



ITESO

## EDUCAR AL UNIVERSITARIO DE “AHORITA”. LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS UNIVERSITARIOS MEXICANOS EN LA CULTURA INDIVIDUALISTA POSMODERNA

*Si se apela simplemente a lo inmutable, entonces se apela a lo que vale igualmente para la educación de los primitivos, de los antiguos egipcios, de los griegos y los romanos, de los hombres medievales y renacentistas, de la gente de la Ilustración del siglo XVIII y de la gente de hoy. Esto no es enfrentar el reto. Eso fundamenta una educación abstracta para seres humanos abstractos.*  
(Lonergan, 1998, p. 34)

Juan Martín López Calva

**Currículo:** doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y académico numerario en la Universidad Iberoamericana Puebla. Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Educación en la UIA Puebla. Trabaja en las líneas de filosofía humanista y educación, ética profesional y modelos y procesos educativos.

### Resumen

La formación ética en los universitarios es una dimensión fundamental hoy. Sin embargo, esta formación no puede consistir en la transmisión de códigos deontológicos. Este trabajo plantea un sustento teórico que llama “ética humanista compleja”, apoyada en los planteamientos de Edgar Morin y Bernard Lonergan, y entendida como una ética concreta para sujetos concretos. Lo anterior implica el supuesto de que si se quiere educar éticamente a los universitarios, se debe conocer las características que los definen. Con base en los resultados de una encuesta nacional realizada por la revista Nexos, analizamos los rasgos principales del “universitario de ahorita”, que responden al individualismo de la cultura posmoderna. Los universitarios de “ahorita” viven para la búsqueda del bienestar individual y familiar. La conclusión plantea líneas de acción para educar al “universitario de ahorita”: trabajar la historia, la cultura gremial y la autoconciencia del estudiante para generar una visión ética crítica; trabajar para destacar los deberes sociocéntrico y antropocéntrico hacia una conciencia social y planetaria; enfocar todas las asignaturas de las profesiones como educación de la libertad de los universitarios y plantear la reflexión sobre la dialógica ética-política para capacitar a los estudiantes para la incertidumbre del mundo.

**Palabras clave:** formación profesional, ética humanista compleja, deberes de religación, liberal, educación de la libertad.

### Abstract

This article looks into the results of a national survey carried out by the magazine Nexos. We analyze the main traits of “today’s university students” which respond to the individualism of the postmodern culture. These university students only pursue their individual and family welfare. In our closing statements we present some approaches to educate our modern students, these include: work with history, culture within unions, and student self-awareness to construct a critical ethical approach, among others.

**Keywords:** professional education, complex humanist ethic, rebinding actions, liberal, education to allow freedom.

**Recibido:** 24 de febrero de 2011. Aceptado para su publicación: 6 de octubre de 2011.

**Como citar este artículo:** López Calva, M. (julio-diciembre, 2011). Educar al universitario de "ahorita". Los desafíos de la formación ética de los universitarios mexicanos en la cultura individualista posmoderna. *Sinéctica*, 37. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37\\_10](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=37&art=37_10)

La formación ética de los universitarios es, sin duda, una tarea compleja que no puede solucionarse con la simple transmisión de códigos deontológicos por más pertinentes y fundamentados que sean, porque la deontología "apela a lo inmutable" y el planteamiento de una formación sustentada en asignaturas de ética profesional en los currículos universitarios que se concrete a enseñar ciertos valores proclamados como válidos por cada gremio, "fundamenta una educación abstracta para seres humanos abstractos" y el desafío de las universidades consiste en formar a los seres humanos concretos en su contexto cultural e histórico.

Se trata hoy en día de educar al universitario que vive en la sociedad plural e incierta del siglo XXI, en la era de la información y la cultura posmoderna (Hargreaves, 2003) o de "modernidad líquida" (Bauman, 2007), con características que plantean desafíos fáciles de resolver por profesores que tradicionalmente han estado enfocados a la meta de transmitir conocimientos especializados y desarrollar capacidades técnicas sin tomar muy en cuenta la dimensión ética del ejercicio profesional, o asumiéndola en la perspectiva tradicional abstracta.

¿Cuáles son estos desafíos? ¿Cómo enfrentarlos desde la práctica docente a nivel superior? Como ya mencionamos, estas preguntas tienen que responderse desde el conocimiento del contexto y el tipo de sujeto al que se pretende educar. La respuesta tiene que sustentarse en el conocimiento que se va produciendo sobre las expectativas, valores y creencias de los jóvenes concretos a quienes se busca educar como profesionistas no sólo capaces de enfrentar los problemas laborales con eficiencia, sino también como ciudadanos que ejerzan una profesión para el beneficio de la sociedad en la que viven, para la transformación que plantea Lonergan (1998) del "mal estructural" que parece predominar hoy en un auténtico "bien de orden"; esto implica, según el mismo autor, una transformación profunda de los "ciclos de esquemas de recurrencia" con base en los cuales está organizada la sociedad actual, es decir, la creación de condiciones que regeneren todo el sistema social para que cada ser humano pueda aspirar a humanizarse: a "vivir para vivir" y no únicamente a "vivir para sobrevivir" (Morin, 2004). Para ello, se requieren profesionistas que trabajen también en el "tercer nivel de la estructura dinámica del bien humano" (Lonergan, 1998); en otras palabras, en la transformación del "mal estructural" en "bien de orden", así como también en la reversión de la distorsión cultural que se vive, para construir una "cultura valorativa" a la altura de las exigencias de estos tiempos complejos.

Es necesario analizar las características del joven mexicano de esta segunda década del siglo XXI para descubrir los desafíos de la formación ética de los universitarios de hoy. Para ello, es fundamental un marco conceptual sobre la ética profesional que tome en cuenta la complejidad de la estructura moral del ser humano, más que centrarse en la ética o la moral como contenido (Aranguren, 1985). Un marco teórico que considere las fuentes diversas que originan este ser ético de nuestra especie y los deberes a los que debe responder un ser humano, así como la estructura dinámica que constituye el caminar en búsqueda de lo que significa una "buena

vida humana” en cada momento histórico, que es la aspiración intrínseca de los individuos y grupos humanos y cuya reflexión filosófica es la misión básica de la ética.

