

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white sans-serif font on a blue rectangular background.

Ethics in higher education, a transversal dimension :
challenges for Latin America=Ética en educación superior,
una dimensión transversal : desafíos para América Latina

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy
of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Book
DOI	10.58863/20.500.12424/3952377
Publisher	Globethics.net
Rights	Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International
Download date	2026-07-15 07:04:50
Item License	http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/3952377



ETHICS IN HIGHER EDUCATION, A TRANSVERSAL DIMENSION

*ÉTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR,
UNA DIMENSIÓN TRANSVERSAL*

CHALLENGES FOR LATIN AMERICA – DESAFÍOS PARA AMÉRICA LATINA

6

DEIVIT MONTEALEGRE Y MARÍA EUGENIA BARROSO (EDITORS)

**Ethics in Higher Education,
a Transversal Dimension**
Challenges for Latin America

**Ética en educación superior,
una dimensión transversal**
Desafíos para América Latina

**Ethics in Higher Education,
a Transversal Dimension**
Challenges for Latin America

**Ética en educación superior,
una dimensión transversal**
Desafíos para América Latina

Editors: Deivit Montealegre / María Eugenia Barroso

Globethics.net Education Ethics Series

Director: Prof. Dr Obiora F. Ike, Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the Godfrey Okoye University Enugu/Nigeria.

Series Editors: Divya Singh, Director of Globethics.net Southern Africa. Chief Academic Officer at Stadio Holdings

Christoph Stückelberger, President and Founder of Globethics.net, Executive Director of Geneva Agape Foundation GAF, Professor of Ethics in Moscow/Russia, Enugu/Nigeria, Beijing/China.

Globethics.net Education Ethics 6

Deivit Montealegre / María Eugenia Barroso (Eds.), *Ethics in Higher Education, a Transversal Dimension: Challenges for Latin America. Ética en educación superior, una dimensión transversal: Desafíos para América Latina*

Geneva: Globethics.net, 2020

DOI: 10.58863/20.500.12424/3952377

ISBN 978-2-88931-359-4 (online version)

ISBN 978-2-88931-360-0 (print version)

© 2020 Globethics.net

Managing Editor: Ignace Haaz

Globethics.net International Secretariat

150 route de Ferney

1211 Geneva 2, Switzerland

Website: www.globethics.net/publications

Email: publications@globethics.net

The electronic version of this book can be downloaded for free from the Globethics.net website: www.globethics.net.

The electronic version of this book is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License (CC BY-NC-ND 4.0). See: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. This means that Globethics.net grants the right to download and print the electronic version, to distribute and to transmit the work for free, under the following conditions: Attribution: The user must attribute the bibliographical data as mentioned above and must make clear the license terms of this work; Non-commercial. The user may not use this work for commercial purposes or sell it; No derivative works: The user may not alter, transform, or build upon this work. Nothing in this license impairs or restricts the author's moral rights. 

Globethics.net retains the right to waive any of the above conditions, especially for reprint and sale in other continents and languages.

TABLE OF CONTENTS

Prefacio	7
Introduction.....	13
1 Ethics in Higher Education between Engaged Reflection and Embodied Presence Styles	17
<i>Amélie Adamavi-Aho Ekué</i>	
2 Argentina: The University Contribution to Society's Ethical Leadership	25
<i>Julio C. Durand</i>	
3 Ethics Practitioner's Reflections: Integrating Ethics into the University Ecosystem. Why? How? and Who?	33
<i>Divya Singh</i>	
4 Educación en ética con propósitos	41
<i>Diana Cohen Agrest</i>	
5 La ética en el uso de las analíticas de aprendizaje en educación superior	47
<i>Hernán A. Seoane</i>	
6 Ética y nuevas tecnologías en educación: El uso de series de TV como herramienta didáctica y el currículum oculto.....	57
<i>Ana Lía Gromick, Andrés Lewkowicz y María Fernanda Sabio</i>	

7 Ética, educación y complejidad en América Latina 69

Hugo Olivo

**8 Hacia una ética profesional desde la complejidad:
Desafíos en América Latina 85**

Milton Mejía

**9 Professional Ethics Challenges and Opportunities for Latin
America 93**

Rudolf von Sinner

10 Ética y gobernanza: Integridad en el sector público101

Erica Pedruzzi

11 La ética y la felicidad107

Carlos Fernando Rozen

**12 Fintech: Desafíos para la regulación y la educación
financiera115**

Ignacio E. Carballo

**Why Ethics Remains the Constant Basic Need for Society.
Postscript.....131**

Obiora Ike

PREFACIO

La educación es el arte de hacer al hombre ético

El debate sobre la educación superior y la ética es un tema de reciente discusión y análisis¹. En el ámbito académico impulsó seminarios y jornadas con un abordaje interdisciplinario como el realizado en nuestra Universidad. Existe una vinculación recíproca entre educación y ética. Para mostrar que es la misma moneda pero vista de dos ángulos distintos: observamos que una cara se focaliza en cómo enseñar ética, es decir: la *educación de la ética* en la enseñanza superior. Del otro lado, encontramos la *ética de la educación*, en donde educar es una actividad moral cuyo fin debe ser formar personas íntegras, con una identificación personal y ética. Este último enfoque, será el eje inicial y prioritario de este prefacio.

En la educación superior se transmiten saberes, conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer una profesión, pero también, se transfieren inevitablemente determinadas preferencias, actitudes y valores ligados a la cultura. El hombre no tiene una actitud indiferente y pasiva frente a la realidad, cuando decide hacer algo, o cuando no lo hace, está manifestando sus valores. Estos están siempre presentes en nuestra conducta, y son concebidos como aquellas cualidades que poseen las personas, las cosas o las ideas, con cualquier grado de reconocimiento, aprecio o aceptación social. Resulta una contradicción pensar en una educación sin ética, la educación neutral no existe. La

¹ Cf. Hegel's *Rechtsphilosophie* and his tackling of the concept of education as *Bildung*. [Note of the Editor].

8 *Ethics in Higher Education - Ética en educación superior*

razón de ser de la Universidad es la formación de un recurso humano colmado de saberes, pero también de valores, un egresado universitario distinguido por su sabiduría. Por lo tanto, la educación superior no puede ni debe separar el área cognitiva de los aspectos actitudinales y valorativos. Si los valores no están presentes, el proyecto educativo se despersonaliza y pierde su razón de ser. La Universidad en estos casos se transforma meramente en una industria educativa para dar títulos y acreditar competencias, contribuyendo solamente a dar valor económico a la propia Universidad. Educación sin ética termina por ser un adoctrinamiento.

Si la ética debe estar presente en la formación Universitaria, entonces la pregunta que tenemos que formularnos será ¿Qué ética debe inspirar nuestra acción educativa? La respuesta a esta pregunta nos conduce a una definida construcción de la persona y su posición en la sociedad. Cada Institución Universitaria tiene un sello propio marcado por los valores con los que se identifica o con la ausencia de valores, lo que direcciona su accionar e impregna al recurso humano que forma. En el caso de la Pontificia Universidad Católica Argentina, estos valores están expresados claramente en las Constituciones Apostólicas *Sapientia Christiana* (1979) y *Ex Corde Ecclesiae* (1990) de San Juan Pablo II y recientemente en *Veritatis Gaudium* (2017) del Papa Francisco (2017). En todos estos documentos se recurre a la búsqueda de la verdad proveniente de la tradición sapiencial de las Sagradas Escrituras y del Magisterio de la Iglesia. La formación en valores es una tarea prioritaria de la Universidad actual. Saberes hay en los libros o en internet, pero la ciencia no sabe de valores. La ciencia solo produce saberes, no sabe del bien y del mal, por lo que la aplicación de los mismos debe ser valorada. Es el sistema educativo en su conjunto el que tiene la responsabilidad de agregarle valores al conocimiento. Para las Instituciones Universitarias Católicas en particular, es aquí en donde se fortalece lo que se afirma *Ex Corde Ecclesiae* N° 45: “entre los criterios que determinan el valor

de una cultura están, en primer lugar, el significado de la persona humana, su libertad, su dignidad, su sentido de responsabilidad y su apertura a la trascendencia” y en las palabras de San Pablo VI “la inteligencia no es nunca disminuida, antes por el contrario es estimulada y fortalecida por esa fuente interior de profunda inspiración que es la Palabra de Dios, y por la jerarquía de valores que de ella deriva”².

Los valores determinan un *deber ser*, pero los valores éticos implican un *deber hacer* necesarios para enfrentar la adversidad, el consumismo, las carencias, la violencia, las adicciones, la corrupción, las inequidades y, la desvalorización y cosificación del hombre en una perversa teoría del descarte.

Encontramos entonces en la educación superior dos obligaciones fundamentales: Una formal, material, relacionada con los conocimientos que deben ser creados, transmitidos y acumulados y otra que podemos resumirla en una sola palabra: ética. Esta dimensión ética no solo se refiere a formar un recurso humano virtuoso colmado de valores, sino también a la forma en que el egresado universitario se vincula y compromete como ciudadano. Platón entendía la educación como un proceso de embellecimiento del cuerpo y el alma, con tres funciones esenciales: preparación para la profesión, el desarrollo del ser virtuoso y la formación del ciudadano. Esta tercera función, lleva a la educación a un nivel superior traducido en el dilema *civilización versus barbarie*. Esta concepción civilizatoria a través de la educación marcó el pensamiento de la modernidad.

La educación superior que tanto en docencia como en investigación siempre puso su acento en el área del saber, debe ahora vincularse con la sociedad y comprometer tanto a sus docentes como a sus alumnos con las necesidades de la comunidad. En una democracia los ciudadanos no

² Pablo VI, A los Delegados de la Federación Internacional de las Universidades Católicas, 27-XI-1972: AAS 64, 1972, 770.

surgen por generación espontánea, ni son producto de un determinismo natural, tampoco surgen de la evolución. Fernando Savater en su libro “Caminos para la libertad” afirma que el ciudadano es producto de una determinación política y que la educación es el instrumento utilizado para su impulso.

En una democracia todos los ciudadanos participan, ya sea cuando son elegidos para gobernar o, cuando como votantes deciden y eligen a aquellos que los gobiernan. Por eso todos deben ser socialmente preparados mediante la educación para saber ser, o bien un buen gobernante, o bien un mejor elector. La educación superior debe preparar especialmente a aquellos que van a tener una responsabilidad pública. El economista irlandés John Kenneth Galbraith valora la educación tanto de gobernantes como de gobernados: “Todas las democracias contemporáneas viven bajo el permanente temor a la influencia de los ignorantes...”

