconocer cuándo una estrategia excluye o confunde.

Debemos visualizar que la reflexión docente, no es una confesión privada, sino un procedimiento para justificar decisiones y corregirlas. La relación pedagógica constituye otro núcleo de responsabilidad, sentido en el profesor cuando ocupa una posición de autoridad que influye en la confianza, la participación y las oportunidades de los estudiantes. Esa asimetría no desaparece mediante un trato cordial; exige límites claros, criterios transparentes y un ejercicio no arbitrario del poder. La evaluación, en particular, debe comunicar qué se espera, distinguir el desempeño de la identidad de la persona y ofrecer razones comprensibles. Una calificación inexplicable puede cumplir un trámite administrativo, pero no cumple plenamente una función formativa.

La responsabilidad social también pide conectar el conocimiento disciplinar con sus efectos. Quien enseña ingeniería, derecho, salud, economía, comunicación o educación participa indirectamente en decisiones futuras que afectarán vidas y comunidades. Estudios recientes destacan la necesidad de competencias docentes en ética digital y justicia social (Guri-

Rosenblit, 2022) lo que nos lleva a pensar que si se incorporan preguntas éticas no significa sustituir la formación profesional por discursos generales sobre valores. significa examinar casos, consecuencias, conflictos de interés, impactos distributivos y responsabilidades públicas propias de cada profesión.

El diálogo ocupa un lugar decisivo, pero debe entenderse con precisión, la posición de Freire (2005), es que la autoridad académica se fortalece con prácticas transparentes y diálogo crítico; Hooks (2022), dice que dialogar supone humildad intelectual, escucha y compromiso con la búsqueda compartida; no equivale a afirmar que todas las opiniones tienen el mismo valor. El profesor tiene la obligación de pedir fundamentos, corregir errores y proteger la conversación frente a la humillación o la discriminación. La autoridad académica se fortalece cuando explica sus razones y acepta que también puede revisar sus posiciones.

En sociedades plurales, el aula universitaria reúne trayectorias culturales, generacionales y socioeconómicas diferentes, de ahí que enseñar responsablemente, exige reconocer esa diversidad sin convertir a las personas en representantes rígidos de una categoría. La inclusión exige adaptaciones justas que no comprometan el rigor (Sim & Bierema, 2025) se expresa en prácticas concretas: materiales accesibles, participación distribuida, lenguaje respetuoso, consideración razonable de las circunstancias y criterios comunes aplicados con justicia. El cuidado no elimina la exigencia; crea condiciones para que la exigencia sea posible y tenga sentido.

La responsabilidad docente se extiende, finalmente, a la integridad en la producción del conocimiento, lo que obliga a citar con precisión, reconocer colaboraciones, declarar conflictos de interés y cuidar los datos, enseña tanto como cualquier exposición sobre ética. Ante herramientas generativas, esta responsabilidad incluye definir usos permitidos, diseñar tareas que hagan visible el razonamiento, en relación con integridad académica y uso de IA, emergen recomendaciones para evaluar críticamente herramientas y procesos, enfatizando la trazabilidad y la formación ética (UNESCO, 2023). La finalidad no es vigilar cada acción del estudiante, sino formar criterios de autoría, verificación y rendición de cuentas.

Ética y valores en la práctica universitaria

Hablar de valores en la educación superior puede llevar a formulaciones abstractas si no se muestra cómo se toman las decisiones. Enseñar ética se manifiesta en las prácticas: rigor en la

preparación, imparcialidad en el trato, confidencialidad, honestidad intelectual y disposición a rendir cuentas por las consecuencias de las propias acciones. Cortina (2013) sostiene que la vida ética está relacionada con el reconocimiento de la dignidad y las instituciones que permiten una coexistencia justa. En la universidad, esto implica virtudes personales, así como reglas y culturas organizacionales coherentes.

La honestidad intelectual es fundamental, ya que la universidad depende de la confianza en cómo produce y comunica el conocimiento. La integridad académica no puede limitarse a perseguir el plagio entre los estudiantes: las prácticas de los docentes, la investigación, la evaluación y la gestión también deben estar involucradas. Esto incluye el uso responsable de las fuentes, la presentación fiel de los resultados, el reconocimiento de la autoría y el rechazo a cualquier manipulación. Cuando las normas se enseñan solo como prohibiciones, los estudiantes pueden verlas como barreras; si se explican como condiciones de una comunidad de conocimiento, adquieren un significado formativo.

