



HAL
open science

Universidad, trabajo, ética y sentido

Diego Fernando Barragán Giraldo, Catalina López-Gómez

► **To cite this version:**

Diego Fernando Barragán Giraldo, Catalina López-Gómez. Universidad, trabajo, ética y sentido. Polanía-González, Javier; Rivera-Venegas, Juan Carlos. Universidad y vocación: llamados y enviados a una misión comunitaria, 2023, 978-628-7645-09-7. halshs-04131909

HAL Id: halshs-04131909

<https://shs.hal.science/halshs-04131909>

Submitted on 17 Jun 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

6-2023

Universidad y vocación: llamados y enviados a una misión comunitaria

Javier Polanía González

Juan Carlos Rivera Venegas

Universidad y vocación

Llamados y enviados
a una misión comunitaria

Editores

Javier Polanía González
Juan Carlos Rivera Venegas

CAPÍTULO 3. UNIVERSIDAD, TRABAJO, ÉTICA Y SENTIDO

DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO¹

CATALINA LÓPEZ GÓMEZ²

En particular surge la impresión de que las cuestiones de sentido y la falta de sentido son hoy tan importantes como las de justicia y de igualdad.

Paul Ricoeur

Introducción

La pregunta antigua e íntima de la ética sobre el sentido del *buen vivir* sigue recorriendo —unas veces con mayor fuerza y otras no tanto— la reflexión humana. Sobre esto Ricoeur (2008), reinterpreta a Aristóteles, nos recordaba que la intencionalidad más radical y profunda de la ética era la de “vivir bien, con y para los otros, en instituciones justas” (p. 57). En este contexto, los sistemas educativos también deben preocuparse por los alcances de interrogantes que logren tensionar el sentido del cómo se subjetivan los individuos y las sociedades actuales en los diferentes niveles formativos, como en el caso de la universidad.

En Occidente, la universidad como institución nacida en el Medioevo, en la que se puso en marcha la pasión por el saber en la agremiación de estudiantes y profesores, ha tenido por derrotero la formación en lo humano (Borrero, 2008; Barragán, 2001), pero, gradualmente, los saberes provenientes de la filosofía, la teología, el derecho y la medicina fueron insuficientes, lo cual dio paso a que los *oficios* de los artesanos empezaran a cobrar relevancia, en especial porque construían principios éticos y morales que regentaban su forma de asumir la propia existencia mediante el trabajo (Braunstein, 2003; Sennett,

1 Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, España. Profesor investigador de la Universidad de La Salle, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8270-118X> Correos electrónicos: dibarragan@unisalle.edu.co y diegobg1@yahoo.com

2 Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia. Profesora investigadora de la Universidad de La Salle, Bogotá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9004-8408> Correo electrónico: clopez@unisalle.edu.co

2009). Así, en los siglos XIX y XX se estructuró sistemáticamente el campo³ de las profesiones y estas fueron susceptibles de ser enseñadas en instituciones de índole universitaria (Bonvecchio, 2002).

Ahora bien, en la actualidad existen nutridas discusiones sobre las características teóricas y prácticas de la educación superior o de lo que hoy se ha llamado educación terciaria (López, 2007; Salmi, 2009) y, sobre todo, en cuanto al papel de la universidad en estas disertaciones, de cara a asumir la profesionalización de las sociedades, la investigación con pertinencia y su impacto social, que es aquello respecto a lo que Derrida (2000) afirmaba que la universidad “hace profesión de la verdad. Declara, promete un compromiso sin límite para con la verdad” (p. 10); compromiso que, en todo caso, se relaciona con las condiciones actuales de las sociedades y las denuncias que se puedan hacer sobre ello, más allá de los derroteros epistemológicos y educativos que se le han impuesto al sistema universitario: “La fanatización de determinados sistemas pedagógicos que aniquilan buena parte de nuestra capacidad de pensar, establecen en el mundo una serie de discriminaciones y ofuscaciones que, tal vez, estén en la causa de esas contradicciones que encontramos en la historia” (Lledó, 2018, p. 224).

Cabe recordar que hoy la preocupación por el bienestar de los individuos y de las naciones suele estar anclado a la promoción y el desarrollo del mundo del trabajo. Ser trabajador parece haberse convertido en el espacio de subjetivación humana y, en consecuencia, en las multinacionales, en las transnacionales o en las organizaciones glocalizadas se reconfigura el desarrollo humano; connotación que Ricoeur (2009) ha esbozado, al expresar algunas preocupaciones sobre el mundo del trabajo al preguntarse sobre “[...] las condiciones en las que el trabajo conserva sentido. En particular surge la impresión de que las cuestiones de sentido y la falta de sentido son hoy tan importantes como las de justicia y de igualdad” (p. 169).

Desde esta perspectiva, la universidad como institución que forma profesionales —pero que a la vez desarrolla investigación y proyección social— debe

3 Comprendemos el concepto de campo desde el enfoque de Bourdieu, quien asume este constructo como el lugar de las interacciones sociales en el aspecto teórico y práctico. Véase: Bourdieu (1997, 2000, 2007) y Barragán *et al.* (2018).

reflexionar sobre las implicaciones éticas y políticas de su acción en clave de la empleabilidad; allí se desarrollan auténticos espacios de subjetivación, pues, según Guattari (1992), la subjetividad se genera de diversas maneras y se produce en estructuras de anunciamento en instancias individuales, colectivas e institucionales, y por ello se debe pensar sobre el sentido de tal subjetivación, que en el caso de este escrito se relaciona con el mundo del trabajo y la universidad.

Precisamente este es el centro del presente capítulo: que a pesar de lo que requiera la empresa y el mercado en relación con la empleabilidad de los trabajadores, la universidad se merece la autonomía necesaria para formar pensadores críticos, que cuestionen las condiciones de generación de bienestar, como el estatuto ético y moral que se promueve en este tipo de instituciones que forman profesionales, ya que el trabajo no da sentido a nuestras vidas, esa es una idea relativamente nueva; el sentido es un asunto de saber vivir la vida. La búsqueda del sentido, para Grondin (2014), es la esperanza del ser humano.

La naturaleza del trabajo ha cambiado

Richard Sennett (2000), en su libro *La corrosión del carácter*, manifestó que se asistía a una mutación del mundo laboral en la cual la flexibilidad, la agilidad y lo inmediato se convertían en notas características del trabajador y de las organizaciones:

las empresas modernas gustan de presentarse como liberadas de las exigencias del lugar; una fábrica en México, una oficina en Bombay, un centro de comunicaciones en el bajo Manhattan, todo eso tiene la apariencia de meros nódulos de la red global. (p. 143)

Allí ya se vaticinaban un conjunto de tramas laborales en la cuales la velocidad de la información llegaba a paralizar los modos como los seres humanos podían ser conscientes de sus actuaciones, en forma del *capitalismo mundial integrado* o *semiotización económica* de los que hablaba Félix Guattari (1989, 1992) y que también ha mostrado, desde su perspectiva, Daniel Innerarity (2009) cuando evidenciaba la precaria preocupación por el futuro individual

y colectivo, debido a la inmovilidad temporal que producía la tecnología, que llegaba a paralizar la reflexión y las acciones de transformación. Asuntos todos que bien ha retomado Byung-Chul Han (2014, 2016, 2017) al describir las notas características de las sociedades actuales, que cargadas de aceleración de la vida, se erigen como regentes de las posibilidades de subjetivación del ser humano.