En la otra cara de la moneda tenemos la *educación de la ética*. Para educar en valores se deben sortear numerosos obstáculos transitando un camino ríspido y sinuoso. Uno de ellos es que la enseñanza se concentra más en el campo cognitivo que en el socio-afectivo-valorativo y los planes de estudio reflejan esta predilección. Pero el obstáculo más difícil es la formación docente. Los docentes que no fueron formados para educar en valores, reproducen la forma en que ellos mismos fueron *adiestrados*. El docente que enseña en valores debe apropiarse de los mismos porque sólo se enseña verdaderamente aquello que se tiene incorporado. Esto se observa en la vida misma. Tanto los niños como los alumnos no obedecen, sino que imitan las conductas y los valores de sus padres en el primer caso y de los docentes en el segundo. Según Kierkegaard el maestro enseña más con lo que es que con lo que dice. La intervención docente jamás es neutra, enseñamos lo que somos, Charlie Parker famoso saxofonista decía a sus alumnos “si no lo vives no va a salir de tu trompeta”. Educar proviene del latín *educare*,

entendiéndose como criar, alimentar, nutrir y también de “exducere” traducido como *llevar a, sacar afuera*. El docente trasmite saberes, el profesor explica y demuestra, pero el maestro es el que inspira, es el que lleva al alumno de la mano por los caminos de la ciencia y de la vida. Necesitamos docentes que dominen la ciencia y la técnica, pero que además posean el arte de la docencia, expresado a través de la vocación, la entrega, el compromiso y los valores superiores que lo deben caracterizar.

La mercantilización de la educación y la influencia de las leyes de mercado sobre las universidades, condicionó la relación entre ética y educación, tanto en la dimensión de la *educación de la ética* como en la *ética de la educación*. Se corre el riesgo de que se pierda el fin último por el cual se educa. Si cada hombre utiliza el saber según su propio sentido, según lo que él considere utilitario para su propio bien, algunos lo harán para avasallar social, política, económica, religiosa y culturalmente al resto de la sociedad.

Frente a esta mercantilización, las Universidades deben ser honestas con su misión y su proyecto institucional, preservando el nivel académico, pero sin descuidar la formación integral. El proceso educativo que se desarrolla en la Universidad se sitúa dentro del marco de un contrato social. Cuando entregamos un título universitario, nos comprometemos con nuestra sociedad garantizando que el egresado es competente. El egresado médico, ingeniero o abogado debe tener capacidad de desempeño pero además, para ser íntegramente competente es necesaria una formación ética. El mercado ha privilegiado productividad, rendimiento, mayor ganancia, sacrificando otros valores como la formación humana o la formación ética. Esto es contradictorio porque la queja habitual de las empresas es que no encuentran para sus cargos gerenciales profesionales honestos, profesionales con pensamiento crítico, con adecuada actitud para el trabajo y, cuando lo consiguen se dan cuenta de su valor dentro de la empresa. Es por esto

que la empleabilidad de los egresados de una universidad y la opinión que tienen los empleadores sobre los mismos es un fuerte indicador de la formación integral que brindamos.

Dr. Miguel Ángel Schiavone

Rector

Pontificia Universidad Católica Argentina

INTRODUCTION

This publication is the fruit of an international, interdisciplinary seminar on mainstreaming ethics in higher education and the challenges for Latin America. It was jointly organized by Universidad Católica Argentina (UCA) and Globethics South America Programme in October 2019. While the universities were the obvious focal group of the seminar, the papers have a more significant scope; they state the incidence of ethics in governance, economy, finances, new technologies and, of course, higher education. Therefore, the relevance of this work is based on and, at the same time, it goes beyond higher education.

This report includes the results of research and works made by professors, practitioners, academic secretaries and ethicists from different fields - addressed during the seminar - in the endeavor of joining voices to face the need for honest dialogue about ethics in the region. Furthermore, these works invite to think about the creation of a sustainable culture where ethics is not a stand-alone course taught only by those with the academic qualification, but as a trans-disciplinary axis of any study programme. Thus, such culture aims to educate youth and future leaders through values-driven knowledge and ethical principles, for common good community practice.

The ethical challenge addressed by each of the reflections in this publication substantially exposes the need for ethics as a fundamental principle in any academic work. Talking about higher education raises the question of its ethical implications. Therefore, talking about ethics and higher education involves reflection on university social responsibility. It means the role that higher education centers assume

when they undertake the vital task of building ethically responsible societies through their educational proposals.

This publication offers a reverse-themed tour of the seminar. Initially, it focuses on the different conceptions of ethics, the opportunities, and challenges of their integration in higher education and the challenges, mechanisms and those responsible for such integration. Then he exposes the link between ethics and learning analytics and the new technologies in education. Subsequently, it presents the Latin American scenario and the options and challenges for professional ethics in the region. In the end, it exposes the incidence of ethics in governance, the economy and new financial technologies.

Esta publicación es el fruto de un seminario internacional e interdisciplinario sobre la integración de la ética en la educación superior y los desafíos para América Latina, organizado conjuntamente por la Universidad Católica Argentina (UCA) y el programa para Sudamérica de Globethics, en octubre de 2019. Si bien las instituciones de educación superior fueron grupo objetivo del seminario, las ponencias tuvieron un alcance mucho mayor al dar cuenta de la incidencia de la ética en la gobernanza, la economía, las finanzas, las nuevas tecnologías y, por supuesto, en la educación superior. Es por ello que la importancia de este trabajo está basada y, al mismo tiempo, va mucho más allá de la educación.

Este reporte incluye los resultados de investigación y trabajos realizados por profesores, profesionales, secretarios académicos y especialistas en ética de diferentes campos - abordados durante el seminario - en un esfuerzo de unir voces frente a la necesidad de un diálogo honesto sobre ética en la región. Asimismo, estos trabajos invitan a reflexionar sobre la creación de una cultura sostenible donde la

ética no sea vista como un curso independiente dictado por quien posea calificación académica, sino como un eje transdisciplinar de todo plan de estudio, con el objetivo de educar a jóvenes y futuros líderes a través del conocimiento basado en valores y principios éticos en pro de una práctica comunitaria del bien común.

El desafío ético abordado por cada una de las reflexiones de esta publicación, expone de manera sustancial la necesidad de la ética como principio fundamental en el quehacer académico. Hablar hoy de educación superior impone la pregunta por las implicaciones éticas que dicha educación acarrea. Así, hablar de ética y educación superior involucra la reflexión sobre la responsabilidad social universitaria; es decir, acerca del rol que asumen los centros de educación superior cuando emprenden la importante tarea de construir sociedades éticamente responsables a través de sus propuestas educativas.

Esta publicación presenta la temática en un recorrido inverso al transitado durante el seminario. Inicialmente, se centra en las diferentes concepciones de ética, las oportunidades y desafíos de su integración en la educación superior y los propósitos, mecanismos y responsables de dicha integración. Luego expone la vinculación de la ética con las analíticas de aprendizaje y las nuevas tecnologías en educación. Posteriormente, presenta el escenario latinoamericano y las oportunidades y desafíos para la ética profesional en la región. Finalizando, con la incidencia de la ética en la gobernanza, la economía y las nuevas tecnologías financieras.

ETHICS IN HIGHER EDUCATION BETWEEN ENGAGED REFLECTION AND EMBODIED PRESENCE STYLES

Amélé Adamavi-Aho Ekué

Abstracto

El resultado de la ética en la educación superior es, ni más ni menos, lograr inculcar el empoderamiento, la pasión, la compasión y el sentido de propósito y longevidad. La ética no puede ser neutral, sino que abarca la totalidad del compromiso humano con todo el mundo creado y, por lo tanto, todo el sistema de plausibilidad que guía todos los procesos de toma de decisiones³.

Por un lado, la ética es reflexiva, ya que se origina en la estimulación intelectual y depende de cadenas continuas de discursos, y por otro lado está orientada hacia la acción, propensa a ser aplicada en entornos

³ Amélé Adamavi-Aho Ekué, Academic Dean of Globethics.net Foundation, Geneva, Switzerland. She is a Protestant theologian originating from Togo, with a specialization in ecumenism and intercultural theology. She studied Theology and Oriental Studies/African Studies in Germany and the United Kingdom, and has acquired a broad professional experience in higher education. She is a professor of ethics, with a longstanding teaching and research expertise in Switzerland and in many regions of the world.

concretos. Esta comprensión fundamental permite desplegar el reto y la oportunidad de la ética en la enseñanza superior en conjunción con tres puntos principales, cada uno de ellos asociado a una breve viñeta de caso: La ética en la enseñanza superior como tarea formativa e informativa; La ética en la enseñanza superior como tarea de promoción; La ética en la enseñanza superior como tarea de invitación.

Palabras clave: ética, educación superior, formación, información, reflexión comprometida, presencia encarnada, creación de consenso, defensa, invitación.

Abstract

The result of ethics in higher education is no more and no less than instilling empowerment, passion, compassion, and a sense of purpose and longevity. Ethics cannot be neutral, but encompasses the entire human commitment to the entire created world and, therefore, the entire plausibility system that guides all decision-making processes.

On the one hand, ethics is reflective, since it originates from intellectual stimulation and depends on continuous chains of discourses, and on the other hand, it is oriented towards action, prone to being applied in specific settings. This fundamental understanding allows the challenge and opportunity of ethics in higher education to unfold in conjunction with three main points, each associated with a brief case vignette: Ethics in higher education as a formative and informative task; Ethics in higher education as a promotional task; Ethics in higher education as an invitation task.

Key words: ethics, higher education, training, information, committed reflection, embodied presence, consensus building, defense, invitation.

Ethics in Higher Education

“The calling of the teacher. There is no craft more privileged. To awaken in another human being powers, dreams beyond one's own; to induce in others a love for that which one loves; to make of one's inward present their future; that is a threefold adventure like no other.”

*George Steiner, Lessons of the Masters*⁴

There are probably not more powerful words than George Steiner's to describe the noble task of teachers, all teachers, and academic teachers in higher education more specifically. The outcome of ethics in higher education is in this sense, not more and not less, than succeeding in instilling empowerment, passion, compassion and a sense of purpose and longevity. However, such an endeavour cannot constitute a linear, one-dimensional or mechanical process. Rather, ethics in higher education has to be understood as a cycle of layered and reiterated interactions.

Before embarking on these interactions in detail, it will be useful to define – or at least to describe the understanding of ethics in higher education. The starting point of this investigation is to understand ethics as *engaged reflection and embodied presence*. This perception is informed by the insight that ethics emerges, both theoretically and practically, out of an intentional process of being and becoming in and thinking about the world. Engaged reflection, because ethics demands a conscious position with regard to a moral end. Being in the world prompts discernment as a principally open process of reflection on what it means to be in the world and how the web of relationships therein have to be built and described.