La justicia es especialmente relevante en la evaluación, ya que evaluar implica leer una producción y ejercer autoridad sobre las oportunidades académicas; por ello, se requieren criterios explícitos, consistencia y retroalimentación. La igualdad no siempre implica respuestas idénticas; algunas condiciones deben ajustarse para facilitar la participación, por ejemplo, el desafío ético es proporcionar apoyo relevante sin arbitrariedad y mantener estándares académicos comprensibles para todos.

El respeto por la diversidad no es una tolerancia pasiva: implica reconocer que el conocimiento se enriquece cuando diferentes experiencias pueden dialogar y ser rigurosamente interrogadas. También conlleva intervenir contra discursos o prácticas que violen la dignidad de los estudiantes. El aula no debería sugerir que el conflicto no existe; deben ofrecerse procedimientos para manejarlo mediante el razonamiento, la escucha y los límites institucionales. La educación debe preparar para una coexistencia democrática, aprendiendo a disentir sin deshumanizar al interlocutor.

La ética del cuidado añade otra dimensión relevante, Noddings (2013) afirma que enseñar implica prestar atención a la relación y las necesidades concretas del aprendiz; en la universidad, cuidar no significa asumir responsabilidades por el estudiante o reducir las exigencias, sino estar presente para escuchar, reconocer signos de exclusión, señalar hacia el

apoyo institucional y evitar prácticas que perjudiquen la dignidad humana. Las demandas académicas pueden ser exigentes, pero también respetuosas.

Estas responsabilidades no deberían recaer únicamente en la buena voluntad de las instituciones; se reflejan en las condiciones laborales, la formación docente, los protocolos de integridad y los procedimientos de evaluación que hacen posible la práctica responsable. Un profesor sobrecargado, sin apoyo pedagógico y solo con métricas de productividad, enfrenta límites reales en el acompañamiento a los estudiantes. La ética universitaria también es organizacional: las prioridades presupuestarias, los incentivos y las formas de gobernanza expresan valores.

La justicia en la evaluación debe considerar el reconocimiento de contextos diversos sin perder claridad (Biesta, 2019). La nueva ética del cuidado enfatiza un acompañamiento activo, sensible y exigente (Noddings, 2019). La alfabetización digital y el compromiso crítico con la mediación tecnológica son relevantes en el siglo XXI (Guri-Rosenblit, 2022; UNESCO, 2023). El ejemplo docente sigue siendo un modelo fundamental: coherencia y apertura permanente.

La reflexión ética se vuelve aún más urgente ante la mediación tecnológica, ya que los sistemas automatizados influyen en las búsquedas, la escritura, la evaluación y la toma de decisiones. Su uso es legítimo si está subordinado al juicio humano, se comunica de manera transparente y no viola derechos. La alfabetización digital universitaria debe incluir la capacidad de detectar errores, sesgos y fabricación de referencias, así como de no delegar la responsabilidad de lo que se afirma, enseña o evalúa a una herramienta.

La formación ética se consolida cuando los valores dejan de ser un tema aislado y se integran en la vida diaria de cada disciplina. Un estudiante aprende responsabilidad justificando decisiones, reconociendo la incertidumbre, considerando a quienes sufrirán las consecuencias y revisando sus acciones a la luz de nuevas evidencias. Todo esto es muy relevante para el ejemplo del docente, que importa no porque sea un modelo de perfección, sino porque representa un testimonio de coherencia, apertura a la rectificación y respeto por la verdad.

RESULTADOS

El análisis documental revela que las corrientes filosóficas en cuestión convergen en un punto fundamental: la educación superior adquiere sentido cuando integra la formación profesional

con el juicio crítico, la autonomía intelectual y la responsabilidad hacia la vida colectiva. Esta convergencia no implica que el humanismo, el constructivismo, la pedagogía crítica o el pensamiento complejo compartan los mismos supuestos. Cada una de estas perspectivas ilumina un aspecto particular de la experiencia educativa y ofrece criterios para examinar los propósitos universitarios, las relaciones pedagógicas y las decisiones que pueden socavar su función pública.