La naturaleza del trabajo ha cambiado, afirma el Banco Mundial (2019), especialmente porque los desarrollos tecnológicos han generado nuevas formas de laborar que transforman aquello que se han concebido de modo tradicional en relación con conceptos como los de espacio, tiempo, ubicación o productividad; se trata de un anhelo denominado trabajador *knowmad* (véase la tabla 3.1), término que hace referencia a

trabajadores nómadas del conocimiento y la innovación. Un *knowmad* es alguien innovador, imaginativo, creativo, capaz de trabajar con prácticamente cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento. Un *knowmad* es valorado por su conocimiento personal, lo que le proporciona una ventaja competitiva con respecto a otros trabajadores. (Moravec, 2011, p. 56)

Aspectos todos que gradualmente van impactando las formas de situarse en el mundo de las generaciones que se relacionan con la cultura digital, como los *centenials* (nacidos desde el año 2000), los *milenials* (nacidos entre 1980 y 2000), la Generación X (nacida entre 1965 y 1979), los *baby boomers* (nacidos entre 1946 y 1964) y la Generación Silenciosa (nacida entre 1925 y 1945), y que al final implica pensar en que se debe asumir una educación a lo largo de la vida (Hagel *et al.*, 2017).

Tabla 3.1. Habilidades para un *knowmad*

<ul style="list-style-type: none"> • No está limitado a una edad determinada. • Creativo, innovador, colaborativo y motivado. • Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos. • Altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas. • Apto para crear sentido socialmente construido. • No solo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas y organizaciones, entre otras. • Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas. • Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales. • Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos distintos. • Aprende a compartir (sin límites geográficos). • Es adaptable a varios contextos y entornos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciente del valor de liberar el acceso a la información. • Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información. • Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas. • Competente para crear redes de conocimiento horizontales. • Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal). • Experimenta constantemente las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) colaborativas. • No teme al fracaso.
--	--	---

Fuente: Moravec (2011).

No sobra mencionar, en todo caso, que el cambio de naturaleza del trabajo genera cierta incertidumbre sobre la pérdida de empleos tradicionales y en cuanto al menoscabo de condiciones laborales dignas:

las personas que viven en las economías avanzadas muestran inquietud acerca del impacto arrollador de la tecnología en el empleo: opinan que el aumento de la desigualdad, exacerbado por el advenimiento de la economía del trabajo esporádico o *gig economy* (en cuyo marco las organizaciones contratan trabajadores independientes para cumplir tareas de corto plazo), está fomentando el deterioro de las condiciones laborales. (Banco Mundial, 2019, p. 2)

Los anteriores asuntos refuerzan los temores que en su momento Hannah Arendt (1958) dibujaba cuando advertía que el vaciamiento de las fábricas por el advenimiento de la automatización, sería un síntoma de la antigua ensoñación humana de la liberación de la carga del trabajo y que en algunos estudios, como los de Domingo y Doménech (2018) y Chacaltana *et al.* (2018), empiezan a mostrar la relación de la hegemonía de la transformación tecnológica y

digital con el temor del aumento de la desigualdad social, en un mundo que parece que está llamado a la catástrofe ecológica.

Las consideraciones de Arendt (1958) curiosamente coinciden con las reflexiones de Oppenheimer (2018) sobre el trabajo en la era de la revolución de la robótica y la inteligencia artificial en la que el riesgo de sustituir los puestos de trabajo por artefactos tecnológicos es cada vez más alto e inminente y, a la vez, porque en la vida cotidiana la automatización y la emergencia del internet de las cosas (IoT, por sus siglas en inglés) ocasiona una interacción masiva entre objetos, mecanismos tecnológicos y personas, que afecta la vida cotidiana de los seres humanos (Fundación de la Innovación Bankinter, 2011; Xia *et al.*, 2012; Rose *et al.*, 2015; Liñán *et al.*, 2015). En el contexto del internet de las cosas, se estimó que para el 2020 la población mundial sería de 7200 millones de personas y se evaluó que 50 000 millones de dispositivos tecnológicos estarían conectados, los cuales corresponderían a 6,58 dispositivos por persona (Evans, 2011) y se estima, también, que

más del 70 % de la población mundial tendrá conectividad móvil para el 2023. La cantidad total de suscriptores móviles globales aumentará de 5100 millones (66 % de la población) en el 2018, a 5700 millones (71 % de la población) para el 2023. Los dispositivos y conexiones 5G representarán más del 10 % de los dispositivos y conexiones móviles globales para el 2023. Los dispositivos móviles globales crecerán de 8800 millones en el 2018 a 13 100 millones para el 2023; 1400 millones de ellos tendrán capacidad 5G. (Cisco, 2020, p. 2)

De este modo, se podrían desarrollar de mejor manera operaciones como comprar en las tiendas para abastecer el hogar con lo necesario o regular una planta nuclear, por solo mencionar dos casos, con lo que se afecta, como ya se ve, nuestra forma de vivir, al tener para el 2023, mundialmente, 5,7 billones de usuarios móviles y 13,1 billones de móviles conectados (véase la figura 3.1).

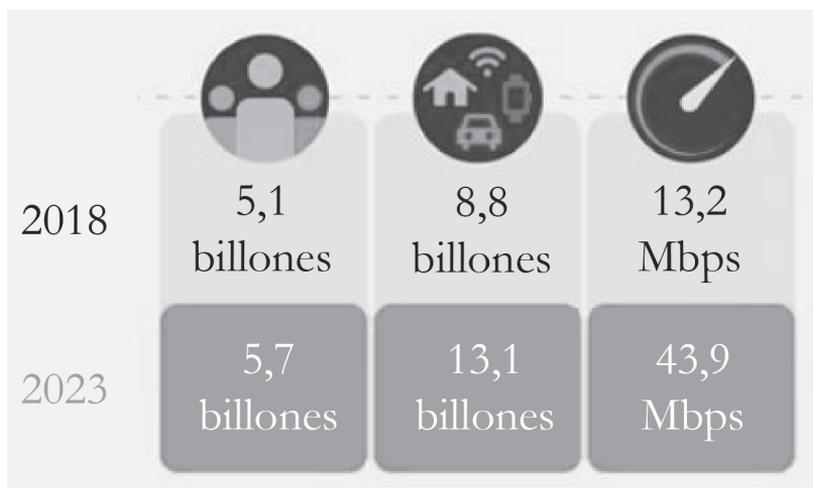


Figura 3.1. Métricas de redes inalámbricas globales, usuarios y dispositivos conectados

Fuente: Cisco (2022).