⁴ See George Steiner, *Lessons of the Masters*, Harvard: Harvard University Press, 2004.

Therefore, ethics cannot be neutral, it encompasses the totality of the human engagement with the entire created world, and hence the whole system of plausibility which guides all decision-making processes. At the same time, it is the articulated imagination about the difference between the existing reality and the hoped-for reality. Ethics is articulated in the space between the imperfect status quo and the aspiration for an existence responding to ideal normative criteria. In this permanent tension ethics finds itself, is expressed, contested, negotiated and created afresh. On the one hand, ethics is reflective as it is originating from intellectual stimulation and is dependent on continuous chains of discourses, and on the other hand, it is action-oriented, prone to be applied in concrete settings. The discursive, reflective strands cannot be divorced from the action-oriented strands, unless ethics would become self-fulfilling and inward-oriented.

This foundational understanding leads me to unfold the challenge and opportunity of ethics in higher education in conjunction with three focal points, each one of them associated with one brief case vignette:

1. Ethics in higher education as formative and informative task
2. Ethics in higher education as advocating task
3. Ethics in higher education as inviting task

I explain myself by expanding on each of the three focal points. First, I will reflect upon ethics in higher education as formative and informative task. To stress this dimension, goes to say, that there is an intrinsic relationship, and yet a distinction, between forming and informing. If ethics is methodologically (not with regard to its content) adequately described as engaged reflection and embodied presence, it calls all those engaged in higher education into the responsibility to nurture this ethos, this attitude and way of seeing and discerning. In this sense, ethics becomes a formative exercise: it builds awareness, a way of seeing and interpreting the realities in relation to a hoped-for reality.

This cannot be imposed or inculcated, hence the difference to a purely informative task. During one of my teaching assignments in the Democratic Republic of Congo, a female student offers a ‘thick description’⁵ of her experience of the conflictive and violent situation at the boarder to Rwanda. “Perhaps,” she reflects, “we have not learned to genuinely look inside ourselves, and our society. Perhaps, we would be able to build bridges of reconciliation with those we stigmatised as our enemies, if we know who we are as humans first, and not as members of one ethnic group or nation.”

It seems that higher education traditionally privileges the informative over against the formative task. The transmission of knowledge is emphasised as primary objective, as if knowledge can be acquired as a material good and as if it were about a mere physical transfer. Paulo Freire critiqued and guarded against such an understanding of education.⁶ Education, as per his perception, has to be a liberating and emancipative process, which capacitates individuals and communities to read, to interpret and ultimately to transform their respective societal environments. From this perspective, ethics as reflective and embodied experience appears as a prerequisite of a transformational agenda that reposes on an ethos and on a cluster of values around justice, integrity and truth: the refusal to accept the world as it is.

Against this background, the second focus becomes plausible. Ethics constitutes also a field for an advocating task in higher education. It builds critical awareness and tools for addressing the uncomfortable disparity between the world in which we find ourselves, and the one, we aspire to build. This constitutes, paradoxically, a labour, an intentional effort of estrangement. In recognising, for instance, one’s own situation

⁵ See Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, New York: Basis Books, 1973.

⁶ See Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, London: Bloomsbury Publishing, 2017, rev. ed. (translated from Portuguese original, 1968).

of privilege, or by contrast, one's individual and collective experience of woundedness, one is able to build ethical responsiveness. This means that ethical responsibility, moral obligation and responsiveness to the situation of others can only grow through the experience of strangeness: the bewildering experience that *the Self and the other* are akin, and yet are and have to remain *the Other*.⁷ Higher education can cultivate and nurture an environment in which the discovery about the simultaneous common humaneness and fundamental difference can be made. Ethics provides a theoretical and practical framework for understanding and defining humanity in relation with all creation as non-invasive and irreducible to one uniformed appearance. In times of growing enmities fuelled by populist tendencies, such a task cannot be underestimated, as it is foundational in order to counter the commodification of life in all its form. Ethics, even in its contested form, offers at least the opportunity to express and to exchange upon criteria on how societal life should be lived.

Again, a case vignette from the higher education classroom can help to illustrate this advocating task of ethics. I recall a situation in one of my ethics classes: "May I ask if you are racist?" Absolute silence follows a Nigerian student's question to his North American white classmate. In what may be perceived as audacious utterance and personal offence, lies the core of the ethical quest: we can only

⁷ See Levinas, Emmanuel, *Totality and Infinity. An essay on Exteriority*, Dordrecht/Pittsburgh: Martinus Nijhoff Publishers and Duquesne University Press, 1969 (translated from French original, 1961); Butler, Judith, "Precarious Life, Vulnerability and the Ethics of Cohabitation", in: *Journal of Speculative Philosophy*, Volume 26, Number 2, 2012: 134-151. Albertson Fineman, Martha / Grear, Anna (eds), *Vulnerability. Reflections on a New Ethical Foundation in Law and Politics*, London etc.: Routledge, 2016; Volf, Miroslav, *Free of Charge: Giving and Forgiving in a Culture Stripped of Grace*, Grand Rapids: Zondervan, 2005; see also Shildrick, Margrit, *Embodying the Monster: Encounters with the Vulnerable Self*, London: SAGE Publications, 2001.

understand the deepest fears, veiled assumptions, and barely articulated hopes, if we dare to translate them into narration, into speech. This is the only possibility for humans to cross the barrier into the experience of the other. Assumed strangeness in form of an ontological attribution, was in this case the beginning of an honest conversation on how different societal and historical locations are interwoven with individual judgments, and how an ethical advocacy – not in the sense of speaking *of* the other, but *with* the other – becomes a critical, existential lens for ethical discernment.

Thirdly, ethics in higher education is about inviting people into a continuous dialogue and process of consensus building. Ethics itself becomes a paradigm of invitation⁸ in societies in which building normative consensus becomes increasingly tense and sometime conflictive. Here, the task of those engaged in higher education is to accompany especially the emerging generation of scholars to develop their own critical standpoints and to become vibrant and ambassadors for normative consensus building in societies. In this regard ethics may be understood as important field, perhaps the most important, as it offers a qualitative perspective on how plural societies can engage in an ethical discourse on how they want to live together. The perspective of inviting one another⁹ to ethical conversations can be one into which higher education initiates students, so that they can experience and practice models by which ethics transcends the normative rigidity of right versus wrong.

“I have learned”, said a former child soldier from South Sudan, in another of my ethics classes “that it is not only about me, and my

⁸ See Plasger, Georg, “Einladende Ethik. Zu einem neuen evangelischen Paradigma in einer pluralen Gesellschaft”, in: *Kerygma und Dogma* 31, (2005): 126-156.

⁹ See Novak, John M., Denise E. Armstrong, Brendan Browne, *Leading for Educational Lives: Inviting and Sustaining Imaginative Acts in a Connected World*, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2014.

survival, but how I can, together with others, contribute to transforming our lives. I want to invite others to do the same.”

ARGENTINA: THE UNIVERSITY CONTRIBUTION TO SOCIETY'S ETHICAL LEADERSHIP*

Julio C. Durand

Abstracto

En el sector de la educación superior pública o estatal, el modelo político latinoamericano sigue rigiendo las instituciones. Originalmente, se concebía a la Universidad como un instrumento para democratizar la sociedad en general, y la participación de los estudiantes como una forma de inclusión de los grupos socialmente marginados¹⁰. En la vida real, el modelo ha evolucionado hacia la continua búsqueda de poder con el objetivo de servir a los intereses individuales o de grupos ideológicos. En el sector privado domina el modelo de mercado, con su lógica de eficiencia que exagera la cultura del egoísmo y el

*A draft version of this paper was discussed and prepared with Professor Carlos Pujadas.

¹⁰Julio C. Durand, Director of the Master in Management of Educational Institutions, School of Education, Universidad Austral. Doctoral Degree in Education from Navarra University.

individualismo. Ambos sectores muestran que han olvidado la misión clave de la universidad: La construcción de una auténtica comunidad educativa caracterizada esencialmente por la colegialidad. La Universidad argentina ha perdido la capacidad de transmitir los valores morales y sociales que el país necesita, porque no los practica ni los promueve institucionalmente, porque ya no es una comunidad académica con la colegialidad como atributo básico. Es necesario el renacimiento de una genuina preocupación por el bien común en la universidad, y entonces, será posible transferirla al resto de la sociedad.

Palabras clave: colegialidad, comunidad educativa, bien común, educación superior pública, educación superior privada.

Abstract

At the public or state higher education sector the Latin American political model is still ruling the institutions. Originally, it conceived the university as an instrument to democratize the broad society, and student participation as a way to inclusion of socially marginal groups. In real life, the model has evolved toward the continuing search for power with the aim of serving individual interests or those of ideological groups. In the private sector the market model dominates, with its logic of efficiency that exacerbates the culture of egoism and individualism. Both sectors show that they have forgotten the key mission of the university: the building of an authentic educational community essentially characterized by collegiality. The Argentine university has lost the capacity to transmit the moral and social values that the country needs because it does not practice or promote them institutionally, because it is not an academic community with collegiality as a basic attribute any more. The rebirth of a genuine concern for the common good in the university is necessary, and then, it will be possible to be transferred to the rest of the society.

Key words: collegiality, educational community, common good, public higher education, private higher education.

Argentina is facing another cyclical crisis and unfortunately the country seems to be incapable to learn from past experiences.

The most knowledgeable analysts have been saying that the roots of this crisis must be searched in the cultural and moral decline of Argentine society rather than in the sterile discussion of politic and economic problems. The weaknesses of the country are much more difficult to overcome than an illegitimate representation in the parliament or a mistaken plan to manage the huge public foreign debt.

Argentine universities, both state or private, have behaved like passive and innocent spectator, a victim of an awful plan devised by who knows who.

But the university as an institution cannot keep looking to in the opposite direction. Argentina is a country where approximately 40 % of the population (age group: 18-24) attend higher education, consequently it is possible to affirm that a great majority of the people in high positions (politicians, business men, public civil servants and the like) have received university education and there, from our point of view, they adopted values and learned antisocial behaviors showing the failure of HEI to promote educational social responsibility.¹¹

Making generalizations is dangerous and we recognize that we can be unfair on the big number of professors and administrators, in state and private universities, who strive to do their best, often at the cost of personal sacrifices. However, we think it is necessary to discuss openly and sincerely many aspects of academic life that the politically correct

¹¹ Durand, Julio C., "Apertura VI Jornadas Académicas", Preface, *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar. Actas de las VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas*. Universidad Austral. Buenos Aires: Teseopress. 2016.

discourse of power groups frequently avoid analyzing. When Dr. Jaim Etcheverry was appointed as Rector of the UBA he said that an ethical reconstruction of the university is urgent¹², something that was evident for foreign scholars and outside observers¹³ since many years ago. I do not want to mention here the many cases of corruption of the last 10 years that have state universities as main participants in the unethical use of public funding.