La búsqueda de una ética planetaria, según la plantea el intelectual francés Edgar Morin (2003, 2005), y la transición de una “ética de la ley” a una “ética de la autorrealización humana”, que aporta el filósofo canadiense Bernard Lonergan (1988, 1998, 1999), son dos perspectivas necesarias para construir una ética humanista compleja que oriente los esfuerzos hacia la formación ética de los universitarios en un mundo globalizado y heterogéneo, marcado por la cultura posmoderna.

#### **FORMACIÓN DEL ETHOS PROFESIONAL: HACIA UNA ÉTICA PROFESIONAL COMPLEJA**

*...La importancia de la acción docente en el proceso de formación del ethos profesional—entendido como el aprendizaje de saberes especializados y actitudes tendientes a la configuración de la profesionalidad moral—radica en su contribución al cambio en la estructura disposicional, más allá de un productivismo con beneficio individualista. Esta perspectiva docente es la que muestra una presencia débil en el profesorado (López Zavala, 2010, p. 17)*

Muchos autores contemporáneos han expresado que la función fundamental de toda educación es la humanización personal y colectiva y que el hecho educativo surge precisamente de la necesidad del ser humano de “hacerse a sí mismo”, de “autoconstruirse” (Savater, 1997; Fullat, 1992 y 2003), puesto que ser humano es algo, que “si lo somos, lo somos sólo de manera precaria. Es un reto permanente” (Lonergan, 1998, p.128). De modo más radical, ante la crisis global en que hoy vive la especie humana, Morin señala la impostergable necesidad de “salvar a la humanidad, realizándola” (2001, p. 59) y destaca que la tarea educativa tiene que orientarse hacia este fin en todos sus niveles.

En la clásica formulación de la comisión Delors de la UNESCO sobre los “cuatro pilares para la educación del siglo XXI” (1999) destaca ya la exigencia de “aprender a ser” y “aprender a convivir”, tareas ambas estrechamente relacionadas con la ética. Por su parte, Morin (1999) en “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” postula también la necesidad imperiosa de “enseñar la comprensión”, “enseñar la condición humana” y “enseñar la ética planetaria”, saberes éticos por naturaleza. Otros autores como Martínez (2006), Hortal (2005) y Cortina (2000) hablan de la relevancia de la ética profesional en la educación universitaria. Así, la dimensión ética es imprescindible para una educación universitaria pertinente para el cambio de época que vivimos.

Lo anterior pone de relieve en la tarea del docente universitario el desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de habilidades técnicas para contribuir a la construcción de un “ethos profesional”, es decir, del talento de un profesional para construir, como afirma López Zavala (2010), “una profesionalidad moral”.

¿Qué significa una “profesionalidad moral” en la sociedad global y en la cultura posmoderna del siglo XXI? Sin duda, esta idea que implica la “toma de postura” en el mundo y frente al mundo y hacia la “realización de la humanidad” para poder “salvarla” desde el ejercicio de una actividad sistemática y especializada, trasciende el aprendizaje y la aplicación al ejercicio profesional de un código deontológico o de una tabla de “valores universales”.

La perspectiva de una ética humanista compleja se propone aquí como respuesta

para el análisis del contexto y la definición de estrategias adecuadas para la construcción de una "profesionalidad moral" que responda a los desafíos de un mundo marcado por la incertidumbre y la pluralidad como la que hoy vive el mundo.

### **HACIA UNA ÉTICA HUMANISTA COMPLEJA: EL REFERENTE TEÓRICO**

Los planteamientos éticos de Morin (2005) en el volumen VI de su obra *El método* pueden ser pertinentes para asumir la tarea de construcción de un "ethos profesional" en los universitarios de esta primera mitad del siglo XXI; en primer lugar, porque rompen con la separación del juicio de hecho y el juicio de valor e integran conocimiento y ética en una totalidad compleja que explica con mayor integralidad esta tarea formativa. Analicemos algunos elementos centrales de este planteamiento.

Complejidad, incertidumbre, comprensión, autonomía dependiente, libertad, solidaridad y amor son algunas palabras clave que podrían identificar sintéticamente la visión ética de Morin (2005). Comprenderlas en su significado específico, ubicarlas en el contexto adecuado y analizarlas en su articulación y relación dialógica son pasos indispensables para asimilar esta perspectiva que se constituye en una apuesta hacia la construcción de una ética planetaria, de una ética del género humano que pueda apoyar a la humanidad, individuo-sociedad-especie siempre ligados, hacia la construcción de una sociedad-mundo que supere esta "era de hierro planetaria" en la que nos encontramos sumergidos.

En el mundo de las racionalizaciones simplificadoras que en el terreno de la ética oscilan entre la afirmación optimista ingenua de la libertad absoluta de los seres humanos y la negación nihilista que proclama –desde su propia libertad negada– el determinismo absoluto de los genes o de la sociedad y la cultura, Morin (2004) se sitúa en un "metapunto de vista" que concibe y asume las determinaciones o condicionamientos en que se ejerce todo acto de decisión humana, pero evita la simplificación que cae en el determinismo absoluto, al mismo tiempo que concibe y asume las posibilidades de la libertad del elegir humano, pero evita caer en la proclamación ingenua del libre albedrío absoluto. La perspectiva moriniana afirma, sin duda, la posibilidad de la libertad humana, pero lo hace desde la clara y objetiva afirmación de los límites en que esta libertad se hace posible, siempre como proceso, y se concreta como una autonomía dependiente, que constata que aquello que "nos posee" es, al mismo tiempo, lo que "nos impide ser libres" y lo que nos posibilita la libertad.

Partiendo del arraigo de la ética en la organización de la vida, pero afirmando la libertad como una emergencia humana que nace con la hipercomplejización del cerebro humano y con el surgimiento del espíritu humano que es consciente, esta perspectiva es fundamentalmente tridimensional, ya que afirma la necesidad de una autoética –que nace del interior de la autonomía del sujeto humano–, que es también una socioética –por el carácter social de la estructura humana– y una antropoética –pues trasciende la organización individual de la autoética y conduce a un nuevo humanismo ético planetario–, que nos guía hacia esta "ética del género humano" que es, por su propia constitución, una ética transcultural o intercultural que apunta hacia una "ética planetaria" en tanto compartida por todos los miembros de la especie humana.