De esta forma, como efecto del desarrollo tecnológico —digital o maquínico— cambian también las habilidades y los modelos de negocio en los que pueden competir personas preparadas para ello; así, resaltando la importancia de lo humano, la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2019) hace un llamado apremiante:

exhortamos a que se adopte un nuevo enfoque que sitúe a las personas y el trabajo que hacen en el núcleo de la política social y económica y de la práctica empresarial: *un programa centrado en las personas para el futuro del trabajo*. [...] Este programa es un punto de inflexión. Reorienta la economía hacia un crecimiento basado en las personas y hacia el desarrollo. (p. 25) [énfasis con negrillas en el original]

Las anteriores indicaciones ponen el acento en que si bien la naturaleza del trabajo ha cambiado, el asunto de fijar la mirada en los seres humanos sigue estando vigente. Sin embargo, se evidencia, por un lado, el éxito del proyecto moderno ilustrado en el que el desarrollo económico posibilita bienestar a cierto tipo de naciones y, por el otro, el fracaso de este mismo proyecto al manifestarse el aumento de la brecha de inequidad social en lugares cada

vez más deprimidos por la creciente carrera por la búsqueda del anhelado y prometido desarrollo, poniendo al descubierto las preocupaciones por la sostenibilidad planetaria en las que se pone en vilo nuestra sobrevivencia como especie.

Por otra parte, es clave mencionar que el mundo laboral requiere de trabajadores cualificados quienes, dependiendo de sus destrezas, respondan a los cánones —no siempre éticos— de la economía y de los modelos de desarrollo. Los trabajadores, en consecuencia, deben demostrar un conjunto de habilidades que se han denominado competencias. Ahora bien, son muchas las discusiones sobre el concepto de competencias y no sobra mencionar que

Chomsky fue el primero en emplear el término competencia, término que hoy circula en el léxico de algunos empresarios, docentes y pedagogos del trabajo [...] Aunque el propósito de Chomsky no era trabajar para la educación ni para la pedagogía en particular, sí buscaba comprender y explicar la adquisición de la lengua materna en los niños. (Maldonado, 2002, p. 13)

Pero rápidamente las competencias se propusieron para caracterizar las destrezas laborales de las personas; esto lo asumió la educación en las declaraciones de la Sorbona y Bolonia, al punto que el Proyecto Tuning identificó el concepto con el campo profesional y educativo: “las competencias están ancladas en comportamientos observables en el ejercicio de un oficio o de un empleo y se traducen en comportamientos que contribuyen al éxito profesional en el empleo ocupado” (Lévy-Levoyer, 2003, p. 47). Con todo, para los efectos de este escrito —sabiendo que existen diversas discusiones sobre el concepto— asumiremos las competencias como un conjunto de saberes demostrables, que pueden ser evaluables en relación con la efectividad de una labor cumplida.

Así, el trabajador cualificado es aquel que posee variadas competencias que le permiten desarrollar su labor de manera efectiva. La anterior afirmación genera al menos dos reacciones. La primera es que la efectividad de la labor desarrollada prescinda de las implicaciones éticas, morales y políticas de quien realiza las acciones consiguiendo los fines a toda costa, con lo cual se incentiva la progresiva eliminación de la flexibilidad y la imputabilidad sobre las propias

actuaciones. La segunda —que es contraria a la anterior— hace referencia a que la efectividad de las acciones deba considerar otras competencias que van más allá de lo meramente instrumental, para así fortalecer el sentido crítico, el desarrollo ético, moral y político. Ya Hanna Arendt (1958) había advertido sobre la necesidad de estar alerta, pues cuando el trabajo es simple acción técnica, este conduce a la instrumentalización antropológica que socava la comprensión de la condición humana, como en el caso del holocausto judío promovido por los nazis en la Segunda Guerra Mundial.

En esta línea argumentativa podríamos hablar de trabajadores cualificados que pueden adquirir sus competencias y habilidades en tres escenarios. El escenario de las disciplinas en el que la persona desarrolla competencias teóricas y prácticas en el contexto universitario o en lo que hoy se ha denominado educación terciaria. El escenario de los oficios en el cual se perfeccionan habilidades que posibilitan implementar técnicas específicas, sin que se pase necesariamente por la educación superior o la terciaria, pero sí por instituciones especializadas en este tipo de formación. Y el escenario de los saberes y tradiciones en el que el individuo, sin pasar por un proceso institucional de formación, ha adquirido habilidades que le permiten ingresar en el mundo laboral.

En los tres espacios mencionados se desarrollan competencias y habilidades de diverso orden, pues el mercado del trabajo demanda nuevas competencias y conocimientos ya sea en el ámbito nacional, transnacional, regional o por sectores; esta circunstancia se denomina *necesidades de competencias* (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [Cedefop], 2014) que es más evidente en contextos de transformación económica, especialmente porque aparecen nuevas condiciones socioculturales. A la anterior situación se vinculan conceptos como *obsolescencia*, *escasez*, *infracualificación*, *sobrecualificación* y *emergencia de competencias*, que permiten identificar aspectos asociados a la empleabilidad y los tipos de formación que pueden ofrecer los sistemas educativos (véase la tabla 3.2).

Tabla 3.2. Elementos asociados a las necesidades de competencias

Obsolescencia de competencias	Situación en la que los conocimientos y las competencias de las personas están desfasados o en desuso.
Escasez de competencias	Circunstancia en la que la demanda de competencias (tipo de capacidades y número de personas disponibles en el mercado de trabajo) resulta insuficiente para satisfacer la demanda del mercado de trabajo.
Infracualificación	Situación en la que una persona posee un nivel de cualificación inferior al exigido en el puesto de trabajo que desempeña.
Sobrecualificación	Circunstancia en la que una persona posee un nivel de cualificación superior al exigido en el puesto de trabajo que desempeña.
Competencias emergentes	La identificación de competencias nuevas o emergentes es crucial para prevenir el déficit y la escasez de competencias, mejorar la empleabilidad de la ciudadanía y satisfacer las necesidades de la economía.

Fuente: elaboración a partir de Cedefop (2014).

En este panorama de configuración de las competencias en el mundo laboral, se hace necesario desarrollar habilidades en las que los trabajadores se puedan relacionar de mejor manera con la automatización y la tecnificación, diversificando sus competencias en las TIC (véase la tabla 3.3), o de lo contrario pueden quedar por fuera del mercado laboral por no desarrollar competencias de este tipo, lo cual llevaría a la sustitución de sus puestos de trabajo por máquinas:

Hasta los propios responsables de la revolución tecnológica —figuras como el fundador de Microsoft, Bill Gates, y el fundador de Facebook, Mark Zuckerberg— están admitiendo por primera vez que el desempleo causado por la tecnología, el así llamado desempleo tecnológico, podría convertirse en el gran conflicto mundial del siglo XXI. (Oppenheimer, 2018, p. 7)

Tabla 3.3. Definición y tipología de las competencias de las TIC

Destrezas necesarias para emplear eficazmente las TIC	
Básicas	Capacidad para utilizar las TIC en tareas básicas y como herramienta de aprendizaje. Pueden denominarse también como competencias en alfabetización digital.
Avanzadas	Competencia para usar herramientas informáticas sencillas en contextos laborales generales (empleos no relacionados con las TIC).
Profesionales	Capacidad para utilizar herramientas informáticas complejas o para crearlas, desarrollarlas y renovarlas.

Fuente: elaboración a partir de Cedefop (2014).