Moral Values in University Life

What are the real values that the university instills in its members? How can its culture be described? We will not be surprised discovering that they are the same that have dragged the nation down to the present crisis.

At the public or state higher education sector the Latin American political model is still ruling the institutions.¹⁴ Originally, it conceived the university as an instrument to democratize the broad society, and student participation as a way to inclusion of socially marginal groups. In real life, the model has evolved toward the continuing search for power with the aim of serving individual interests or those of ideological groups.

In the private sector the market model dominates, with its logic of efficiency that exacerbates the culture of egoism and individualism.

Since many years ago, it is possible to observe how the basic values in the two models have been converging. Both sectors show that they

¹² El desafío es reconstruir la UBA después de 16 años de decadencia. (April, 4th 2002). *Página 12*. La universidad está presa de los intereses privados. (April, 6th 2020). *Página 12*.

¹³ Altbach, Philip G., "Survival of the Fittest: The University of Buenos Aires: A Model for the Future?", in: *Change* 31 (17), 1999, 46 - 48.

¹⁴ CRES. *UNESCO Regional Conference on Higher Education at the 100th Anniversary of 'Reforma Universitaria'*. Córdoba: UNC, 2018.

have forgotten the key mission of the university: the building of an authentic educational community essentially characterized by collegiality.

We could say that the university is a mirror of the egoistic and individualistic culture pervasive in the Argentine society, alongside its fragmentation and absence of identity around a common project.

The university, like the country, is full of successful individuals – professors, scientists, professionals- that are unable to engage themselves in common tasks, to build teams, sharing objectives that go beyond the individual interest in the short term.

The impoverishing moral values of teaching and research activities can also be observed in the messed up and ruined condition of labs, classrooms and facilities. It is wrong to blame all the moral and material deficits on the scarce budget. We think that it is more accurate to find the causes in the absence of creative ideas, initiatives and efforts oriented to a common good. It is not surprising that graduates leave the university without any kind of sensitivity to those things that are public and to the whole society. They have received this behavioural pattern in the daily interaction with their professors, who have never donated a book to the library, or taught all the things they know.

Students learn from their professors' real behaviour that the other is neither a colleague nor a partner but a potential enemy who can deprive them from their teaching position. Inbreeding is a common practice with the different university groups making obscure arrangements to avoid the access of somebody who does not share the same ideology to the academic career.

The political arena of the university shows a corrupted dynamic of power. The power is viewed not as a way to serve the common good, but as the opportunity to utilize the institution for the personal or group project advantage. In university politics you can see the typical

behaviour of the political leaders that the citizens have repudiated with the massive and recurrent protests.

In Argentine universities, professors earn small salaries, partially compensated by prestige and the possibility to have access to some privileges like research incentives, grants, and other explicit or implicit subsidies. It seems that moral considerations have nothing to do with their academic work if they receive such a low salary. You might be allowed to be absent from or late for teaching appointments, not to make your best efforts or share your knowledge, to manipulate or exploit the assistant personnel, to do plagiarism, or to teach the same contents that were abandoned 20 years ago.

This kind of university is no longer the place for serious and open dialogue, open-minded to the truth, whatever it is. In this environment the skills that the country needs in its people cannot be developed, specially the ability to add different points of view to serve the common good better. On the contrary, you can find a general deafness that prevents people from listening to those who do not share the same ideology or have different background. The current trend to knowledge fragmentation is worsened when nobody feels as really part of an academic community. That is why the universities are, in the best case, a federation of schools and institutes, without a common route, without synergies that could permit a better use of the scarce resources. And inside the schools, the process of isolation is replicated among professors and research groups.

To summarize, the Argentine university has lost the capacity to transmit the moral and social values that the country needs because it does not practice or promote them institutionally, because it is not an academic community with collegiality as a basic attribute any more.¹⁵

¹⁵ Durand, Julio C. / Pujadas, Carlos, “La Universidad y los Valores de Nuestra Clase Dirigente”, in: *Escenarios para un nuevo contrato social* 2 (7), 2004, 31-35.

Having lost its fundamental identity, it finds itself feeling impotent to contribute ideas and solutions to a nation in crisis. The present university cannot be an inspirational example for the disoriented Argentine society.

A Genuine Concern for the Common Good

As we stated at the beginning, in the university sector the political and market model are dominant, and both of them nurture the culture of selfishness and fragmentation. The recovering of the culture and identity of the university cannot be based on reforms inspired in those models.

The rebirth of a genuine concern for the common good in the university is necessary, and then, it will be possible to be transferred to the rest of the society. The university serves the society better when it is faithful to the principles that, assuming different forms throughout its history, have guided its life: the building of a community around some common objectives and shared values, like improving personal qualities, integrity, rigorous work, loyalty, search for the truth, collegiality and more.

References

- Altbach, Philip G., "Survival of the Fittest: The University of Buenos Aires: A Model for the Future?", in: *Change* 31 (17), 1999, 46 - 48.
- CRES. *UNESCO Regional Conference on Higher Education at the 100th Anniversary of 'Reforma Universitaria'*. Córdoba: UNC, 2018.
- Durand, Julio C., "¿Es inevitable la fragmentación de la universidad?", in: *Criterio* LXXI (2228), 1998, 613 - 617.

Durand, Julio C. / Pujadas, Carlos, “La Universidad y los Valores de Nuestra Clase Dirigente”, in: *Escenarios para un nuevo contrato social* 2 (7), 2004, 31-35.

Durand, Julio C., “Apertura VI Jornadas Académicas”, Preface, *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar. Actas de las VI Jornadas Académicas de Gestión y Dirección de Instituciones Educativas*. Universidad Austral. Buenos Aires: Teseopress. 2016. <https://www.teseopress.com/gestioneducativa/responsable/>

Durand, Julio C., “Equipos directivos cognitivamente complejos en el gobierno colegial de la universidad”, in: Vicente Castro, F. y Padilla Góngora, D. (eds.). *Del mérito al prestigio*, Badajoz: Crecimiento Humano/INFAD, 2019, 85-96.

ETHICS PRACTITIONER'S REFLECTIONS: INTEGRATING ETHICS INTO THE UNIVERSITY ECOSYSTEM. WHY? HOW? AND WHO?

Divya Singh

Abstracto

Si se acepta que la función de la universidad es preparar a los graduados para que se integren y se conviertan en miembros de una sociedad cooperativa, entonces la forma en que los estudiantes se preparen para participar en un medio comunitario dictará, en gran medida, el tipo de sociedad en la que finalmente nos encontremos¹⁶. Es muy necesario entender la universidad como un microcosmos de la comunidad más grande y el impacto que una universidad puede tener en el progreso y la potenciación ética de la sociedad más amplia. En el presente artículo se expone la experiencia de Universidad de Sudáfrica (Unisa), que aprobó una estrategia que incluía la incorporación de una cultura ética compartida en la universidad y la de STADIO Holdings, una empresa de inversiones involucrada en la enseñanza superior

¹⁶ Divya Singh, Board Member of Globethics.net Foundation. Chief Academic Officer, Stadio Holdings Ltd; Former Vice Principal: Advisory and Assurance Services, University of South Africa.

privada en Sudáfrica, cuyo enfoque está centrado en los estudiantes y en la que se da prioridad a la importancia de integrar la responsabilidad ética y la conciencia social en el plan de estudios de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: sociedad cooperativa, empoderamiento ético, cultura ética compartida, responsabilidad ética.

Abstract

If it is accepted that the function of the university is to prepare graduates to integrate and become members of a co-operative society, then how students are geared to participate in a communal milieu will, to a large extent, dictate the type of society in which we eventually find ourselves. It is so necessary to understand the university as a microcosm of the bigger community and the impact that a university can have on the progress and ethical empowerment of the broader society. This article presents the experience of the University of South Africa (Unisa), which has approved a strategy that included embedding a shared ethical culture in the university; and the experience of STADIO Holdings, an investment company involved in private higher education in South Africa, which is focused in the students and prioritizes the importance of integrating ethical responsibility and social consciousness into teaching and learning curriculum.

Key words: co-operative society, ethical empowerment, shared ethical culture, ethical responsibility.

There is a well-known expression which reminds us: “We have not inherited this earth from our fathers, we are just borrowing it from our children!”. If indeed it is only on loan to us, then as responsible citizens it behoves us to ensure that we leave it in good condition, but the available research tells the opposite story.

The full blame for this unfortunate global reality cannot be laid solely at the doors of the university, but without doubt, as institutions of learning, universities should accept some responsibility, especially as universities are assessed through the lens of graduate attributes and contributions. How many universities can, with unequivocal assurance, lay claim to the statement that its graduates are all socially conscious, responsible citizens? Another way to frame the question is: Is it the responsibility of the university to ensure that its students are ethical citizens and understand the meaning of social norms and values?; or is the role of the university only to produce experts with high levels of discipline-specific knowledge without the emphasis on holistic development?

There is no gainsaying that society has in many respects become somewhat distorted – we appreciate power, profits, and development is measured in terms of market capital and market share, which is why the powerful thrive, corruption has become endemic and consequences are few. Discussions on integrity, sustainability and accountability have become the sounds on the fringes, and it against that backdrop that I invite all thought-leaders, the right-thinking and the right-minded to look at how we are preparing our graduates. I do not for a moment believe that social consciousness and ethical behaviour start at the university – it should begin in the home and in the schools, when this does not happen, then universities cannot say “it is not my function”.

At a more granular level, one could ask: Why should I respect other people, or why should I treat other with dignity? We respect others and treat one another with dignity because we know that it is the right thing to do. Similarly, if it is accepted that the function of the university is to prepare graduates to integrate and become members of a co-operative society, then how students are geared to participate in a communal milieu will, to a large extent, dictate the type of society in which we eventually find ourselves.

When the Council of the University of South Africa (Unisa) approved a strategy that included embedding a shared ethical culture in the university, the first actions at the operational level included a collective conceptualization of the institutional ethics agenda, and then a stakeholder participatory process of developing the plan to integrate it across the institution. Critical to the planning was the assurance that the necessary resources would also be committed to the project because the one truth that was quickly realised is that effectively promoting and integrating the ethics culture is a costly and resource-intensive initiative. Furthermore, reporting lines are crucial and stressing the significance of the project, Unisa positioned the Ethics Office as a direct report in the Vice Chancellor's Office.