Un primer hallazgo destaca que el estudiante es un sujeto en proceso de formación, cuya trayectoria personal, experiencias y capacidad de deliberación son esenciales en la construcción del conocimiento. El humanismo fundamenta esta comprensión en la dignidad de la persona, mientras que el constructivismo enfatiza la participación activa del estudiante en la elaboración de significados. La lectura conjunta de ambas corrientes sugiere que la educación universitaria exige no solo la interpretación, argumentación y revisión de lo aprendido, sino también que el dominio del contenido, aunque vital, resulta insuficiente si no se acompaña de una comprensión reflexiva de su alcance y consecuencias.

Un segundo resultado se centra en las condiciones sociales e institucionales que influyen en el aprendizaje. La pedagogía crítica permite analizar cómo la selección de contenidos, el ejercicio de la autoridad y las formas de participación pueden ampliar o restringir las oportunidades de intervención en la vida académica. Las decisiones tomadas en este ámbito están impregnadas de supuestos sobre quién puede generar conocimiento y qué experiencias son reconocidas como válidas. De esta manera, la responsabilidad docente no solo implica un rigor intelectual, sino también la revisión de prácticas que perpetúan exclusiones. Esta interpretación subraya la necesidad de contar con una autoridad académica capaz de justificar sus decisiones y de mantener abiertas las discusiones fundamentadas.

El pensamiento complejo aporta un tercer hallazgo: la educación universitaria debe vincular el conocimiento especializado con los contextos en los que se produce y aplica. Los problemas sociales, ambientales y tecnológicos abordados no pueden ser comprendidos desde una única disciplina. Por ello, se requiere una orientación educativa que preserve la rigurosidad de cada campo al mismo tiempo que fomente el diálogo interdisciplinario. La incertidumbre se convierte en un componente formativo, ya que nos enseña a distinguir entre el conocimiento disponible, sus límites y las decisiones que deben tomarse en ausencia de respuestas definitivas.

El análisis también sitúa la ética docente en el ámbito de acciones concretas. La claridad en los criterios de evaluación, la fidelidad a las fuentes, el reconocimiento de la autoría y el respeto a la diversidad son expresiones tangibles de la responsabilidad profesional. Estos aspectos son relevantes porque impactan la confianza y las oportunidades de aprendizaje. Por tanto, la ética no puede limitarse a declaraciones institucionales o contenidos aislados; debe existir una correspondencia entre lo que se dice y las condiciones reales en las que se lleva a cabo la enseñanza, la investigación y la evaluación.

Estos hallazgos nos llevan a concluir que la función social de la universidad se realiza a través de la articulación entre el conocimiento riguroso, la formación humana y el compromiso público. Asimismo, el texto nos invita a cuestionar una noción de calidad restringida a la productividad, la empleabilidad o indicadores, ya que estas dimensiones por sí solas no reflejan cómo la universidad contribuye a la convivencia democrática y al ejercicio responsable de las profesiones. También se concluye que el compromiso del personal docente requiere apoyo organizativo, formación continua y condiciones laborales que hagan viable la práctica reflexiva.

El alcance de estas conclusiones es tanto conceptual como interpretativo. La revisión proporciona relaciones y criterios para la evaluación, aunque no demuestra efectos de aprendizaje ni generaliza comportamientos institucionales. Su contribución radica en ofrecer una base argumentada para entender la responsabilidad ética de la enseñanza en la educación superior y en señalar una dirección para futuras investigaciones sobre su expresión en universidades específicas.

CONCLUSIONES

Las corrientes consideradas permiten una visión estructurada de la educación superior. Así, el humanismo defiende la dignidad y la educación integral; el constructivismo nos muestra que el conocimiento es activo y social; la pedagogía crítica hace visibles las relaciones de poder y posibilita la transformación; el pensamiento complejo ilustra cómo vincular el conocimiento y abrazar la incertidumbre. Este diálogo evita que la educación se reduzca a una mera transmisión de contenidos o formación profesional.

Desde esta premisa, la función social de la universidad es formar profesionales competentes que comprendan las consecuencias de sus acciones, participen en la vida democrática y dirijan

el conocimiento hacia problemas relevantes. La responsabilidad social no es una actividad periférica ni se agota en programas de extensión; se expresa en las prioridades de investigación, las condiciones de inclusión, las relaciones con las comunidades y cómo cada disciplina interpreta el bien común.

El profesorado ocupa una posición central al convertir estos objetivos en experiencias concretas. Su responsabilidad combina el rigor disciplinario con la mediación pedagógica, el uso justo de la autoridad con la integridad académica y la sensibilidad a la diversidad. No se trata de hacer del docente el único responsable de todos los problemas sociales, sino de reconocer el alcance público de sus decisiones y las condiciones institucionales que permiten ejercer dicha responsabilidad.