Sin embargo, el que se promuevan las competencias laborales hace necesario que estas no se centren solamente en los saberes técnicos, sino que implica disposiciones de actuación más elaboradas, en función de las habilidades requeridas por los mercados profesionales:

[...] habilidades cognitivas avanzadas, como la capacidad para resolver problemas complejos; las habilidades socioconductuales, como el trabajo en equipo, y las combinaciones de habilidades que son factores predictores de adaptabilidad, como el razonamiento y la autoeficacia. Para desarrollar estas habilidades se requieren sólidas bases de capital humano y un aprendizaje permanente. (Banco Mundial, 2019, p. 3)

Con estos elementos, el saber técnico —que parece estar resuelto en los ámbitos formativos en la promoción de competencias básicas o específicas— necesita de otro tipo de competencias que permitan mayor formación en el ámbito de lo humano. Tal grupo de habilidades suelen nominarse como competencias transversales o blandas (*soft skills*); así, por ejemplo, ante competencias laborales inadecuadas para una economía ecológica que aporte a la sustentabilidad planetaria, se hace necesario suscitar *competencias para la transición ecológica* que permitan promover el trabajo digno que ayude a la sostenibilidad planetaria (OIT, 2018); estas competencias se acercan a lo que se ha denominado *competencias verdes* (véase la tabla 3.4). Unas y otras, como se aprecia, hacen pensar en eso que Leonardo Boff (2016) ha decidido llamar una *ética de la tierra* en la que se defiende el cuidado como la ruta de salida a las crisis ambiental: “por esta falta de cuidado se paga un elevado precio:

acarreará gran devastación de seres vivos, y millones de humanos ya no podrán vivir en sus tierras” (p. 48).

Tabla 3.4. Definición y tipología de las competencias verdes

Destrezas necesarias para desarrollar y apoyar una sociedad cuyo objetivo es reducir el impacto negativo de la actividad humana sobre el medio ambiente, así como vivir en ella	
Generales	Contribuyen a la concienciación y la puesta en práctica de actividades eficientes en el uso de los recursos y la ecociudadanía, entre otros.
Específicas	Son necesarias para aplicar normas y procesos destinados a proteger los ecosistemas y la biodiversidad, así como reducir el consumo de energía, de recursos y de agua.
Especializadas	Son esenciales para desarrollar y poner en práctica tecnologías ecológicas, como la energía renovable, el reciclado y el tratamiento de aguas residuales.

Fuente: elaboración a partir de Cedefop (2014).

Hasta aquí hemos presentado algunos requerimientos que en la actualidad se convierten en directrices en la formación y subjetivación de los seres humanos concebidos como trabajadores; no obstante, esto no es suficiente, pues muchas de estas propuestas provienen de concepciones de desarrollo ancladas, exclusivamente, a la economía y al mercado. Se trata entonces, de los *bienes externos* que puede perseguir el ser humano en función de aquello que se establece socialmente como arquetipo de realización, que si bien es cierto resultan importantes, desdibujan los *bienes internos* que configuran la subjetivación humana, ya que en esta exacerbación de tecnología y en la limitación de recursos planetarios, lo que sí parece seguro es el aumento de la inequidad social:

Independientemente del debate sobre si las nuevas tecnologías crearán más trabajos que los que destruirán, todo apunta a que habrá una mayor desigualdad social, porque la gente con más estudios estará mejor preparada para adaptarse a los cambios tecnológicos y trabajar en los nuevos empleos que se crearán. Los robots van a reemplazar a más trabajadores manufactureros que a físicos nucleares, porque estos últimos harán trabajos menos automatizables. Será difícil que un trabajador

manufacturero que no ha terminado el bachillerato pueda reinventarse como analista de datos, mientras que un ingeniero o un físico no tendrán problemas en hacer la transición a otros trabajos que requieran creatividad, razonamiento abstracto y pensamiento crítico. (Oppenheimer, 2018, p. 54)

Así las cosas, en la búsqueda de esos *bienes internos* humanos, se requieren espacios formativos en los cuales se desarrolle el sentido ético y moral en las personas, para así poder ir más allá de aquello que técnicamente les es permitido en su hacer laboral y, a la vez, con un compromiso político que las vincule con el futuro planetario en equidad y justicia, pues, como dice Ricoeur (2009), en la empresa “es más difícil ejercer el juicio moral” (p. 172).

Es en este contexto que la universidad —como institución— debe pensar qué significa la formación profesional, ya que en el mundo entero se asiste a una crisis de desconfianza en las actuaciones de muchos profesionales; esta crisis del profesionalismo ha llevado a que se hable de un nuevo profesionalismo, más anclado a la ciudadanía, al desarrollo y a la sustentabilidad planetaria (Sullivan, 2005) y que, en últimas, requiera que se ponga al *otro* como centro del desarrollo (Barragán *et al.*, 2018).

Excelencia técnica y *akrasía*

Como se puede intuir en lo que se ha presentado hasta aquí, más allá de las exigencias del mercado y de la caracterización del profesional como un trabajador, hoy la formación universitaria encuentra nuevos retos, pues no parece suficiente que aun cuando la universidad garantiza la formación disciplinar de sus estudiantes, que se reflejan en los saberes específicos propios de cada profesión, existe una demanda por el desarrollo de cierto tipo de competencias que sobrepasan lo instrumental y técnico.

Por una parte, las instituciones de educación superior o de educación terciaria deben participar en la consolidación de una auténtica participación política —entendida esta como las acciones que promueven la ciudadanía crítica y activa— de sus estudiantes, quienes pronto serán egresados. Así, cada vez más se convierte en un factor de evaluación de las universidades la forma como sus estudiantes adquieren competencias que involucran desempeños como ciudadanos, competencias blandas, disposiciones sociales, competencias

verdes, competencias ciudadanas y competencias tecnológicas, entre otras. Es en esta vía que las propuestas de Martha Nussbaum (1997, 2010) recalcan la importancia de educar para la agencia de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas y, en especial, en la necesidad de crear capacidades humanas que sobrepasen la formación meramente instrumental que domina la educación actual.

Por otra parte, resulta necesario que los estudiantes tengan acceso a una formación específica de corte ético con respecto al ejercicio futuro como profesional, de manera tal que puedan subjetivarse desde diversas dimensiones, pues las sociedades exigen a las instituciones universitarias dar a conocer a los estudiantes los códigos deontológicos, las normas y los principios éticos con base en los cuales deberán operar en su campo laboral. Se trata de promover en ellos las competencias necesarias para el ejercicio de su ciudadanía y de su relación con el medio ambiente, de reflexionar y asumir posturas como habitantes del globo terráqueo (*earthlings*); la universidad, como institución, se encuentra retada a formar a sus profesionales para el ejercicio ético en cada uno de sus campos; formación que en todo caso no puede quedarse solamente en la teoría, sino que se ancla a prácticas concretas a lo largo de su capacitación.

De este modo, la formación que deben recibir los futuros profesionales en las universidades no ha de limitarse a asegurar, solamente, su vinculación al mundo laboral y a conseguir una fuente de sustento a través de su profesión, pues aun si el posicionamiento social, el poder y el prestigio son algunos de los *bienes externos*, en términos de Cortina (1997), que los profesionales obtienen mediante su labor, la universidad debe comprometerse a que sus egresados aporten de forma positiva a la consolidación de una sociedad justa, honesta y democrática. Y es que en las prácticas que le son propias, el profesional debe alcanzar niveles de excelencia en el desempeño técnico particular de alta calidad, pero con una ética atada a su desempeño laboral. No obstante, cada vez más la mayoría de las actuaciones que comprometen a los profesionales parecen ser el resultado de errores, no tanto técnicos, como éticos. El caso de la corrupción es quizás el que mejor exalta lo anterior. Tal y como lo recoge su origen etimológico, la corrupción, del latín *corruptio*, “hace pedazos” y “hecha a perder” la confianza depositada en alguien o en alguna institución, tras una conducta que no cumple las exigencias éticas y que busca exclusivamente el provecho, por lo general económico, de quien la ejecuta. De ahí que uno

de los grandes retos de las sociedades contemporáneas consiste en la lucha contra la corrupción.