Concomitantly, but at the strategic level, there was also an evaluation of the institutional vision and mission, as well as the approved organizational values to assess coherence and alignment with the newly proposed ethics agenda. Thirdly, there was a survey amongst institutional stakeholders to gauge perceptions on the how the leadership was seen to live the vision, mission and values. We've all heard the expression "the tone is set from the top" and "the fish rots from the head" – it was therefore a priority for the success of the project that the leadership and management team were seen to both talk-the-talk AND walk-the-talk. One intervention, emphasizing accountability, is a Management Pledge signed by all members of the management team and published.¹⁷

Accepting that leading the ethic programme and issues of accountability are serious matters, nowhere is it written that they cannot

¹⁷ An example of a management mantra might be: Be honest and do what you say you will do. If you are not able to meet a promise, admit it and have the courage to explain why. Be - and be seen to be – consistent... it is crucial to be acknowledged as dependable and reliable.

be boosted with creative and entertaining activities to attract the participation of staff, who are often already harassed by the 'busy-ness' of the university activities. At Unisa, complementing the formal project, we created a mascot - Ms "E. T. HICS" (who became known as Mizzity) - and we held industrial theatre with a Mizzity lookalike to spread the ethics message. Mizzity had her own blog and Complaints Line and, quite interestingly, we found that staff would often much rather "talk to Mizzity" than use the formal university channels. Mizzity engaged the Vice Chancellor on ethical issues, and we held Mizzity ethics discussions called "pop-in-for-ethics" where all participants were given a bag of freshly made popcorn and an apple. (I'm not sure if it was the discussions or the smell of the popcorn floating down the passages, but these discussions were very popular, and the message widely spread.) The apples were deliberately chosen as symbolic of the participants being recognised as the "good apples" in the Unisa barrel. Throughout the year, Mizzity paraphernalia with the Ethics Office contact details was distributed to staff and, in winter, Mizzity handed out scarves and gloves to everyone attending her shows. While there were some staff members who thought it was all too frivolous, the fact is that within a short space of two years almost everyone at the institution knew Mizzity and the ethics imperative.

Entrenching and integrating the ethics programme was hard work and required real commitment. Not everyone bought into the programme equally, but with perseverance we found that generally staff wanted to feel consulted, engaged and part of the programme - and once this was achieved, it became much easier to work on the more difficult elements of furthering the ethics culture and with it, those key values of accountability and responsibility.

While the tone from the top as an important driver, building the ethical culture in the university is not only a management responsibility. The important message to share is that everyone can be a leader in their

respective spaces. We built a virtual Wall of Fame and later a Wall of Shame and staff were invited to nominate the ethical heroes and heroines and their names and photos would be placed on the Wall of Fame. Contrarily, where staff members conducted themselves in a manner opposing the institutional ethics and value system, they found themselves on the Wall of Shame. All photos were up for 3 months before being removed.

As part of the staff development and training programme, Unisa developed its own online ethics-related modules on specific topics which were compulsory for all staff and the ethics discourse was an important part of the onboarding programme for all new staff so that they were immediately alerted to the institutional values.

A further principle was the acknowledgement that everyone in the organisation – irrespective of position - is held equally accountable. Expectations should not be seen to be negotiable and it must be clear that the same standards are expected from everyone.

In 2017 I resigned from Unisa and joined STADIO Holdings, an investment company involved in private higher education in South Africa. At STADIO, our focus is on our students with a prioritisation on the importance of integrating ethical responsibility and social consciousness into our teaching and learning curriculum. In ancient Greek, Aristotle emphasised concept of ‘practical wisdom’ or “phronesis” and this has been STADIO’s pivot in setting its teaching and learning agenda.

According to Wikipedia, phronesis describes a type of wisdom or intelligence that is more specifically relevant to practical action, implying both good judgement and excellence of character and habits, or practical virtue. It leads to breakthrough thinking and creativity and enables the individual to discern and make good judgements about what is the right thing to do in a situation. (<https://www.oxford-review.com>). Interpreting what this may mean for our students at STADIO, we

developed a compulsory short module covering (i) ethics and values, (iii) sustainability, (iii) entrepreneurship, (iv) conflict resolution - and because we have a strong Continental commitment – (v) pride in Africa and poverty alleviation. The idea is to introduce these values and raise awareness amongst students, but we are also reviewing all our programme curricula against an agreed matrix to ensure that ethics, sustainability and corporate citizenship are integrated in all the programmes and that they are part of the content that is formally assessed. The endgame will be to separately badge our students for competency and achievement when they leave our institution.

Conclusion

Today, with the widespread global crises, it is easy to lament: “How are all these bad things happening to us?” But David Meltzer suggests a much better question: “How is this happening through us?” He points out that if we understand that things happen through us, it places us in a much better position of accountability “because you realise immediately that we have choices – we can be either part of the problem or part of the solution ... and it is this simple awareness that can make all the difference”.¹⁸

It is so necessary to understand the university as a microcosm of the bigger community and the impact that a university can have on the progress and ethical empowerment of the broader society. It would therefore be most remiss were I to conclude without raising the issue of technological disruption and the ethics of AI and machine learning that is becoming the rage at many of our universities. Our challenge will be

¹⁸ Meltzer, David (2018), “Life Doesn't Happen 'to' You: Accountability and Perspective”, <https://www.entrepreneur.com/article/320226> (accessed 12 May, 2020).

to balance the competing priorities, taking the best from both without compromising that which makes us human.

EDUCACIÓN EN ÉTICA CON PROPÓSITOS

Diana Cohen Agrest

Abstract

Based on the premise that education in ethics should be founded on values that, beyond spatial-temporal circumstances, are supported on unyielding ends of human condition, this article highlights a series of themes that are essential to such education: ethics with purpose, skills provided by ethics education, values essential to ethics education, against moral relativism¹⁹. This report starts from values and arrives at values: all education takes place within the framework of shared values or, in case of dissent, agreed upon through a fruitful exchange of ideas.

Key words: ethics education, human condition, moral relativism, values, purpose, skills.

¹⁹ Diana Cohen Agrest, President of Usina de Justicia, Civil Association which accompanies homicide victims and promotes public policies for Argentina and for the Organization of American States (OAS). PhD in Philosophy by Buenos Aires University and Master of Bioethics by the Monash University, Australia.

Abstracto

Basado en la premisa de que la educación en ética debe fundarse en valores que, más allá de las circunstancias témporo espaciales, se sustenten en fines ineludibles de la condición humana, este artículo subraya una serie de temas esenciales a dicha educación: ética con propósitos, habilidades propiciadas por la educación ética, valores esenciales a la educación ética, contra el relativismo moral. Este informe parte de valores y arriba a valores: toda educación se da en el marco de valores compartidos o, en caso de disenso, consensuados a través de un intercambio fructífero de ideas.

Palabras clave: educación ética, condición humana, relativismo moral, propósito, habilidades.

La educación en ética debe fundarse en valores que, más allá de las circunstancias témporo espaciales, se sustenten en fines ineludibles de la condición humana. A continuación, mencionaré una serie de temas que, a mi juicio, son esenciales a dicha educación:

Contra el relativismo moral

“Darío, durante su reinado, llamó a los griegos que estaban con él y les preguntó cuánto querían por comerse los cadáveres de sus padres. Respondieron que por ningún precio lo harían. Llamó después Darío a unos indios llamados calacias, los cuales comen a sus padres, y les preguntó en presencia de los griegos [...] cuánto querían por quemar los cadáveres de sus padres, y ellos les suplicaron a grandes voces que no dijera tal blasfemia”.

Heródoto, quien vivió entre el año 484 y 431 antes de Cristo, es el autor de este relato. Con él ilustra cierta costumbre que, considerada correcta entre los miembros de un grupo, puede ser horrorosa para los miembros de otro, y viceversa. Y en esas circunstancias, lo cierto es que

no parece sencillo alcanzar un mínimo consenso: una vez fallecidos, ¿debemos comer a nuestros padres o debemos incinerarlos? Si fuéramos griegos, una de las respuestas sería la correcta, pero si fuésemos cálatas, la correcta sería la otra.

Esta historia, tal como la interpreto, supera toda forma de relativismo moral. Porque ella muestra que no es que los valores fueran distintos (al fin de cuentas, en una y otra cultura se veneraba a los padres) sino que cada grupo sostenía su propio sistema de creencias, deudor de las condiciones materiales y del hábitat de dicho grupo.

Ética con propósitos

La educación ética forma parte del derecho humano a la educación. Su propósito no es simplemente estudiar la ética por sí misma, sino para que la ética nos oriente en dos direcciones o propósitos.

1. El primer propósito es desarrollar capacidades cognitivas que permitan a las personas identificar dimensiones éticas de los problemas y abordar problemas éticos en áreas tan diversas como la economía, las políticas públicas y la medicina, entre otras.
2. El segundo propósito de la educación ética es esencialmente desarrollar habilidades de pensamiento crítico, particularmente la capacidad de reflexionar y deliberar sobre los motivos de uno, así como las consecuencias teóricas y prácticas de las acciones humanas individuales y colectivas. Entre otras prácticas, aspira a refinar el juicio ético basado en valores, distinguiendo los conflictos de intereses y evitando, en las prácticas discursivas, las falacias, entre las más usuales en nuestro medio, el argumento ad hominem, mediante el cual se ataca a la persona en lugar de debatirse el argumento.

3. Lo dicho en 2) se debe tomar en cuenta en la ética aplicada en las profesiones: Alentar el conocimiento de los códigos y de las razones que fundan esos códigos.

Habilidades propiciadas por la educación ética

1. Sensibilidad moral: la capacidad de reconocer cuestiones sociales y éticas en cada especialidad.
2. Habilidades de análisis moral: la capacidad de analizar problemas morales en términos de hechos, valores, partes interesadas y sus intereses.
3. Creatividad moral: la capacidad de pensar diferentes opciones de acción a la luz de los valores morales (en conflicto) y los hechos relevantes.
4. Habilidades de juicio moral: la capacidad de emitir un juicio moral sobre la base de diferentes teorías o marcos éticos, incluida la ética profesional y la moral del sentido común.
5. Habilidades de toma de decisiones morales: la capacidad de reflexionar sobre diferentes teorías y marcos éticos y de tomar una decisión basada en esa reflexión.
6. Habilidades de argumentación moral: la capacidad de justificar moralmente las acciones de uno y discutirlas y evaluarlas junto con otros.

Valores esenciales a la educación ética

1. Integridad (puesta a prueba en las publicaciones, en el “síndrome de publicar o morir”, en los conflictos de intereses).
2. Respeto: derechos y obligaciones (normas, etc.) de los docentes, del alumnado y del personal administrativo.