El primer fundamento de la ética está sustentado en la experiencia existencial común. Todo ser humano vive una exigencia moral interior sentida, experimentada, que constituye un imperativo del espíritu del individuo-sujeto, que se mueve

de manera interna como una obligación moral. Esta experiencia es interior al individuo, pero proviene tanto de una fuente interna –el espíritu humano– como de una externa –la cultura en la que se nace y vive– y de una fuente anterior –la herencia recibida genéticamente–. Como dice Morin (2005), estas tres fuentes están ligadas entre sí y conforman el dinamismo ético humano; es imposible aislarlas, aunque se pueden y deben distinguir para fines de análisis.

En la ética moriniana, la libertad real, la libertad humana que es limitada, se ejerce, crece y se desarrolla o decrece y se atrofia en el rejuego dialógico entre egoísmo y altruismo que es propio del sujeto viviente y, también, de una manera consciente y más compleja, del sujeto humano. No hay entonces posibilidad de ética sin egoísmo y no hay tampoco posibilidad de ética sin altruismo, sin apertura del sujeto que se reconoce y se autovalora hacia los demás sujetos a quienes reconoce como *alter ego* –otro yo.

Para Morin, todo acto moral es un acto de religación: con otro al que se reconoce como semejante, con una comunidad cercana, con una sociedad y con la especie humana como tal, y podríamos decir que esta religación con lo exterior nace –por este rejuego entre altruismo y egoísmo– de una religación inicial profunda del sujeto con su propio ser.

Todo lo que contribuye a esta religación es lo que sería éticamente deseable, lo bueno, lo que constituye una “buena vida humana” y todo lo que destruye esta religación, todo lo que separa –“diabolus”, dice él, es “el que separa”– es lo indeseable, lo malo, lo que desvía el curso de la existencia de lo que sería una buena vida humana.

En el análisis del acto moral, por la incertidumbre en la que se encuentra inmerso, debe aplicarse el principio de “ecología de la acción”, el cual señala que toda acción tiene resultados o consecuencias cada vez más imprevisibles para su autor, entre más entra en el contexto de las interretroacciones del medio donde interviene. Un acto moral, entonces, aunque sea producto de una muy buena intención y esté realizado con la mejor intención de religación humana y de aporte a la humanización, está sujeto a transformarse, a deformarse, a distorsionarse o desviarse en el rejuego con las interretroacciones del medio.

De la incertidumbre y la contradicción como elementos presentes en la vida moral, se deriva la idea de que toda acción moral debe asumir un riesgo, convertirse en una apuesta, por lo que se considera valioso o religante (Morin, 2005) para el ser humano con los demás, con su sociedad y su especie, pero, al mismo tiempo, se desprende también el principio de precaución, que es, sin duda, necesario al igual que el de riesgo para la decisión adecuada sobre un acto humano moral. Dado que no se tiene una certeza sobre el resultado de la acción moral y que existe el riesgo de contradicción entre la intención de cualquier acto y sus resultados en términos de humanización, es necesario proceder con toda precaución.

Esta contradicción parece ser estructural –lo mismo que el carácter moral del ser humano–, en virtud de que sus fuentes originantes se presentan la mayor parte del tiempo como manifestaciones del antagonismo entre los intereses del individuo y los de la sociedad, entre el bien individual y el bien colectivo, entre la noción de bien que se hereda en la tradición cultural y la idea de bien que desarrollan las nuevas generaciones. La imposibilidad de construir el bien colectivo mediante la simple suma de los bienes de cada individuo y la felicidad de toda la sociedad como mera adición del conjunto de las felicidades de cada sujeto, es otra fuente de contradicción que genera, frecuentemente, grandes problemas éticos.

Se requiere, entonces, conciliar la vivencia del deber egocéntrico por el que cada individuo humano debe situarse como "centro de referencia y de preferencia", con la vivencia del deber "genocéntrico" mediante el cual "los nuestros –progenitores, prole, familia, clan– constituyen el centro de referencia y de preferencia", con la vivencia adicional del "deber sociocéntrico" que requiere que la colectividad se imponga como el "centro de referencia y preferencia" y, finalmente, con la vivencia del "deber antropocéntrico" que nos hace experimentar la exigencia interior que sitúa a la especie humana como "el centro de referencia y de preferencia" por encima del individuo, de su familia, de su clan, de su sociedad. Como afirma Morin: "Esos deberes son complementarios, pero cuando surgen al mismo tiempo, se tornan antagónicos" (Morin, 2005, p. 49). Por su parte, la visión humanista de la ética de Lonergan (1988, 1998) plantea elementos complementarios y convergentes con esta visión compleja de la ética planetaria moriniana.

Dos elementos básicos que resultan relevantes para la construcción de una profesionalidad ética en los universitarios de esta época son, en primer lugar, el interés en los procesos conscientes e intencionales que desarrollan los individuos y los grupos humanos en la búsqueda permanente del "bien humano", que es "una historia" en construcción permanente más que en los llamados "valores universales", que son conceptualizaciones históricas y culturales del ejercicio de esta estructura valorativa o moral del ser humano (Lonergan, 1988). En segundo término, la aportación de la "estructura dinámica del bien humano", que entiende el dinamismo moral como una estructura compleja en la que, coincidentemente con el planteamiento de las contradicciones y la complejidad de Morin, se concibe al bien como "no separado del mal" y como un dinamismo complejo (Lonergan, 1998).

En el planteamiento de los procesos conscientes e intencionales del ser humano que valora y decide, Lonergan (1988) describe la estructura moral del ser humano como ligada de modo intrínseco al proceso de conocimiento. Esta estructura tiene cuatro grandes "grupos de operaciones", que son el empírico o sensorial –cuyas operaciones son: ver, oír, oler, tocar, saborear, sentir–; el intelectual –cuyas operaciones son: preguntar, imaginar, comprender, concebir y formular–; el racional o crítico –cuyas operaciones son: formular preguntas para la reflexión, reunir pruebas, ponderar la evidencia y juzgar–; y el existencial o moral –cuyas operaciones son: hacer preguntas para la deliberación, deliberar, valorar y decidir.

El sujeto humano ejercita estas operaciones de manera más o menos auténtica (más o menos atenta, inteligente, razonable y responsable) y en la medida en que crece en autenticidad puede ir construyendo su personalidad ética en cualquier campo de actividad en que se desarrolle –profesionalidad ética en el caso de los universitarios– y puede ir siendo más diestro en la aprehensión de valor, es decir, en la intelección afectiva que le llega de manera inesperada como fruto de la búsqueda de lo que "es verdaderamente valioso" en cada situación concreta a partir del planteamiento de las preguntas adecuadas para la deliberación sustentadas en juicios de hecho verificados, en ideas construidas con inteligencia, y en experiencias y datos recopilados con atención.