En una era digital de transformación y problemas interdependientes, la universidad necesita mantener espacios para pensar lentamente, contrastando evidencias y deliberando sobre objetivos, en lugar de emitir juicios apresurados. La tecnología puede mejorar la enseñanza, pero no sustituye el juicio, las relaciones humanas ni la responsabilidad. La educación superior alcanza su mejor momento cuando el conocimiento expande la libertad de las personas y, al mismo tiempo, fortalece su capacidad para ser responsables del mundo que comparten.

Las corrientes consideradas permiten una visión estructurada de la educación superior. Así, el humanismo defiende la dignidad y la educación integral; el constructivismo nos muestra que el conocimiento es activo y social; la pedagogía crítica hace visibles las relaciones de poder y posibilita la transformación; el pensamiento complejo ilustra cómo vincular el conocimiento y abrazar la incertidumbre. Este diálogo evita que la educación se reduzca a una mera transmisión de contenidos o formación profesional.

Desde esta premisa, la función social de la universidad es formar profesionales competentes que comprendan las consecuencias de sus acciones, participen en la vida democrática y dirijan el conocimiento hacia problemas relevantes. La responsabilidad social no es una actividad periférica ni se agota en programas de extensión; se expresa en las prioridades de investigación, las condiciones de inclusión, las relaciones con las comunidades y cómo cada disciplina interpreta el bien común.

El profesorado ocupa una posición central al convertir estos objetivos en experiencias concretas. Su responsabilidad combina el rigor disciplinario con la mediación pedagógica, el

uso justo de la autoridad con la integridad académica y la sensibilidad a la diversidad. No se trata de hacer del docente el único responsable de todos los problemas sociales, sino de reconocer el alcance público de sus decisiones y las condiciones institucionales que permiten ejercer dicha responsabilidad.

En una era digital de transformación y problemas interdependientes, la universidad necesita mantener espacios para pensar contrastando evidencias y deliberando sobre logros, objetivos, y competencias en lugar de emitir juicios apresurados.

La tecnología puede mejorar la enseñanza, pero no sustituye el juicio, las relaciones humanas ni la responsabilidad de los diversos estamentos universitarios. La educación superior alcanza su mejor momento cuando el conocimiento expande la libertad de las personas y, al mismo tiempo, fortalece su capacidad para ser responsables del mundo que comparten

REFERENCIAS

Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Barnett, R. (2021). *The ecologies of higher education: Complexity, politics, and precariousness*. Palgrave Macmillan.

Biesta, G. (2019). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy (2nd ed.)*. Routledge.

Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Cortina, A. (2018). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.

Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.

- Fitzsimons, C. (2026). *Philosophies of adult education: A pathway to critical pedagogy*. En *Community education and neoliberalism* (pp. 53–73). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-032-03743-5_3
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Guri-Rosenblit, S. (2022). *Digital dilemmas in contemporary higher education: Ethics, equity, and quality*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(5), 497-512. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2021.1939007>
- hooks, b. (2022). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. (Reissue), Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (2020). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (2024). *La educación para la complejidad*. UNESCO.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noddings, N. (2019). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (3rd ed.). University of California Press
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

- Nussbaum, M. C. (2018). *The monarchy of fear: A philosopher looks at our political crisis*. Simon & Schuster.
- Nussbaum, M. C. (2020). *Justice, gender, and the capabilities approach*. In *Gender and social justice* (pp. 37–60). Oxford University Press.
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la universidad*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1930).
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.
- Sen, A. (2023). *The idea of justice (Updated ed.)*. Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–22.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sim, E., & Bierema, L. L. (2025). *Reexamining learning transfer through a critical lens: A conceptual study on key factors shaping the transfer of “critical” adult learning*. *Advances in Developing Human Resources*, 27(4), 136–165.
<https://doi.org/10.1177/15234223251382407>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO. (2022a). *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380337_spa
- UNESCO. (2022b). *Higher education beyond limits: New ways to reinvent higher education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380337_spa

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



 : <https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i5.385>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Camacho, B. (2026). Los Fundamentos Filosóficos de la Educación y la Responsabilidad Ética de la Docencia Superior. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 5(5), 718-740.

<https://doi.org/10.65011/prismaods.v5.i5.385>