3. Meritocracia: hoy se suele decir que la meritocracia carece de toda validez en una sociedad atravesada por la inequidad. Sin embargo, su ausencia -además de “nivelar para abajo”, genera otro tipo de inequidad. Por ejemplo, desterrar los exámenes grupales que suelen propiciar el éxito de un grupo a costa del trabajo de unos pocos.
4. Libertad académica: esencial al pluralismo.
5. Responsabilidad: en particular, velar por la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), entendida desde una perspectiva ética como un compromiso institucional permanente del quehacer universitario con las necesidades y problemáticas de la sociedad en la cual la universidad se inserta, mediante una relación fluida con el entorno social.

En esta breve síntesis, partimos de valores y arribamos a valores. No es casual: toda educación se da en el marco de valores compartidos o, en caso de disenso, consensuados a través de un intercambio fructífero de ideas.

LA ÉTICA EN EL USO DE LAS ANALÍTICAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Hernán A. Seoane

Abstract

A growing body of literature highlights ethical concerns in the field of learning analytics and several codes of practice have been created²⁰. While codes of practice offer a useful starting point for the ethical consideration of learning analytics, a variety of scholars have offered a set of principles and guidelines seeking to provide a more specific framework of recommendations for an ethical approach to learning analytics. A central focus within recent studies on ethics and learning analysis relates to the need to interact more directly with students and engage them in greater responsible participation in their data. This report groups the different proposals of the authors consulted into the following principles: privacy, data ownership and control, transparency, consent, a necessary new approach to the principle of anonymity, non-

²⁰ Dr. Hernán Seoane, Dean Medical Sciences at Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA).

maleficence and beneficence, data management and security, and the current dynamics of data access.

Key words: learning analytics, ethical approach, data management, security.

Abstracto

Un creciente cuerpo de literatura destaca las preocupaciones éticas en el campo de la analítica del aprendizaje y varios códigos de práctica han sido creados. Si bien los códigos de práctica ofrecen un punto de partida útil para la consideración ética de las analíticas de aprendizaje, una variedad de académicos ha ofrecido un conjunto de principios y pautas buscando aportar un marco de recomendaciones más específico para un enfoque ético de la analítica de aprendizaje. Un enfoque central dentro de los estudios recientes sobre ética y análisis de aprendizaje se refiere a la necesidad de interactuar más directamente con los estudiantes y comprometerlos con una mayor participación responsable sobre sus datos. El presente reporte agrupa las distintas propuestas de los autores consultados en los siguientes principios: privacidad, propiedad y control de datos, transparencia, consentimiento, una necesaria nueva aproximación sobre el principio del anonimato, la no maleficencia y beneficencia, la gestión de los datos y su seguridad y la dinámica actual sobre su acceso.

Palabras clave: analíticas de aprendizaje, abordaje ético, gestión de los datos, seguridad.

Uso de las analíticas de aprendizaje

Si bien el campo de la analítica de aprendizaje ofrece muchas posibilidades nuevas para mejorar el apoyo estudiantil, en la práctica docente y los entornos de aprendizaje, la analítica debe usarse de manera responsable protegiendo a estudiantes y profesores. Sin embargo, los

marcos éticos y legales tradicionales son desafiados continuamente por el rápido ritmo del cambio tecnológico en el campo de las ciencias de los datos. El desarrollo de nuevas herramientas y enfoques analíticos se han movido más rápido de lo que la mayoría de las instituciones han podido abordar²¹.

No fue mucho después de que se estableciera el campo de la analítica de aprendizaje, distintos grupos de investigadores como Siemens²², Slade & Prinsloo²³, Heath²⁴, Pardo & Siemens²⁵, señalaron las potenciales implicaciones éticas que se debían poner en análisis como resultado del mayor acceso de las instituciones educativas a los datos de los estudiantes en entornos digitales y convencionales, centrándose predominantemente sobre cuestiones de privacidad, así como cuestiones éticas relacionadas con la propiedad de los datos del alumno.

De todos modos, no fue hasta que el proyecto LACE (European Learning Analytics Community Exchange) donde se establece una serie de talleres sobre ética y privacidad en el análisis del aprendizaje (EP4LA), en los cuáles se trabajaron las preocupaciones existentes y

²¹ Roberts, L. D./ Howell, J. A./ Seaman, K./ Gibson, D. C., “Student attitudes toward learning analytics in higher education: ‘The fitbit version of the learning world.’”, en: *Frontiers in Psychology* 7(DEC), 2016, 1–11.

²² Siemens, G., “Learning Analytics: The Emergence of a Discipline”, en: *American Behavioral Scientist* 57(10), 2013, 1380–1400.

²³ Slade, S. / Prinsloo, P., “Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas” en: *American Behavioral Scientist* 57(10), 2013, 1510–1529.

²⁴ Heath, J., “Contemporary Privacy Theory Contributions to Learning Analytics”, en: *Journal of Learning Analytics* 1(1), 2014, 140–149.

²⁵ Pardo, A. / Siemens, G., “Ethical and privacy principles for learning analytics”, en: *British Journal of Educational Technology* 45(3), 2014, 438–450.

comenzó a definirse una serie de propuestas y acercamientos sobre este tema²⁶.

Tras la quinta conferencia anual sobre Learning Analytics and Knowledge en 2015 (LAK15), que incluyó un taller EP4LA, hubo un aumento notable en la literatura académica enfocada sobre cuestiones éticas. Esta progresión en la producción de evidencia incluyó algunos hitos como un número especial del *Journal of Learning Analytics* dedicado a ética y privacidad²⁷, y un número especial de *Education Technology Research y Development* que explora la relación de ética y privacidad en el análisis de aprendizaje con el campo de la tecnología educativa: Ifenthaler & Tracey²⁸, Drachsler & Greller²⁹, Gursoy, Inan, Nergiz, & Saygin³⁰.

Además del creciente cuerpo de literatura que destaca las preocupaciones éticas en el campo de la analítica del aprendizaje, se han creado varios códigos de práctica. Estos códigos de práctica ilustran una conciencia de la comunidad de expertos que las instituciones requieren pautas claras para poder avanzar en las aplicaciones de análisis de aprendizaje dentro de marcos legales y éticos.

²⁶ Ferguson, R. / Hoel, T. / Scheffel, M. / Drachsler, H., “Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics”, en: *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 2016, 5–15.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ifenthaler, D. / Tracey, M. W., “Exploring the relationship of ethics and privacy in learning analytics and design: implications for the field of educational technology”, en: *Educational Technology Research and Development* 64(5), 2016, 877–880.

²⁹ Drachsler, H. / Greller, W., “Privacy and analytics - it’s a DELICATE issue a checklist for trusted learning analytics” en: ACM International Conference Proceeding Series 25-29-April, 2016, 89–98.

³⁰ Gursoy, M. E. / Inan, A. / Nergiz, M. E. / Saygin, Y., “Privacy-Preserving Learning Analytics: Challenges and Techniques”, en: *IEEE Transactions on Learning Technologies* 10(1), 2017, 68–81.

La Open University³¹ in the UK fue una de las primeras universidades en establecer un código de práctica en 2014, seguido poco después, mediante un código de práctica desarrollado por JISC³² en 2015, una organización que brinda asesoramiento sobre tecnología digital para la educación y la investigación en el Reino Unido.

Si bien los códigos de práctica ofrecen un punto de partida útil para la consideración ética de las analíticas de aprendizaje, una variedad de académicos ha ofrecido un conjunto de principios y pautas buscando aportar un marco de recomendaciones más específico para un enfoque ético de la analítica de aprendizaje. Slade y Prinsloo³³ identificó seis principios para ayudar a guiar a las instituciones de educación superior a abordar cuestiones éticas en analítica de aprendizaje. Estos principios requieren el reconocimiento de la complejidad de la identidad del estudiante, rendimiento y éxito, al tiempo que utiliza los datos de manera transparente y moral. Más recientemente, Drachsler y Greller crearon la lista de problemas de 8 puntos “DELICATE” para ser considerados en la implementación de análisis de aprendizaje, y Steiner et al.³⁴ propuso el modelo LEA y marco de protección de datos, un proyecto financiado por la Comisión Europea con un conjunto de ocho requisitos fundamentales para el tratamiento ético de los datos en plataformas de análisis de aprendizaje.

Un enfoque central dentro de los estudios recientes sobre ética y análisis de aprendizaje se refiere a la necesidad de interactuar más

³¹ University, T. O. “Policy on Ethical use of Student Data for Learning Analytics”, en: *The Open University* September, 2014, 1–11.

³² JISC. (n.d.), “Code of practice for learning analytics”. <https://www.jisc.ac.uk/guides/code-of-practice-for-learning-analytics> (accedido el 12 de mayo de 2020).

³³ Slade, S. et al., op. cit.

³⁴ Steiner, C. M. / Kickmeier-Rust, M. D. / Albert, D., “LEA in private: A privacy and data protection framework for a learning analytics toolbox”, en: *Journal of Learning Analytics* 3, 2016, 66–90.

directamente con los estudiantes y comprometerlos con una mayor participación responsable sobre sus datos. En una serie de artículos, Prinsloo y Slade examinan la compleja cuestión del consentimiento del estudiante en entornos de aprendizaje digital³⁵ y la noción de vulnerabilidad estudiantil³⁶, y explorar formas de capacitar a los estudiantes como participantes en el aprendizaje de análisis.

De la revisión de la bibliografía podemos agrupar las distintas propuestas de los autores consultados en los siguientes principios: Privacidad, Propiedad y Control de datos, la Transparencia, Consentimiento, una necesaria nueva aproximación sobre el principio del Anonimato, la No maleficencia y beneficencia, la Gestión de los Datos y su Seguridad y la dinámica actual sobre su Acceso.

Propuestas

1. Integrar las perspectivas globales, las mejores prácticas y las lecciones aprendidas sobre los usos éticos de las tecnologías digitales para que se alineen con las normas culturales, sociales y étnicas de la comunidad y la sociedad en general.
2. Desarrollar y distribuir un código de conducta o un código de tecnoética para el uso de las tecnologías digitales que involucre una amplia representación de la comunidad (educadores, expertos en ética, tecnólogos, administradores, investigadores y académicos).
3. Capacitar a todos los profesionales que participan en programas de formación, prevención e intervención orientados al buen uso de las tecnologías digitales. Incluir en todos los casos la

³⁵ Slade, S. et al., op. cit.

³⁶ Slade, S. / Prinsloo, P., “Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas” en: *American Behavioral Scientist* 57(10), 2013, 1510–1529.

dimensión ética de esta competencia de acuerdo con las funciones y las responsabilidades de cada profesional.