En cuanto a la "estructura del bien humano", como se había mencionado en la introducción de este trabajo, Lonergan (1998) señala que el bien humano está constituido por tres niveles: el de los bienes particulares –a los que se opone el "mal como fenómeno estadístico"–, que es el de la adecuada elección de los satisfactores humanos de todo tipo, necesarios para que una persona o grupo vivan

“para vivir” humanamente; el del “bien de orden” –al que se opone el “mal estructural”–, que es el conjunto de “esquemas de recurrencia” que garantizan que los bienes particulares fluyan de manera sistemática para todos los seres humanos; y el del valor –al que se opone la distorsión de la cultura–, que es el nivel de la visión y significados compartidos por una sociedad determinada que valora lo valioso en verdad y no se deja llevar por la valoración de elementos deshumanizantes al ponerlos como fin de la existencia personal y social.

### **EDUCAR AL SER HUMANO CONCRETO: EL UNIVERSITARIO DE “AHORITA” Y SUS RASGOS FUNDAMENTALES**

*El desenvolvimiento del individualismo conduce al nihilismo que produce sufrimiento.  
(Morin, 1995, p. 28)*

Muchos autores (Lyotard, 1993; Rojas, 2001; Vattimo, 1997; Hargreaves, 2007) han caracterizado la cultura posmoderna como una que nace de la desilusión de las promesas de la modernidad. La idea de una sociedad en camino lineal hacia el progreso a partir de la razón y sus dos brazos: la ciencia y la tecnología fue la bandera principal que propusola modernidad al plantear la muerte de Dios y, como afirmó Camus, poner a la razón en el lugar de Dios. Esta promesa del progreso lineal sustentó las utopías sociales desde la revolución industrial hasta bien avanzado el siglo XX, pero estas utopías resultaron ser falsos paraísos, sistemas socioeconómicos y políticos fallidos e incluso, muchas veces, infiernos deshumanizantes para muchos millones de personas en todo el mundo.

De allí que la cultura posmoderna, según la describen, parte de un rechazo a esta promesa y a estas utopías sociales y expone elementos como:

- Recuperación de la subjetividad.
- Restauración de la afectividad, el impulso, el goce de los sentidos.
- Reivindicación del mythos frente al logos.
- Renuncia a la idea de progreso.
- La felicidad es hoy y es aquí.
- La felicidad soy yo y mis seres cercanos.
- La buena vida humana es la que nace de la experiencia estética; no de la exigencia ética.

En todos estos rasgos se puede apreciar una tendencia a la revaloración y aun a la sobrevaloración de lo individual y lo afectivo o emotivo por encima de lo social o colectivo y lo racional. Se trata de la “muerte de las utopías” y del nacimiento de una cultura más inmediatista e individualista. Hargreaves (2003) habla en este sentido del “yo ilimitado” como un rasgo preponderante de esta cultura actual. Este es un elemento importante a considerar, puesto que la ética se ocupa de la “buena vida humana”, pero, como señalamos en el planteamiento de la ética humanista compleja, se trata de la buena vida humana no sólo para el individuo, sino para la sociedad y la especie, es decir, es una autoética que es a la vez socioética y antropeética, de una búsqueda de bienes particulares, pero simultáneamente de una construcción del bien de orden y de una cultura que valore lo humanizante.

En el ámbito de la educación superior, el estudio de Muñoz Izquierdo (1993) so-

bre los valores en los egresados mostraba ya, al final del siglo pasado, que la gran mayoría de los exalumnos de la Universidad Iberoamericana (una muestra de 706, que habían estudiado entre 1981 y 1991) no parecían tener interés en solucionar problemas sociales de los sectores más pobres, y mostraban un predominio de los valores de tipo individualista, como el éxito profesional.

Además de esta cultura posmoderna, tenemos como otra posible causa del individualismo: la hegemonía del sistema de mercado llamado neoliberal, que impulsa hacia la competitividad y el éxito personal excluyente y se caracteriza por la generación de condiciones de desigualdad estructural. De manera que si la formación ética de los universitarios, la construcción de su ethos profesional, tiene que adecuarse a los tiempos y a la cultura actuales, es necesario preguntarnos qué tanto comparten los universitarios mexicanos de la actualidad esta visión individualista.

¿Cómo es el joven en edad preuniversitaria y universitaria del México contemporáneo? ¿Qué rasgos comparte con los demás mexicanos y en cuáles se distinga de ellos? Para contribuir a responder esta pregunta consideramos interesante el aporte que hace una encuesta nacional reciente realizada por la revista *Nexos* (2011), por lo que describimos en este apartado lo más relevante de sus resultados generales, en los que se destaca lo referente a los jóvenes en edad de cursar la educación media superior y superior, que son los sujetos que nos interesan en este artículo. Tomamos estos datos por tratarse, más que de un simple reportaje periodístico, de una investigación rigurosa con una metodología sólida y un alcance nacional que aporta elementos relevantes para comprender a los mexicanos de nuestros días, y nos brinda elementos para pensar los retos de una formación ética de los universitarios actuales.

El estudio tuvo dos etapas: la primera fue de tipo cualitativo y la realizó la empresa Lexia con grupos de discusión (*open groups*); se entrevistó a gente de todos los niveles socioeconómicos, ocupaciones y edades en todas las regiones de México. La segunda etapa fue cuantitativa, a través de una encuesta levantada por la empresa Gaussc en 1 794 hogares mexicanos. Esta encuesta se realizó durante noviembre de 2010 y abarcó también todos los niveles, ocupaciones, edades y regiones del territorio nacional.

El estudio cualitativo sirvió de base para el diseño de las preguntas de la encuesta cuantitativa y proporcionó elementos para el marco interpretativo de la investigación. "Pocas veces podrán encontrarse en una encuesta valores tan altos y contundentes como los referidos al individualismo de que dan cuenta las respuestas de los mexicanos 200 años después de fundada su nación" (*Nexos*, 2010,p.23).

El hallazgo fundamental de este estudio es la constatación de que el mexicano "ahorita" —como llama la revista al ciudadano de hoy— es un "liberal salvaje", es decir, expresa una tendencia claramente individualista no ilustrada o sustentada en esta postura filosófico-política, pero sí manifestada en múltiples formas en las que vive y por las que trabaja a diario. Se destaca en las conclusiones que una abrumadora mayoría de los mexicanos creen en sí mismos más que en el país donde viven y que esperan casi todo como producto de su esfuerzo individual y casi nada de la sociedad, la política o la economía nacionales.