Al abordar los casos de corrupción conocidos en el mundo como *Panamá Papers*, el cartel de la Fifa, o el caso Odebrecht, surgen las siguientes preguntas: ¿qué es lo que determina la acción o la conducta de los funcionarios, los empresarios y, al final, de la ciudadanía?, ¿en qué medida las reglas éticas elementales, tales como la consideración del otro en el curso de acción que determinó, y los principios éticos fundamentales como la justicia, la honestidad y la responsabilidad, son olvidados al actuar de forma corrupta?, ¿qué hace falta para que estos principios sean verdaderamente principios rectores de la acción?, ¿cómo se involucra en esto la educación formal del profesional? Interrogantes todos que antes de liberar a la universidad de responsabilidad, hacen cuestionar sobre los espacios formativos de sus egresados.

Ahora bien, aun cuando realizar una reconstrucción de los distintos planteamientos que se han configurado desde la filosofía a la denominada educación moral, no es la finalidad de este apartado, sí es importante mencionar, para nuestro propósito, que el problema que conlleva comprender cómo alguien puede obrar mal a sabiendas, ha sido una preocupación que aparece desde la filosofía antigua. En el contexto griego, el asunto es denominado el problema de la *akrasía* (incontinencia), expuesto en el *Protágoras* (Platón, 1986), el cual ilustra la contraposición que existe entre saber qué se debe hacer y cómo se debe hacer y operar de manera distinta.

La *akrasía* o debilidad moral evidencia el fenómeno que lleva a un agente a actuar de manera contraria a cómo cree que debe actuar (Salles, 2011). Este fenómeno, tal como lo afirma Aristóteles (1985) en el libro VII de la *Ética a Nicómaco*, es simplemente innegable. Lo que resulta cuestionador es entonces en qué medida es posible que se presente o tenga lugar. ¿Cómo es posible explicar que se actúe mal a sabiendas?, ¿cómo entender que los profesionales que han participado en casos de corrupción, aun sabiendo que sus acciones generarían daños a terceros, hayan tomado la decisión de actuar de ese modo?

Por lo anterior es que la institución universitaria tiene el reto y la obligación de formar con enfoque ético. Al respecto, Arizmendi (1994) dice que la universidad debe impartir de manera secuencial dos tipos de educación

ética, una llamada general y otra profesional. La ética general debería estar enfocada al estudio de la naturaleza “racional, libre y social del hombre” y de los fundamentos para una convivencia pacífica. Todo ello a través de la enseñanza de una historia de la ética y de una teoría de las virtudes. La ética profesional, por su parte, “debe incluir el estudio de los códigos éticos existentes en leyes reglamentarias de la profesión [...]; la aplicación de dichos preceptos a situaciones concretas; estudio y análisis de ‘casos’ que se obtengan por la investigación [o] a través de ejemplos de la vida ordinaria” (Arizmendi, 1994, p. 24).

La vocación y el obrar ético del profesional

La formación universitaria requiere unos mínimos educativos, como los siguientes ámbitos y componentes de formación: conciencia, confianza y valoración de sí mismo; autorregulación, autorrealización, proyecto de vida buena y búsqueda de la felicidad, *ethos* para la convivencia, identidad y sentido de pertenencia, sentido crítico, capacidad creativa y propositiva, juicios y razonamiento moral, sentimientos de vínculo y empatía, actitudes de esfuerzo y disciplina, formación ciudadana, competencias dialógicas y comunicativas, conciencia de derechos y responsabilidades, entre otros. Sin embargo, las actuaciones de los profesionales, como lo hemos mencionado, no siempre se corresponden con las anteriores caracterizaciones. Desde esta perspectiva, parece claro que este tipo de sucesos ocurre por una relativización de la ética y no técnica de los profesionales implicados. Por eso, el problema no parece estar en el entendimiento teórico y el conocimiento de las leyes que enmarcan la adecuada manera de desempeñarse profesionalmente. No resulta suficiente impartir clases magistrales sobre los códigos deontológicos y acercar a los futuros problemas a las diferentes corrientes éticas, ni las condiciones de vulnerabilidad y de necesidad tampoco justifican este tipo de acciones que atentan contra la sociedad y que manchan el ejercicio profesional.

Este enfoque que hemos mostrado podría llevar a pensar que la formación ética y ciudadana en las universidades está destinada a fracasar y que, desde el aula, no es posible consolidar un sujeto ético al formarlo profesionalmente. De ahí que se hayan presentado, por una parte, enfoques que privilegian el servicio comunitario, las prácticas y el aprendizaje situado. Y que, por otra parte, algunos opinen que la construcción ética se adquiere en un ámbito más

privado, el hogar. La idea, sin embargo, que queremos reforzar en este escrito consiste en que la crisis ética, tal y como lo sostiene Cortina (2002), es una crisis vocacional. La vocación no es una inclinación que se presenta a temprana edad y que asegura con anterioridad el éxito a la hora de la ejecución de una actividad profesional; la vocación, en este caso, es adquirida a través del ejercicio de la profesión. Para cultivarla resulta indispensable centrar a los sujetos en formación no en los bienes externos, o en aquellas cosas que a través de su desempeño profesional van a alcanzar (estabilidad económica, posición social, lugar de prestigio, beneficios por convenciones colectivas, entre otras cosas), sino en los bienes internos. Para Cortina (2002), la importancia de una profesión se tasa mediante el *bien interno*, en tanto este responde por la ganancia que obtiene la sociedad al contar con los profesionales de un gremio en particular. Así, el *bien interno* es aquello que específicamente le proporciona un profesional en un área determinada, frente a otros, a la sociedad. Lastimosamente se puede evidenciar que los futuros profesionales, a pesar de recibir por varios años una educación específica para desempeñar la actividad que les es propia, parecen no conocer el valor que agregan por medio de esta a la sociedad.

En consecuencia, el ejercicio profesional se desvirtúa al convertirse en una actividad monótona y procedimental carente de sentido. Los profesionales se comportan, sin importar su especificidad, como trabajadores en busca de una fuente de sustento y, en algunos casos, no encuentran lugar para formularse la pregunta teleológica acerca de su profesión: ¿qué le aporta mi particular ejercicio profesional a la sociedad?, ¿cómo apoyo la construcción de una sociedad más justa y democrática a partir de la actividad que como profesional de determinada área me es propia? Desde esta perspectiva, la universidad está llamada, también, a fortalecer aquellos aspectos vocacionales que les permiten a los estudiantes identificar el bien interno propio de su profesión (Hibberet, 2012; Kinsella y Pitman, 2012; Sellman, 2012).

En síntesis, la búsqueda del sentido ético de la actividad profesional específica resulta determinante al evaluar el posible daño que se ocasiona al momento de obrar en detrimento de los compromisos éticos profesionales; se trata, por decirlo de otro modo, de desarrollar un *saber práctico* en el que se asuma la responsabilidad e imputabilidad sobre las propias acciones.