4. Involucrar a profesores y a especialistas del ámbito de la educación en el desarrollo de la tecnología educativa, puesto que a menudo los desarrolladores e ingenieros trabajan a puerta cerrada en el diseño de sus productos.
5. Definir claramente el alcance del uso de la tecnología en la educación e identificar dónde cuenta con un valor añadido, haciendo especial hincapié en que los niños y los adultos en una situación de vulnerabilidad estén protegidos de las prácticas poco éticas que utilizan la tecnología.

Referencias

- Cormack, A., “A data protection framework for learning analytics”, en: *Journal of Learning Analytics* 3, 2016, 91–106.
- Drachsler, H. / Greller, W., “Privacy and analytics - it’s a DELICATE issue a checklist for trusted learning analytics” en: *ACM International Conference Proceeding Series* 25-29-April, 2016, 89–98.
- Ferguson, R. / Hoel, T. / Scheffel, M. / Drachsler, H., “Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics”, en: *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 2016, 5–15.
- Gursoy, M. E. / Inan, A. / Nergiz, M. E. / Saygin, Y., “Privacy-Preserving Learning Analytics: Challenges and Techniques”, en: *IEEE Transactions on Learning Technologies* 10(1), 2017, 68–81.

- Heath, J., “Contemporary Privacy Theory Contributions to Learning Analytics”, en: *Journal of Learning Analytics* 1(1), 2014, 140–149.
- Ifenthaler, D. / Tracey, M. W., “Exploring the relationship of ethics and privacy in learning analytics and design: implications for the field of educational technology”, en: *Educational Technology Research and Development* 64(5), 2016, 877–880.
- JISC. (n.d.), “Code of practice for learning analytics”. <https://www.jisc.ac.uk/guides/code-of-practice-for-learning-analytics> (accedido 15 de diciembre de 2020).
- Pardo, A. / Siemens, G., “Ethical and privacy principles for learning analytics”, en: *British Journal of Educational Technology* 45(3), 2014, 438–450.
- Prinsloo, P. / Slade, S., “Student vulnerability, agency, and learning analytics: An exploration, en: *Journal of Learning Analytics* 3, 2016 159–182.
- Roberts, L. D./ Howell, J. A./ Seaman, K./ Gibson, D. C., “Student attitudes toward learning analytics in higher education: ‘The fitbit version of the learning world.’”, en: *Frontiers in Psychology* 7(DEC), 2016, 1–11.
- Siemens, G., “Learning Analytics: The Emergence of a Discipline”, en: *American Behavioral Scientist* 57(10), 2013, 1380–1400.
- Slade, S. / Prinsloo, P., “Learning Analytics: Ethical Issues and Dilemmas” en: *American Behavioral Scientist* 57(10), 2013, 1510–1529.
- Steiner, C. M. / Kickmeier-Rust, M. D. / Albert, D., “LEA in private: A privacy and data protection framework for a learning

analytics toolbox”, en: *Journal of Learning Analytics* 3, 2016, 66–90.

University, T. O. “Policy on Ethical use of Student Data for Learning Analytics”, en: *The Open University* September, 2014, 1–11.

West, D./ Huijser, H./ Heath, D., “Putting an ethical lens on learning analytics”, en: *Educational Technology Research and Development* 64(5), 2016, 903–922.

ÉTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN: EL USO DE SERIES DE TV COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM OCULTO

Ana Lía Gromick, Andrés Lewkowicz y María Fernanda Sabio

Abstract

In this world crossed by technology, the present work proposes, on the one hand, to train teachers in the use of audiovisual productions as tools for teaching ethics, and, on the other hand, to reflect on the implications of virtual education with respect to the hidden curriculum³⁷.

³⁷ Ana Lía Gromick, Professor in Philosophy at Universidad de Buenos Aires, Sound Technician -ENERC-. Master in Cognitive Psychology and Learning by Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Andrés Lewkowicz, Bachelor and Professor in Education Sciences at Universidad Nacional de Luján (UNLu) and Master in Research Methodology (thesis in progress) Universidad Nacional de Lanús (UNLa). María Fernanda Sabio, Philosophy Professor at Faculty of Philosophy and Letters at Universidad de Buenos Aires. PhD in Medical Humanities by Faculty of Medicine at Universidad de Buenos Aires;

In the first instance, the report reflects on an experience of teacher training in the virtual modality for the area of Ethics and Citizenship Training. These courses were designed to promote the use of new technologies in teaching and to reflect on the benefits provided by the aforementioned tools in the classroom. The proposal poses the articulation of contemporary science fiction TV series to think about ethical and philosophical concepts and to work on conflicting and dilemma situations. This approach has three aspects: the use of new available technologies, collaborative participation in student learning, and the contextualization of concepts to highlight their relevance in students' daily lives. This proposal forms a framework in which each aspect collaborates and strengthens the others.

Key words: ethics, new technologies, hidden curriculum, collaborative participation in student learning.

Abstracto

En este mundo atravesado por la tecnología, el presente trabajo propone, por un lado, capacitar al docente en el uso de producciones audiovisuales como herramientas de enseñanza de la ética, y, por otro, reflexionar sobre las implicancias de la educación virtual en lo que respecta al currículum oculto. En primera instancia, el reporte reflexiona sobre una experiencia de formación docente en modalidad virtual para el área de Formación Ética y Ciudadana. Dichos cursos fueron diseñados para promover el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y reflexionar sobre los beneficios que proveen las mencionadas herramientas en el aula. La propuesta plantea la articulación de series de TV de ciencia ficción contemporáneas para pensar conceptos éticos y

filosóficos y trabajar situaciones conflictivas y dilemáticas. Este enfoque tiene tres aristas: el aprovechamiento de las nuevas tecnologías disponibles, la participación colaborativa en el aprendizaje del alumno, y la contextualización de los conceptos para poner en evidencia su relevancia en la cotidianidad de los alumnos. Dicha propuesta conforma un entramado donde cada arista colabora y potencia las otras.

Palabras clave: ética, nuevas tecnologías, currículo oculto, participación colaborativa en el aprendizaje del alumno.

El trabajo con series de TV: una herramienta clave del docente de ética

Las nuevas tecnologías nos proveen materiales –producciones audiovisuales-, dispositivos –celulares, tablets, computadoras- y plataformas web –páginas para visualización y sitios para promover el intercambio- que resultan sumamente productivas para la enseñanza. El presente proyecto, propone aprovechar el gran repertorio de producciones de ciencia ficción, especialmente las postapocalípticas, que existen en la actualidad y se encuentran disponibles en plataformas web como Netflix, HBO o YouTube, entre otras. Principalmente, promueve investigar e incorporar las producciones audiovisuales que efectivamente ven los alumnos en el diseño curricular de actividades de reflexión. De esta manera, además de aportar materiales de trabajo, capitaliza el interés ya presente en los alumnos hacia dichas producciones, fortalece formas de socialización para la visualización y la discusión, y ejercita la capacidad de identificar y reflexionar sobre los conflictos éticos presentes en situaciones cotidianas.

El valor de las producciones de la cultura de masas ya fue discutido en la década del '60 por Umberto Eco quien describe dos posturas: los apocalípticos y los integrados. Los primeros consideran que la cultura de masas es el síntoma de una caída irrecuperable y que presenta producciones degradadas, simplificadas y sin relevancia. Los segundos,

en cambio, reaccionan de manera optimista a la ampliación del campo cultural y el disfrute de las clases subalternas de los bienes culturales antes relegados a los grupos que detentan el poder. Los integrados reconocen en dichas producciones la presencia de elementos trascendentales, de cuestionamientos relevantes y de formas acabadas y novedosas con valor artístico. El género de la ciencia ficción presenta escenarios ficcionales donde, por ejemplo, se replantean las bases de una nueva sociedad, se cuestiona el statu quo y se enfrenta a los personajes a situaciones extremas donde deben tomar decisiones profundamente éticas. Podemos hallar producciones de diferente calidad que, de igual modo, sirven para disparar discusiones y profundizar los planteos presentados.

La participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje no se reduce a la selección de materiales, sino que valida el interés y las preguntas que ellos mismos realizan sobre los mismos, genera que se cuestionen sus presupuestos y justifiquen su toma de posiciones. El diseño de las actividades indaga sobre los cuestionamientos que ellos identifican y los direcciona hacia argumentaciones sólidas y reflexivas, donde la teoría se evidencia como una necesidad para poder fundamentar los puntos de vistas propios y realizar un intercambio crítico y productivo con los pares. De esta manera, se articulan los contenidos curriculares con las situaciones presentes en las series, se valora el interés y el trabajo de los alumnos, y se fomentan las discusiones grupales.

Por lo tanto, el conocimiento se constituye como un proceso colectivo, una construcción fruto del intercambio entre los participantes, sus intereses y sus reflexiones, conformando así un conocimiento significativo y situado (Bruner, 1998). Este enfoque fomenta la autonomía de los alumnos, ya que no existe un único poseedor del conocimiento –el docente– sino que, con las herramientas adecuadas, ellos pueden construirlo por sí mismos.

Las nuevas tecnologías, asimismo, habilitan la posibilidad de descargar el material y tener autonomía en la visualización y favorecen la visualización conjunta, sea en el hogar o en el aula. Esto tiene el doble beneficio de, en primer lugar, fomentar el trabajo inter pares y fortalecer sus vínculos, y en segundo lugar, atenuar la brecha de acceso a la tecnología y al material.

Finalmente, el trabajo con series de ciencia ficción permite a los alumnos reflexionar, practicar la argumentación, formular preguntas, discutir con los compañeros y plantear puntos de vista, en situaciones ficcionales que brindan un contexto concreto y una problemática clara. En consecuencia, esta primera aplicación permite trabajar las cuestiones éticas en contexto seguro y guiado, que será la base para plantear otras situaciones que impliquen un mayor compromiso y relevancia en su propia vida y circunstancias.

Por consiguiente, la inclusión de materiales audiovisuales permitirá un mejoramiento y una profundización de la comprensión conceptual mediante contextualizaciones y la reflexión conjunta. Generará conocimientos significativos y contruidos socialmente mediante el diseño en conjunto de actividades; profundizará su capacidad de identificar problemas y dilemas, y plantear respuestas fundadas. Fomentará, además, la autonomía de los alumnos mediante el desarrollo de las habilidades crítico-reflexivas en la discusión grupal. De esta manera, la inclusión del trabajo con series de TV se conformará como una herramienta clave del docente de ética.