No existe un sueño común que identifique a los mexicanos como país; un proyecto de nación que tenga el mínimo consenso. Por ello, la mayoría de los mexicanos tienden a poner sus aspiraciones y su sentido de pertenencia en la familia. Con base en estas dos grandes conclusiones se perfila una gran desconfianza de los grupos



dirigentes, en especial del gobierno, y una especie de resentimiento por percibir que México es un país rico que no le ha brindado lo suficiente a sus ciudadanos.

Otro elemento importante de las conclusiones generales del estudio es la formulación de cinco perfiles de identidad de los mexicanos “ahorita” que son definidos como: “1.Nostálgicos tradicionalistas: 30% de los mexicanos; 2.Soñadores sin país: 25%; 3.Pesimistas indolentes: 20%; 4.Optimistas sobre el futuro: 16% de la población; 5.Nacionalistas inconformes: 9%”(Nexas, 2011, p. 22).En esta clasificación por perfiles, como veremos más adelante, se encuentra la diferencia significativa de los jóvenes en edad preuniversitaria y universitaria del resto de los mexicanos, puesto que en los rasgos generales que definen al “mexicano ahorita” como un “liberal salvaje” no existe diferencia relevante por edades, ocupaciones o regiones del país.“90% de los mexicanos consultados dijo tener confianza en que podía cambiar su propia vida, 86% dijo no tener aspiraciones colectivas sino individuales, y 81% declaró que su familia estaba en sus intereses antes que su país” (Nexas, 2011, p.23).

El perfil general de los mexicanos, incluyendo a los jóvenes en edad preuniversitaria y universitaria según esta encuesta, es de una persona que confía en sí misma y aspira a mejorar en lo individual, pero no en lo colectivo. Los porcentajes que muestra la cita anterior resultan contundentes. Más de 80% de los mexicanos manifiestan este individualismo “liberal” como ideología que guía sus acciones y pone sus propios deseos individuales y el mejoramiento de su familia antes que las aspiraciones de desarrollo colectivo, lo que habla de un problema de desmoralización social que conduce a una falta de compromiso con la transformación social.

En congruencia con este rasgo individualista y en medio de una cultura centrada en el mercado, el consumo y las necesidades creadas por la mercadotecnia a través de los medios de comunicación, el estudio encuentra que más de 55% de los mexicanos desean mayoritariamente bienes materiales que se expresan en: mejora económica, propiedades, bienestar material para la familia, entre otros. Muy por debajo de estas aspiraciones de mejora material se encuentran los deseos de “realización personal” (7% según la encuesta) y también por debajo de lo material, pero en mayor proporción que la realización personal, está el anhelo de una “buena educación” (14% de acuerdo con la encuesta).

El problema del individualismo se refuerza al explorar en el estudio la cuestión del “proyecto de país” o las “aspiraciones o sueños en común” de los mexicanos. Si bien el estudio revela que 61% de los encuestados piensan que los mexicanos tienen un sueño en común, al describir este sueño colectivo las visiones se fragmentan. Sin embargo, es interesante señalar que las formulaciones de este sueño común tienen que ver con valores éticos profundos y pertinentes como la justicia (18%), la honestidad y el respeto a la ley (15%), la educación (14%), la igualdad (12%) y hasta el quinto lugar el desarrollo económico (10%). Otras respuestas diversas suman 31%, lo que refleja que una tercera parte de los ciudadanos de México expresan aspiraciones colectivas muy fragmentadas.

Esta falta de un “sueño común” que puede dar lugar a un “proyecto nacional” consensado es un reto para los políticos, los líderes sociales, los analistas y comunicadores y también para los educadores, que tendrían que ponerse a trabajar en el diálogo intenso y constructivo que pueda ir generando acuerdos sobre el país que los mexicanos aspirarían edificar. Este sueño común es indispensable para crear la “alta moral” necesaria para coordinar esfuerzos y constituir sinergias sociales.

"Como se ha dicho antes, los mexicanos creen que pueden hacer cosas para cambiar su situación personal: 90%. En contraste, sólo 53% opina que puede hacer algo por cambiar la situación del país. A pesar de la disparidad en los porcentajes, es importante resaltar que los mexicanos, en su mayoría, se sienten capaces de influir en el futuro, se consideran agentes de cambio" (Nexos, 2011, p. 26).

Aunque la mayoría de los mexicanos creen que pueden hacer cosas para cambiar su propia situación, lo que es consistente con el individualismo encontrado como rasgo distintivo común de los mexicanos "ahorita", resulta interesante que un poco más de la mitad de los encuestados opinen que también pueden hacer algo por transformarla situación del país. Este porcentaje no es desdeñable y tendría que aprovecharse para regenerar la confianza colectiva y el compromiso social que revierta este "liberalismo salvaje" que parece caracterizar a la sociedad mexicana actual.

Aprovechar esta energía positiva social en el espacio privilegiado de las utopías que es la universidad sería un elemento que daría más peso a la confianza en las posibilidades de influir colectivamente en el cambio de rumbo del país, que se presenta, pero de manera muy débil, en la encuesta; por lo tanto, la corresponsabilidad que se asume entre los ciudadanos es insuficiente para generar un verdadero movimiento de mejora social. Debido a esto, se percibe más bien la idea de que "...en todo caso 'mi país es mi familia, pequeña patria que sí se puede cambiar con el propio esfuerzo'" (Nexos, 2011, p. 26). No obstante, las manifestaciones recientes con motivo de la violencia en el país muestran que esa conciencia de que los ciudadanos pueden hacer algo por cambiar la situación el país es algo que puede potenciarse si se encuentran los mecanismos motivacionales adecuados. Este es un reto para los docentes universitarios de hoy.

Interesante resulta también percibir que, según esta investigación, los mexicanos en general, incluyendo a los jóvenes en edad preuniversitaria y universitaria, sienten una gran desconfianza hacia personajes como los soldados, el presidente, los empresarios, los jueces, los actores, los banqueros, los periodistas, los policías o los diputados. Todos éstos obtienen confianzas menores de 10% de la población encuestada; son los diputados los menos confiables, con 1% y los soldados los más confiables, con 7%. Como ya se dijo, "no hay diferencias en el orden por grupos: todos confían más en maestros, médicos y ministros de culto" (Nexos, 2011, pp. 28-29).