Siete pistas para pensar la vocación fundante de la universidad lasallista

Los párrafos precedentes han mostrado un panorama general del contexto al que se enfrenta la universidad: por un lado, a la necesidad de dar sentido a las exigencias del contexto de la tecnificación laboral y, por el otro, a formar profesionales con sentido ético. De esta forma, en las líneas que siguen se presentarán algunas consideraciones en torno a la universidad de inspiración lasallista que, a manera de pistas, invitan a pensar sobre el compromiso con su vocación fundante.

Reconfigurar la identidad de la universidad. Resulta claro que las ideas iniciales de san Juan Bautista de La Salle no tenían que ver directamente con la formación universitaria; él se preocupó por la educación de los hijos de los artesanos. No obstante, el desarrollo fundacional buscó nuevas rutas en las que la vocación por la educación abrió y sigue abriendo brechas significativas, tal como Gil (1994) lo ha recordado cuando afirma que la preocupación por la educación en el contexto lasaliano ha transitado por tres momentos históricos —que él identifica con tres siglos de historia— bien diferenciados en sus inicios y que en la actualidad coexisten; primero la preocupación fue la enseñanza elemental, luego la secundaria y, posteriormente, la educación superior (universitaria y tecnológica).

Ahora bien, según Hengemüle (2009) en la *Guía de las escuelas* aparece, acorde con la época, un aprendizaje inteligente en el que se indaga por los porqués y el significado de las cosas, asunto que pone de manifiesto uno de los sentidos más profundos de la educación en la universidad lasallista, que es la pasión por el conocimiento en relación con una educación contextualizada. De esta forma, la identidad de la universidad con enfoque de lasallista, debe arriesgar por la transformación, en función de prácticas concretas que permitan asumir sus propias rutas configuradoras: carisma, tradición pedagógica y espiritualidad (véase la tabla 3.5).

Tabla 3.5. Elementos configuradores de la identidad lasallista de la universidad

Carisma	Tradición pedagógica		Espiritualidad
<ul style="list-style-type: none"> • El carisma da una nota distintiva a las prácticas. • Se trata de trabajar en comunidad, juntos y por asociación, en la misión superior y para lo superior, de los estratos de población más empobrecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación para todos. • Educación popular. • Educación integral e integradora. • Educación cristiana. • Educación centrada en el estudiante. • Educación ligada a la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación eficaz y eficiente. • Educación fraterna. • Educación abierta. • Educación en pro de la dignidad del maestro y de su formación permanente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implica desarrollo de la vida interior. • Ligada al reconocimiento o no de Dios. • Posibilita el diálogo con otras creencias e incluso con aquellos que no profesan un sistema de creencias.

Fuente: Coronado (2013).

Así la identidad lasaliana debe recobrar el espíritu fundacional. Ser fiel al carácter fundacional no implica repetir los usos y las costumbres de épocas pasadas, se trata de recoger aquellos aspectos que generan una particularidad de prácticas. Pero, sobre todo, ser fiel al carácter fundador lleva a seguir fundando, se trata de ir de la vocación fundadora a una vocación fundante, una que funda nuevos horizontes.

Preocupación por el mundo laboral. Como se mostró al inicio de este texto, la situación de los trabajadores y su inserción en el mundo laboral es uno de los retos actuales para toda la economía global. Esta situación no parece ser nueva para el enfoque lasaliano de la educación, pues ya

La Salle se interesaba por el futuro de los alumnos en términos de trabajo. Se daba cuenta de que una de las *funestísimas consecuencias* del abandono de los hijos de los artesanos y de los pobres entregados a sí mismos era que, con la vida de vagancia que llevaban durante años, más tarde tendrían *mucha dificultad para habituarse al trabajo*. (Hengemüle, 2009, p. 49) [énfasis con cursivas en el original]

Es en este contexto, que resulta preeminente que las instituciones de educación superior o terciaria (universidades y tecnológicos) puedan situarse de cara al siglo XXI formando profesionales críticos que respondan a las necesidades de los nuevos empleos que se demandan socialmente.

Ahora bien, en una situación como la que se ha expuesto y tal como ha sucedido históricamente con los oficios —pero ahora con mayor rapidez— unas profesiones desaparecerán y otras se transformarán. De ahí que se necesite prestar atención especial al mundo del trabajo en relación con las ocupaciones que posibiliten a las personas que se forman en las universidades llegar a emplearse, pues si bien es cierto que la universidad declara y promete formación humana, también eleva a promesa de cumplimiento el que con las habilidades y competencias desarrolladas en el ciclo de formación, el profesional egresado de estas instituciones puede competir en el mundo laboral o, como hoy se propone, puede emprender proyectos económicos propios. En esta perspectiva y aun cuando es difícil hacer futurología sobre los trabajos que se necesitan, es necesario asumir este campo como una ruta de investigación importante y consistente para la permanencia de la universidad como institución: “en el futuro, si la gente no quiere trabajar para un robot, tendrá que estudiar para manejar un robot” (Oppenheimer, 2018, p. 224) o desarrollar otro tipo de habilidades que las máquinas, al menos aún, no puedan brindar.

Preocupación por los trabajadores pobres y los desempleados. Considerar la condición de los trabajadores pobres —jóvenes y adultos— recorre diferentes esferas de la sociedad (ORT, 2016, 2018, 2019); igualmente para la universidad lasaliana, esta inquietud debe configurar, fiel a la tradición educativa de La Salle, un ítem importante de su identidad: la preocupación por los más pobres (Caltutt, 2015).

Pero ante esta situación ¿qué opciones ofrece la universidad en general y la lasaliana en particular? Si los trabajadores pobres y los desempleados deben ser un tema obligado de reflexión, entonces también lo es el tipo de ocupaciones (oficios, profesiones técnicas y universitarias) que se ofrecen para que las personas más vulnerables pueden mejorar sus condiciones de vida; ese es un compromiso fundacional que no debe desestimarse. Es en este contexto que pensar e investigar sobre la *obsolescencia*, *escasez*, *infracualificación*, *sobrecualificación* y *emergencia de competencias* resulta de importancia capital.

Formación en competencias antiguas y nuevas. Como habilidades demostradas que pueden evaluarse, las competencias abarcan diferentes dimensiones de la vida humana, y eso es lo que hemos sostenido en la primera parte de este texto. Así, para la universidad resulta imperativo promover nuevas competencias centradas en los desempeños que el profesional en formación pueda desarrollar para enfrentarse al cambiante mundo laboral; estas habilidades, como se advierte, deben estar acordes con las nuevas necesidades y exigencias de la empleabilidad. No obstante, fiel a los principios inspiradores de La Salle, existen competencias que centradas en una tradición humanística han perdurado a lo largo de la historia. Se trata de las competencias humanas, que ligadas a la ética permiten actuar de cara a los *bienes internos* humanos en pro de la ciudadanía, la justicia y la igualdad. Sin embargo, estas competencias no son una simple añoranza del pasado o una exacerbación del tradicionalismo; son, en últimas, un ejercicio de valoración de aquello que nos ha permitido configurarnos como humanos en función de las transformaciones actuales y futuras.