Para este trabajo resulta muy relevante constatar que en la población general los maestros siguen siendo parte de los personajes en quienes más se confía, lo cual habla de una valoración que viene de la tradición y que parece no haber cambiado a pesar de la crisis generalizada de confianza que muestra el estudio. Esta confianza debería ser un elemento a capitalizar para incidir en la formación ética de los profesionales del futuro por parte de los docentes.

Como se mencionó, estos rasgos obtenidos de la encuesta son comunes a todos los mexicanos sin importar región, ocupación o rango de edad; sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto a edades en la definición de los perfiles de identidad de los mexicanos. ¿En qué perfil de identidad se encuentran los jóvenes preuniversitarios y universitarios?

El estudio descubre que el mayor porcentaje (35%) de jóvenes entre los quince y veinticuatro años de edad se encuentra ubicado en el perfil de "nacionalistas inconformes", empatado prácticamente (34%) con el perfil de "optimistas sobre el futuro".

Resulta importante describir las características de estos dos perfiles en los que se ubica casi 70% de los jóvenes en edad de estudiar la educación media superior y su-

perior, puesto que de estos rasgos, aunados a los compartidos con los demás mexicanos de diversos rangos de edad, se desprenderán algunos de los desafíos más relevantes para la formación ética profesional que sea pertinente a nuestros tiempos.

Los “nacionalistas inconformes”, perfil en que se ubica el mayor porcentaje de jóvenes entre los quince y veinticuatro años, son mexicanos con una actitud reacia hacia el futuro y forman el sector más crítico respecto a las instituciones y a la situación del país en general. Estos mexicanos piensan que las instituciones son el principal problema que bloquea las aspiraciones de los ciudadanos y que el mayor mal de México es la corrupción. Hay un potencial de cambio notable en este perfil, puesto que los “nacionalistas inconformes” creen “...que el esfuerzo colectivo puede destrabar el desarrollo, estos desencantados del presente se sienten obligados a emprender esfuerzos solitarios” (Nexos, 2011, p. 32).

Por su parte, los “optimistas sobre el futuro”, que concentran 34% de los jóvenes en edad preuniversitaria y universitaria, “...afirman tener la capacidad de cambiar no sólo su situación personal y la de su familia, sino de mejorar la situación general de México...” (Nexos, 2011, pp. 31-32). Este grupo de ciudadanos no creen que los problemas del país, como la mala educación, la corrupción, la falta de esfuerzo colectivo o la insuficiencia y mala calidad de los empleos, sean barreras infranqueables para sus aspiraciones, aunque conciben que su esfuerzo personal, más que el trabajo colectivo, pueda ser el motor que transforme la situación nacional. Este grupo “...comparte con los pesimistas indolentes la idea de que la educación es un motor de cambio fundamental: el 20% aspira a tenerla y considera sus valores como el rasgo principal del México deseable” (Nexos, 2011, pp. 31-32).

Hasta aquí los rasgos principales obtenidos en este estudio sobre las características de los mexicanos “ahorita” y que hemos presentado como rasgos generales, pero también señalando lo que distingue a los jóvenes que podríamos caracterizar como los “universitarios de ahorita”, con el rango de edades que considera la encuesta, de entre quince y veinticuatro años.

En conclusión, esta encuesta parece indicar que en el universitario de “ahorita” predomina un rasgo individualista liberal en el que se privilegia la búsqueda del éxito personal y el bienestar propio y de la familia cercana; está ausente la preocupación por el mejoramiento social y es inexistente la preocupación por la humanidad en general.

Hay que preguntarse a partir de estos rasgos y a la luz de la ética planetaria que surge de la visión de complejidad presentada como sustento teórico para una formación ética profesional “a la altura de los tiempos”, ¿cuáles son los principales retos para la formación ética que se desprenden de estos rasgos que definen al “universitario de ahorita”?

#### **DESAFÍOS PARA EDUCAR ÉTICAMENTE AL UNIVERSITARIO DE “AHORITA” EN MÉXICO**

*Vale repetir: el acto moral es un acto de religación; con otro, con una comunidad, con una sociedad y, en el límite, de religación con la especie humana. La crisis de nuestra época es, al mismo tiempo, crisis de religación individuo/sociedad/especie.*

*(Morin, 1995, p. 29)*

Si, como se sostiene en la ética planetaria, el acto moral es un acto de religación y este acto se expresa de manera compleja en uno mismo, en una comunidad, en una socie-

dad y en la especie humana como un todo al que pertenecemos de modo estructural, entonces los rasgos mostrados en el estudio publicado por la revista *Nexos* respecto del mexicano y que aquí se han destacado en referencia al “universitario de ahorita” —es decir, al joven en edad preuniversitaria y universitaria— expresan una crisis moral de gran dimensión que hay que tomar en cuenta para enfrentar la formación ética profesional que reclama la realidad de fragmentación y crisis social actual.

Los rasgos generales del mexicano, compartidos con el joven “universitario de ahorita”, que lo pueden definir, como hace *Nexos* (2011), como un “liberal salvaje”, muestran un individualismo que expresa que estamos ante un sujeto encerrado en el “deber egocéntrico” de construir un futuro para sí mismo y confiando para ello en sus propias fuerzas y no en el esfuerzo colectivo.

La prevalencia del deber egocéntrico se manifiesta, además, en una búsqueda de mejoramiento material como meta predominante, que parece identificarse con el “deseo de vivir humano”, como si este deseo se pudiera satisfacer únicamente con bienes materiales, empleo, propiedades, etcétera.

Se percibe en estos rasgos, también, una preocupación secundaria hacia la familia, como una especie de “patria cercana”, que habla de un papel importante del “deber genocéntrico” en la vida de los “universitarios de ahorita”. La preocupación por mejorar las condiciones de vida de la comunidad cercana es válida y, combinada con la preocupación individualista, hablaría de un joven encerrado en el círculo cercano y, al parecer bastante, cerrado de “deber egocéntrico-deber genocéntrico”, que excluye de la visión ética de los jóvenes mexicanos los deberes “socio-céntrico” y “antropocéntrico” tan necesarios de reforzar en modos concretos de organización y convivencia en este cambio de época que vive el país y el mundo.

Las explicaciones pueden ser variadas desde la misma perspectiva que estamos planteando como marco de referencia. Una de ellas puede ser la experiencia reiterada de fracaso y decepción respecto de los líderes y organizaciones sociales y políticas que han degenerado la “fuente exterior” de la ética, es decir, la cultura, y la han convertido en una cultura centrada en exceso en uno mismo por la desconfianza acumulada históricamente —fuente “anterior” de la ética— en cuanto a lo que el gobierno o las instituciones y el país en general pueden aportar en correspondencia a los esfuerzos personales y familiares.

Desde este ángulo, es posible que las fuentes anterior y exterior (historia y cultura) estén deformando la fuente interior (autoconciencia) de los universitarios “de ahorita” y la encierren en este círculo egocéntrico-genocéntrico, que es, ante la incertidumbre creciente del futuro, el refugio seguro de uno mismo y de los otros cercanos significativos. Ésta podría ser otra explicación al fenómeno del círculo egocéntrico-genocéntrico en que se encuentra el joven mexicano de hoy. En este sentido, el acto moral se vuelve demasiado enfáticamente hacia la precaución y evita, en la medida de lo posible, el riesgo por la experiencia de que éste, en un mundo tan incierto y en una sociedad y cultura que han degenerado en una coexistencia violenta y de supervivencia, resulta demasiado alto y con pocas probabilidades de resultados humanizantes.

Por otra parte, como muestra la encuesta, la mayoría de los jóvenes mexicanos se ubican entre el “nacionalismo inconforme” y el “optimismo sobre el futuro”. Esto puede tener explicaciones desde la edad, que podría ser factor para el optimismo, hasta la rebeldía juvenil, que podría determinar la inconformidad. Sin embargo se trata de perfiles y fenómenos complejos que habría que estudiar más

a fondo para obtener mayor claridad sobre sus causas. Sin embargo, ambos perfiles tienen de fondo este círculo egocéntrico-genocéntrico que excluye, o al menos relega a un nivel secundario, los deberes de compromiso social y compromiso con la especie humana, lo cual presenta un desafío necesario de abordar para un docente universitario que se comprometa con una formación ética de los futuros profesionales de este país.

Aquí parecen estar los mayores desafíos para la formación profesional que incluya la ética: se tiene que formar a jóvenes universitarios desencantados y críticos de las instituciones que organizan la convivencia en el país, y a jóvenes que muestran un optimismo sobre el futuro que parece un tanto ingenuo al sustentarse sólo en el esfuerzo individual –alguna influencia se percibe en este perfil de la cultura del “hacerse a uno mismo” y de “la actitud como clave del éxito”, que sostienen tantos libros de “autoayuda” y “superación personal” que saturan el mercado– y no valoran ni creen lo suficiente en el trabajo colaborativo y socialmente comprometido.

Sin embargo, si se mira con perspectiva de complejidad y se asumen los rasgos descubiertos con sus elementos “concurrentes y antagonicos” en relación dialógica, se podrá descubrir que en estas mismas características se encuentra una potencialidad para la formación profesional con sustento ético. En efecto, los “optimistas sobre el futuro” tienen una energía en su actitud y creencia sobre las posibilidades de mejora que puede y debe ser aprovechada por los docentes universitarios como una fuerza educativa que hay que ir canalizando y orientando hacia una mirada más colectiva y de compromiso sociocéntrico-antropocéntrico, que complete el círculo complejo de los deberes de religación humana.

Por otra parte, en los “nacionalistas inconformes” hay una base de criticidad y rebeldía ante la situación presente que bien canalizada puede ser un motor de formación profesional ética generadora de compromiso con el cambio sociocéntrico-antropocéntrico que reclaman el país y el mundo. La formación en una cultura del diálogo y la democracia es posible partiendo de esta inconformidad ante las circunstancias reales del país, siempre y cuando los profesores universitarios trasciendan la visión dualista maniquea que se sustenta en “los criterios de verdad por afiliación” (Zaid, 2011) a una corriente, partido o liderazgo político-social o a una tendencia ideológica, y evolucione hacia un auténtico compromiso para “pensar bien”: pensar críticamente con fundamento en evidencias, argumentos y razones más que en banderas, discursos y lealtades.

El desafío se encuentra, entonces, en partir del “liberal salvaje” que llega a las universidades mexicanas para, sin descalificar, sino matizando y orientando las prioridades egocéntricas-genocéntricas de los “universitarios de ahorita”, formar la conciencia crítica que los lleve a completar el círculo hacia un compromiso de religación ego-geno-socioantropocéntrico sustentado en una capacidad dialógica y en un pensamiento crítico auténticamente complejo –sustentado en el “pensar bien” moriniano– que supere la lógica simplificadora excluyente y construya, sobre la base de una lógica compleja incluyente (Morin, 2003), la ética apropiada para cada profesión en el contexto concreto que se vive hoy, volviendo a equilibrar el bucle riesgo-precaución que conlleva todo acto moral y apuntando hacia la construcción de un sueño colectivo, de un proyecto común de país apoyado en la democracia entendida no como momento de llegada, sino como proceso histórico “...siempre inacabado, de extensión de los derechos y las libertades...” en la que

"...los individuos devienen ciudadanos relativamente libres. Son sujetos a sus deberes, pero para poder gozar de sus derechos..."(Morin, 2004, p. 305).

#### **ALGUNAS PAUTAS PARA LA ACCIÓN DE LOS DOCENTES**

*Así, todo acontece como si cada individuo-sujeto comportase un doble software, uno dirigido "para sí" y el otro dirigido "para nosotros" o "para el otro"; uno que conduce al egoísmo y otro que conduce al altruismo.*  
(Morin, 2005, p. 20)

Como se ha apuntado en esta breve síntesis del planteamiento de la ética humanista compleja, la dimensión ética del ser humano es una dimensión que tiene que ver mucho más con una estructura consciente e intencional (Lonerger, 1999) que propone dilemas, tensiones, equilibrios frágiles e incertidumbre, con el seguimiento de ciertos "valores universales" entendidos como contenidos que están ya claramente definidos y se enfrentan a "antivalores" a los que hay que combatir.

Una de estas tensiones y equilibrios frágiles que parece roto hoy, según la encuesta nacional mostrada, son los principios egoísta y altruista presentes, de acuerdo con Morin (2005), en todo sujeto y de manera consciente en los sujetos humanos. El desafío de una formación ética de los universitarios tiene que ver, entonces, como ya se ha dicho, con restaurar este equilibrio en tensión que hoy está sobredimensionado en el ángulo ego-genocéntrico para orientarlo también hacia el extremo socioantropocéntrico que empieza apenas a emerger como conciencia político social y ecológica.