A pesar de ello, la educación a lo largo de la vida adquiere relevancia, pues al reconfigurarse aceleradamente el mundo del trabajo, las competencias necesarias para ello también evolucionan ya sea porque se transformen las profesiones y los oficios, se creen otros o se necesiten cursos específicos para responder a tales situaciones. De ahí la importancia de seguir ahondando por la educación más allá de los campos específicos de formación e incluir nuevas competencias como las *blandas*, las *TIC*, *aquellas para la transición ecológica* y las *verdes*, solo por mencionar algunas, como parte de la formación para el mundo del trabajo y la formación crítica durante toda la vida, que permitan otros niveles de competitividad humana y laboral.

Formación de profesionales críticos. La crítica implica acción, ese es el principio fundamental de su ejercicio. Como se ha dicho a lo largo de este texto, no basta con que se forme en los asuntos disciplinares; es necesaria una formación ética para aportar a la construcción de una ciudadanía activa y, a la vez, para responder a las situaciones de injusticia e inequidad que cada vez son más apremiantes en la sociedad y el mundo laboral.

Formar profesionales críticos parecería una ilusión, pues en muchos lugares del mundo las condiciones laborales no permiten que las personas puedan reclamar sus derechos; incluso en los lugares donde esto sucede, la

subordinación laboral en las empresas dificulta el desarrollo del juicio moral, tal como Ricoeur (2009) lo ha mencionado. En este estado de cosas, la crítica se desdibuja; por ello, la formación crítica a la que está llamada la universidad lasallista, como todas las instituciones, es la de poder evidenciar aquello que ética, moral y políticamente no está bien, en beneficio de una sociedad más justa y un planeta más viable.

Investigación y docencia crítica. Para la universidad lasallista no debe bastar investigar y desarrollar la docencia centrada en el aprendizaje del estudiante. También debe mostrar aquello que no está bien en la construcción de la sociedad actual desde el compromiso con las prácticas concretas de transformación que son el eje de la acción formativa (Elizalde, 2014; Neira y Rivera, 2015) y que, a la vez, permiten hacer resistencia a aquello que el sistema educativo mundial les está pidiendo a las universidades y que desdibuja el sentido de esta como promotora de la humanización de las personas, pues muchas veces puede quedarse en dar una simple respuesta a lo que el mercado y la empresa le solicita o a la vana exaltación de los *rankings* de clasificación internacional.

Y es que el espíritu fundacional de La Salle siempre centró la mirada en los profesores como quienes ávidos de transformación podían entregar lo mejor de sí a los más pobres, pero en beneficio de la transformación social. El profesor universitario lasaliano está llamado a elevar su voz frente a los esquemas que intentan apagar la crítica universitaria; él no puede ser solamente un investigador —al estilo de la modernidad cartesiana— pues aun cuando esa es una de sus notas características, su connotación más profunda es el proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el reconocimiento del otro.

Desarrollo humano integral y sustentable. El futuro planetario es una de las preocupaciones más apremiantes que nos asalta como especie. En este contexto, la universidad lasaliana debe revisar y hacer un juicio crítico sobre los modelos de desarrollo que operan y marcan la economía mundial (Álvarez y Rendón, 2010; Rendón, 2015; Barragán *et al.*, 2018) que ha incrementado exponencialmente la desigualdad y la crisis ambiental. Como parte de la vocación a la que están llamadas las universidades con inspiración de La Salle, estas deben centrar la mirada en la sustentabilidad planetaria que permita un desarrollo humano integral en diálogo amable con la naturaleza y con las perspectivas de favorecer a los más pobres.

Las anteriores insinuaciones son, en últimas, solo algunas propuestas que de seguro abren nuevos horizontes para pensar sobre las prácticas que se promueven en la universidad lasallista. Ahora bien, más allá de lo que hemos expresado en estas líneas, quisiéramos cerrar con dos reflexiones que posibiliten generar otras rutas interpretativas.

Desde la identidad lasallista se hace un llamado permanente a que los profesores de la Universidad puedan reflexionar acerca de sus prácticas, de su contexto y a situar su pedagogía en beneficio de los más pobres y, en el caso de este escrito, en la formación de profesionales; así el profesor que acompaña la formación ética, a partir de esta perspectiva, no puede ser un replicador de información. La estrategia con la que se imparte el conocimiento técnico que hace a un profesional capaz de ejecutar una actividad particular, no puede ser la misma empleada para que, al hacerlo, obre con miras al beneficio de la sociedad. En consecuencia, todo profesor lasaliano debe estar encargado de la formación ética del profesional y se presenta como un incitador, como una persona que cuestiona las pautas del mercado y que se interesa en propiciar espacios de introspección en los que los educandos trabajen en la consolidación de su vocación, de cara al cuestionamiento sobre el sentido del pasado construido y el futuro que le adviene:

mientras que la innovación técnica borra el pasado, y hace de nosotros seres del futuro, el hombre de cultura debe arbitrar sin cesar el conflicto entre memoria de sus raíces y el proyecto de su dominio. Por consiguiente, en la medida en que volvemos a nuestras fuentes y revivificamos nuestras tradiciones, podemos ser sin descontento los hombres de la prosperidad. (Ricoeur, 2009, p. 160)

Por otra parte, la universidad lasallista no debe quedarse callada e inmóvil frente a las situaciones de injusticia social o ante la aniquilación del mundo académico crítico. Solo como provocación diremos que Calcutt (2015) recuerda que el 6 de abril de 1719, un día antes de su muerte, san Juan Bautista de La Salle pronunciaba estas palabras⁴:

⁴ Véase las biografías de Maillefer (1723) y Blain (1733).

si queréis perseverar y morir en vuestro estado, nunca tengáis tratos con la gente del mundo; de lo contrario, poco a poco, os aficionaréis a su modo de obrar; y de tal manera os cautivarán sus conversaciones, que, por complacerlas, no podréis menos de aprobar sus discursos, bien muy perniciosos; en consecuencia, de lo cual caeréis en la infidelidad a vuestras reglas; y, dejando de observarlas, os disgustaréis de vuestro estado, y por fin lo abandonaréis.

La cita hay que leerla en el contexto de la época, cuando el trato con el mundo se entendía como seguir a la mayoría. Pero precisamente, las palabras del Fundador —en la cercanía de su muerte— interpelan hoy a cada uno de los miembros de la comunidad educativa de la universidad lasallista, pues en la cultura de la competitividad laboral y académica, también *poco a poco, os aficionaréis a su modo de obrar* [la sociedad, la economía]; *y de tal manera os cautivarán sus conversaciones, que, por complacerlas, no podréis menos de aprobar sus discursos, bien muy perniciosos*. Estar *cautivados por las conversaciones* lleva a eliminar de las prácticas la crítica, al punto que por *complacer* al mercado —empresarial y académico— la universidad solo sea un recurso de configuración de subjetividades obedientes —profesores, estudiantes y administrativos— quienes con su silencio ante lo injusto *aprueben* los discursos hegemónicos de la desigualdad. Y en el caso de la docencia y de la investigación, la comunidad académica se entrega a la lógica de la *aprobación* de los *rankings*, poniendo en riesgo el sentido crítico de la academia, que lleve a poner en peligro el *bien estar* planetario, olvidando que aquello que nos hace humanos se relaciona con la equidad, la justicia, el desarrollo humano integral y sustentable, pero, sobre todo, con encontrarle el sentido a la vida, que como principio más profundo de la ética nos invita a encontrar el sentido del *buen vivir*.

Referencias

- Álvarez, R. y Rendón, J. (2010). El territorio como factor del desarrollo. *Semestre Económico*, 13(27), 39-62. <https://www.redalyc.org/pdf/1650/165016946002.pdf>
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. The University of Chicago Press.
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética endemia*. (J. Pallí Bonet, trad.). Gredos.
- Arizmendi, O. (1994). *La formación ética en la educación superior. La ética y la formación humanística, científica y tecnológica*. Instituto Universitario Juan de Castellanos, Tunja (Boyacá).
- Banco Mundial. (2019). *Informe sobre el desarrollo mundial 2019. La naturaleza cambiante del trabajo*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3K0phau>
- Barragán, D. (2001, julio-diciembre). El sentido del quehacer universitario como formación humana. *Itinerario Educativo*, (38), 71-89.
- Barragán, D., Martínez, J. y Quiroga, L. (2018). El Campo Hermenéutico para el Desarrollo (CHD): Sobre el vulnerable como un “otro”. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 5(2), 196-210. <https://bit.ly/3ZbV1xT>
- Boff, L. (2016). *Una ética de la Madre Tierra*. Dabar.
- Bonvecchio, C. (ed.). (2002). *El mito de la universidad*. Siglo XXI.
- Borrero, A. (2008). *La universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. VII Tomos. Universidad Javeriana, Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41296>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI. <https://bit.ly/3K3qDl2>

- Braunstein, P. (2003). Artesanos. En J. Le Goff y J.-C. Schmitt (eds.), *Diccionario razonado del occidente medieval* (pp. 48-53). Akal.
- Calcutt, A. (2015). *Juan Bautista de La Salle. La educación libera a los pobres* (vol. II). Universidad de La Salle, Bogotá.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [Cedefop]. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms*. 2.^a edición. Office of the European Union. https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf
- Chacaltana, J., Dema, G. y Ruiz, C. (2018). El futuro del trabajo que queremos. La voz de los jóvenes y diferentes miradas desde América Latina y el Caribe. *Perfiles Educativos*, 40(159), 194-210. <https://bit.ly/3LMeOkY>
- Cisco. (2020). *Annual Internet Report (2018-2023)*. <https://bit.ly/3BbFXXr>
- Coronado, F. (2013). *Repensar la universidad. En tanto universidad, católica y lasallista*. Universidad de La Salle, Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1056&context=libros>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Alianza.
- Cortina, A. (2002). *Educación en valores y responsabilidad cívica*. El Búho.
- Derrida, J. (2000). *Universidad sin condición*. Trotta.
- Domingo, A. y Doménech, R. (2018). El futuro del trabajo: una visión general. *Teoría y Derecho, revista de pensamiento jurídico*, (23), 16-43.
- Elizalde, Ó. (ed.). (2014). *Universidad, lasallismo y proyecto de vida*. Universidad de La Salle, Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=libros>
- Evans, D. (2011). *Internet de las cosas. Cómo la próxima evolución de Internet lo cambia todo*. Cisco Internet Business Solutions Group (IBSG). <https://bit.ly/2oEAe7Q>
- Fundación de la Innovación Bankinter. (2011). *El internet de las cosas. En un conectado de objetos inteligentes*. <https://bit.ly/3K30rqv>

- Gil, P. (1994). *Tres siglos de identidad lasaliana*. Consejo Internacional de Investigación y Recursos Lasalianos, Roma.
- Grondin, J. (2014). *A la escucha del sentido. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée*. Herder.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.
- Guattari, F. (1992). *Chaosmose*. Galilée.
- Hagel, J., Schwartz, J. y Bersin, J. (2017). Navegando el futuro del trabajo. *Deloitte Review*, (21), 26-45. <https://bit.ly/3TLY4R6>
- Han, B.-C. (2014). *Piscopolítica*. Herder.
- Han, B.-C. (2016). *El enjambre*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics. Neoliberalism and new technologies of power*. Verso.
- Hengemüle, E. (2009). *Educación en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Universidad de La Salle, Bogotá.
- Hibberet, K. (2012). Cultivating capacity. En E. A. Kinsella y A. Pitman (eds.), *Phronesis as Professional Knowledge Practical Wisdom in the Professions* (pp. 61-71). Sense.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Paidós.
- Kinsella, E. A. y Pitman, A. (eds.). (2012). *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions*. Sense.
- Lévy-Levoyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Gestión.
- Liñán, C., Vives, A., Bagula, A., Zennaro, M. y Pietrosevoli, E. (2015). *Internet de las cosas*. International Centre for Theoretical Physics (ICTP). <http://wireless.ictp.it/Papers/InternetdelasCosas.pdf>
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la literatura y la vigencia de la filosofía*. Taurus.

- López, F. (2007). *Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Maldonado, M. Á. (2002). *Las competencias, una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Ecoe.
- Moravec, J. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En C. Cobo y J. Moravec, *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 47-73). Universidad de Barcelona, España. https://www.uv.es/bellochc/MasterPolíticas/Cobo_Moravec.pdf
- Neira, F. y Rivera, J. (eds.). (2015). *La educación superior en perspectiva lasallista*. Universidad de La Salle, Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1058&context=libros>
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity*. Harvard University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit*. Princeton University Press.
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Penguin.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2016). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo 2016. Tendencias entre los jóvenes*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra (Suiza). <https://bit.ly/3nhtWft>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo 2018. Sostenibilidad medioambiental con empleo*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra (Suiza). <https://bit.ly/2nKuqbU>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor. Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo, Ginebra (Suiza). <https://bit.ly/2UcYc7w>
- Platón. (1986). *Diálogos I. Apología de Sócrates, Critón, Eutifrón, Hipias Menor, Hipias Mayor, Ion, Lisis, Cármides, Laques y Protágoras*. Gredos.

- Rendón, J. (2015). Economía y desarrollo: apuestas para el buen vivir desde una perspectiva lasallista. En F. Neira y J. Rivera (eds.), *La educación superior en perspectiva lasallista* (pp. 85-97). Universidad de La Salle, Bogotá.
- Ricoeur. (2008). *Lo justo II. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Trotta.
- Ricoeur, P. (2009). *Ética y cultura*. Prometeo.
- Rose, K., Eldridge, S. y Chapin, L. (2015). *The internet of things: an overview. Understanding the issues and challenges of a more connected world*. The Internet Society (ISOC). <https://bit.ly/40aeiRB>
- Salles, R. (2011). Platonismo y akrasia en Crisipo. La interpretación de Marcello Boeri. *Ideas y Valores*, 59(144). <https://bit.ly/3neYiz4>
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial. <https://bit.ly/3nffMLP>
- Sellman, D. (2012). Reclaiming competence for professional phronesis. En A. Pitman y E. Kinsella (eds.), *Phronesis as professional knowledge. Practical wisdom in the professions* (pp. 115-130). Sense.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Sullivan, W. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. Jossey-Bass.
- Xia, F., Yang, L., Wang, L. y Vinel, A. (2012, septiembre). Editorial. Internet of things. *International Journal of Communication Systems*, 25(9), 1101-1102. <https://doi.org/10.1002/dac.2417>