Visto desde esta perspectiva, el trabajo de formación moral de los futuros profesionistas no puede, no debe hacerse sólo mediante la inclusión en los currículos de asignaturas específicas de "Ética profesional", en las que, en general, se estudian las deontologías de cada disciplina. Se trata de un trabajo transversal que debe permear todo el plan de estudios de cualquier disciplina universitaria, a la que han de contribuir todos los docentes desde todas las asignaturas y espacios curriculares y extracurriculares.

Lo anterior no significa que no sean útiles las asignaturas de ética profesional siempre y cuando se orienten hacia la educación de la libertad y traten, mediante un aprendizaje situado y problematizador, de restaurar el equilibrio entre deberes de religación, de poner en diálogo las diversas fuentes de la ética y promover la reflexión sobre la dialógica ética-política que, sin ser lo mismo, son inseparables desde una ética humanista compleja.

Para cerrar puntualmente este trabajo, sinteticemos las líneas estratégicas para la formación ética de los futuros profesionales que pueden obtenerse del estudio analizado sobre las características del "universitario de ahorita":

- Equilibrar de modo apropiado, en la relación con los estudiantes, en el trabajo normativo dentro de los cursos y en el tratamiento de los contenidos, las tres fuentes fundamentales de la ética compleja: la historia, la cultura y la autoconciencia, de manera que se puedan analizar los valores que la profesión ha construido históricamente y cómo estos valores enfrentan obstáculos para vivirse en la práctica profesional dentro de la cultura individualista actual y se analice con sentido crítico la cultura del gremio profesional para descubrir cuáles son los valores que siguen

siendo vigentes en esa cultura, cuáles deberían ser revisados y qué significado se le está dando a estos valores en la realidad actual, con la finalidad de reconstruir esta cultura gremial y adecuarla a las necesidades de transformación de la sociedad actual en medio de las tensiones que un profesional de esa disciplina vive a diario. Estos dos elementos de análisis enriquecerán la autoconciencia del sujeto y pondrán en diálogo su propio dinamismo valorativo con lo que la tradición y la cultura gremial prescriben e incluso con los comportamientos no éticos (los cuestionables y los inaceptables) que vive la profesión en nuestros días.

- Hacer conciencia en los universitarios acerca de la complejidad de la ética y la insuficiencia de ser un profesional individualmente honesto –deber egocéntrico– que busca el éxito personal y el bienestar propio y de sus seres cercanos. Resaltar, a través del tratamiento de los contenidos (método de casos, aprendizaje basado en problemas, dilemas éticos profesionales, entre otros), los deberes sociocéntrico y antropocéntrico buscando una conciencia social en el ejercicio profesional entendido desde los “bienes internos de la profesión” (Hortal, 2005), es decir, desde la finalidad social para la que fue creada dicha profesión y no sólo desde los “bienes externos” (dinero, prestigio, poder), elementos extrínsecos y generales que pueden obtenerse desde cualquier profesión. Generar también una conciencia planetaria específica yendo más allá de la visión de los problemas del ejercicio profesional local o nacional para entender las tendencias, dilemas y problemáticas que enfrenta la profesión en el mundo y que enfrenta el mundo y podrían ser resueltos de modo progresivo por la profesión.

- Enfocar las asignaturas profesionales desde la perspectiva de una educación de la libertad (López Calva, 2001, sustentado en Lonergan, 1988), es decir, desde la visión que plantea a los estudiantes no sólo información o retos intelectuales para la comprensión y formulación de conceptos, sino la reflexión crítica sobre las realidades en que se desarrolla esa profesión y una deliberación para el compromiso acerca de los beneficios que pueden y deberían tener los sectores menos favorecidos si hubiera un ejercicio ético de la profesión. Este trabajo implica un fuerte interés en el aprendizaje cognitivo y también un trabajo en la educación emocional, puesto que es en los afectos en los que se aprehende el valor (Lonergan, 1988). El método de “aprendizaje-servicio” (Puig et al., s.f.), el aprovechamiento del servicio social, el trabajo en proyectos sociales reales y los trabajos de titulación situados en la realidad pueden ser elementos privilegiados para enfrentar este reto.

- Promover, mediante el aprendizaje situado y el análisis de casos o dilemas éticos de cada profesión, la reflexión explícita y sistemática de los universitarios, desde la perspectiva de cada profesión, sobre la relación dialógica ética-política que son distinguibles, pero inseparables, puesto que una ética profesional sin una política que genere estrategias para hacerla operante es mera reflexión teórica, y una política de ejercicio profesional en cualquier disciplina que no tenga como sustento una visión ética se convierte fácilmente en un instrumento para la deshumanización de la sociedad a la que todas las profesiones deben servir.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren, J. (1985). *Ética*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. México: Paidós.
- Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- El mexicano ahorita. Retrato de un liberal salvaje. *Nexos* (398), febrero, 2011.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*. Puebla: UIA Puebla.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hirsch, A. & López, R. (Coords.) (2008). *Ética profesional y posgrado en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Iberoamericana Puebla/Universidad Autónoma de Tamaulipas/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hortal, A. (2005). *Ética general de las profesiones* (2ª Ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lampert, E. (2008). Posmodernidad y universidad. ¿Una reflexión necesaria? *Perfiles Educativos*, XXX (120).
- Loneragan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Ed. Sígueme/Universidad Iberoamericana.
- López Calva, M. (2001). *Educar la libertad. Más allá de la educación en valores*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_. (2010). La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética de las profesiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-calva.html>
- López Zavala, R. & Félix, V. (2010). *Perfiles culturales de la formación universitaria*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Juan Pablos Editor.
- Lyotard, J. (1993). *La condición posmoderna* (Trad. Mariano Antolin Rato). Planeta/Agostini.
- Martínez Navarro, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *VERITAS* (14), 121-139.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (2005). *O Método VI. Ética*. Brasil: Editora Sulina.
- Puig, J. et al. (s.f.). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Rojas, E. (2001). *El hombre Light*. México: Planeta.
- Vattimo, G. (1997). *Crear que se cree*. México: Taurus.
- Zaid, G. (2011, febrero). Al cielo por la izquierda. *Letras Libres* (146). Recuperado de <http://www.letraslibres.com/index.php?art=15218&rev=2>