Ahora bien, al incorporarse las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, aparecen nuevas interacciones sociales, dado que el entorno es novedoso. Así, ya no se puede pensar la clase como un espacio físico con una distribución determinada de los participantes en el mismo sentido de las clases presenciales. Con la aparición de Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha comenzado una transformación “que

se basa en la modificación de las dimensiones espaciotemporales en que se realizan las comunicaciones y se accede a la información”³⁸. Ya no se cuenta con un auditorio “cautivo” que debe dirigir su mirada hacia el frente, en donde se encuentra un profesor sobre una cátedra, profesor que detenta el saber/poder y que dará lugar a la palabra de los estudiantes si lo considera oportuno, y que puede terminar su disertación sin permitir siquiera la pregunta. Si bien este modelo de enseñanza-aprendizaje ha sido muy cuestionado, algunas carreras tradicionales, como la de Medicina, en algunas universidades tradicionales con programas antiguos, continúan reproduciendo este modelo.

Esta diferencia entre lo que sucede en un aula tradicional y una virtual puede ser pensada a partir de un ejemplo. Proponemos pensar los principios de la Bioética definidos por Beauchamp y Childress³⁹ en su libro “Principios de ética biomédica” y cómo estos presentan una dinámica diferente en cada una de estas aulas. Interpretamos que estos principios pueden ser pensados como una guía de lo que debería suceder en el aula, ya que se supone que estos deben regir la práctica clínica, la relación médico-paciente y la investigación con seres humanos y contradicen el currículum oculto que conforma el *habitus* de los futuros profesionales a partir de la violencia. Estos principios son el de autonomía, el que supone el respetar el autogobierno de las personas y su capacidad de tomar decisiones sobre su vida (este principio se ve vulnerado en la relación docente –estudiante cuando no se da lugar ni a la pregunta); beneficencia, que implica buscar el bien del paciente promoviendo sus derechos y protegiéndolo del peligro (este punto tampoco es respetado en las aulas); no maleficencia, que obliga a no

³⁸ López, O. / Sánchez Gómez, M.C., “Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa”, en: *Revista de Investigación Educativa* 24(1), 2006, 205-222.

³⁹ Beauchamp, T. / Childress, J., *Principios de ética biomédica*, Barcelona: Ed. Masson, 1999.

realizar daño, término contrafáctico de difícil definición y que dependerá de cada situación y de los peligros potenciales que se desean prevenir con las acciones que se toman (este principio se vulnerado toda vez que no se reconoce al estudiante como persona y se lo humilla y maltrata) y el de justicia, que implica la no discriminación de los pacientes y la distribución equitativa de recursos (este principio también se ve violado en ciertas ocasiones, por ejemplo, cuando se da más lugar a la palabra de los varones que a la de las mujeres o cuando se maltrata a los estudiantes de manera constante como muestran los estudios antes citados).

Partiendo de este tipo de enseñanza aprendizaje que se da en algunas facultades de Medicina, centrarse en un problema que ha recorrido la historia de la educación, como es el del papel del currículum oculto⁴⁰, puede resultar revelador. Roberto Castro⁴¹ realizó una investigación en México en la que da cuenta de la conformación del *habitus*⁴² profesional médico que comienza desde los años de formación universitaria, sobre todo a partir del currículum oculto y de cómo este *habitus* es clave para comprender el autoritarismo de estos profesionales. En esta misma línea se pueden encontrar varios artículos sobre educación médica en los que se da cuenta de cómo la manera tradicional de las clases en Medicina, centradas en las habilidades técnicas y científicas y en las que se deja de

⁴⁰ Este término hace referencia a una serie de resultados no intencionados que acontecen en la interacción escolar y que se relacionan con la esfera de lo valorativo y actitudinal y que no son previstos por la institución ni los docentes. Este tipo de currículo es parte de la socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad (Díaz Barriga, 2005).

⁴¹ Castro, R., “Génesis y práctica del *habitus* médico autoritario en México”, en: *Revista Mexicana de Sociología* 76(2), 2014, 167-197.

⁴² El término *habitus* fue introducido por Pierre Bourdieu. Este define las disposiciones o modo de actuar, pensar, valorar y sentir asociados a la posición social. Así, personas que comparten el mismo entorno suelen compartir los estilos de vida, ya que sus estrategias y formas de evaluar el mundo son parecidas (Martínez García, 2017).

lado la enseñanza moral (explícita), en las que la autoridad y la jerarquía se encuentran claramente señaladas, inciden, luego, en la relación que los futuros médicos tendrán con sus pacientes⁴³. También se ha descripto un aspecto constitutivo de la educación médica: su proceso de endoculturación moral⁴⁴. Se ha mostrado cómo cada facultad tiene una cultura que le es propia y los estudiantes que ingresan en ellas deben adaptarse a esta cultura y esto suele suceder con ritos que incluyen acciones humillantes y denigrantes: Iglesias Benavidez, et al.⁴⁵ y Rancich, et al.⁴⁶

Casi resulta un sinsentido impartir clases de bioética con la intención de que los estudiantes se familiaricen con los principios que deben iluminar la relación médico-paciente, cuando en el aula sucede todo lo contrario a lo largo de toda la formación del futuro médico.

Tenemos como hipótesis que los entornos virtuales, con sus nuevas interacciones sociales, resultan un lugar propicio para que estos principios se configuren de manera novedosa y se respeten con mayor facilidad, lo que implica la creación, a través del currículum oculto, de un *habitus* acorde a lo que se espera de un profesional respetuoso de los principios de la bioética.

⁴³ Hernández-Escobar, C./ Hernández-Camarena, J./ González González, L./ Barquet-Muñoz, S., “Formación en ética y profesionalismo para las nuevas generaciones de médicos”, en: *Perspectivas Bioéticas* 14(1), 2010.

⁴⁴ Al-Hussain, S.M./ Al-Haidari, M.S./ Kouri, N.A./ El-Migdadi, F./ Al-Safar, R.S./ Mohammad, M.A., “Prevalence of mistreatment and justice grading system in five health related faculties”, en: *Jordan University of Science and Technology. MedTeach* 30(3), 2008.

⁴⁵ Iglesias Benavides, J.L./ Saldívar Rodríguez, D. / Bermúdez Barba, V./ Guzmán López, A., “Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 estudiantes de cuarto, quinto y sexto años de la carrera”, en: *Medicina Universitaria*, 7(29), 2005,191-202.

⁴⁶ Rancich, A.M./ Donato, M./ Gelpi, R.J., “Relación docente-estudiante: percepción de incidentes moralmente incorrectos”, en: *Perspectivas bioéticas* 19 (2), 2015, 319-329.

Los cambios que se dan en los entornos virtuales y que suponemos podría implicar una posible ventaja en la conformación del *habitus* médico, se pueden pensar, no tanto por la aparición de la tecnología en sí misma, sino por los usos y la construcción de sentido alrededor de ella⁴⁷. Es importante tener esto presente para no caer en errores indeseados por interpretar que la tecnología y, en especial Internet, pueden implicar cambios rotundos en la materialidad, como ya se ha interpretado en torno a la futura desaparición del soporte material de los libros, cosa que no sucedió. Para explicar este error en las predicciones se ha propuesto el concepto de inercia social con el que se intenta iluminar los usos y la construcción de sentido en torno a las tecnologías que serían la causa del aplazo de ese reemplazo de lo material. Existen estudios en torno a estas prácticas en Internet cuya intención es poner en tela de juicio, contrastar, estas predicciones a futuro.

En conclusión, la utilización de las nuevas tecnologías en la educación ética permite comenzar a resolver problemáticas surgidas en la educación tradicional. Compromete al docente a fomentar la autonomía del alumno, incorporándolo al proceso de aprendizaje, ejercitando sus habilidades argumentativas y fortaleciendo su responsabilidad con los contenidos y con sus pares. Y permite visualizar y corregir contradicciones entre los contenidos presentados y la forma en que se dictan, posibilitando un conocimiento comprometido y significativo.

Referencias

- Al-Hussain, S.M. / Al-Haidari, M.S./ Kouri, N.A./ El-Migdadi, F./ Al-Safar, R.S./ Mohammad, M.A., “Prevalence of mistreatment and justice grading system in five health related faculties”,

⁴⁷ Hine, C., *Etnografía Virtual*, Barcelona: UOC, 2004.

en: *Jordan University of Science and Technology. MedTeach* 30(3), 2008.

Beauchamp, T. / Childress, J. , *Principios de ética biomédica*, Barcelona: Ed. Masson, 1999.

Bruner, J. S., *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Machado Libros, 1998.

Castro, R., “Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México”, en: *Revista Mexicana de Sociología* 76(2), 2014, 167-197.

Díaz Barriga, A., “La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”, en: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (1), 2006.

Eco, U., *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona: Ed. Lumen, 1968.

Hernández-Escobar, C. / Hernández-Camarena, J. / González González, L. / Barquet-Muñoz, S., “Formación en ética y profesionalismo para las nuevas generaciones de médicos”, en: *Perspectivas Bioéticas* 14(1), 2010.

Hine, C., *Etnografía Virtual*, Barcelona: UOC, 2004.

Iglesias Benavides, J.L./ Saldívar Rodríguez, D. / Bermúdez Barba, V./ Guzmán López, A., “Maltrato del estudiante de medicina. Percepción de 404 estudiantes de cuarto, quinto y sexto años de la carrera”, en: *Medicina Universitaria*, 7(29), 2005,191-202.

López, O. / Sánchez Gómez, M.C., “Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa”, en: *Revista de Investigación Educativa* 24(1), 2006, 205-222.

Martínez García JS. El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología* 2017;75(3):e074. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>

Rancich, A.M./ Donato, M./ Gelpi, R.J., “Relación docente-estudiante: percepción de incidentes moralmente incorrectos”, en: *Perspectivas bioéticas* 19 (2), 2015, 319-329.

ÉTICA, EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD EN AMÉRICA LATINA

Hugo Olivo

Abstract

Nowadays there is a growing interest in some issues that address higher education in its real, necessary or possible relationship with complexity⁴⁸. The objective of this report is to contribute some reflections to be able to enter to different challenges and searches of opportunities that ethics offers us, education in such a complex, multiple, challenging and enriching context as the Latin American one. The report stresses that it is imperative that the social sciences in general, and education in particular, open up; and open up not to the world, since in a sense they have always been, but to the open set of sciences and disciplines in general. This implies the non-disciplinarization of education and, consequently, the non-linearization of curricula. Likewise, it points out that working on ethics in higher education involves the minimum condition for working with

⁴⁸ Hugo Olivo, Professor and Researcher at Universidad Católica de Córdoba (UCC), specialized in research methodology. Philosopher and Post graduated in philosophy of language by Universidad Federal de Río de Janeiro. Doctor in Philosophy of Science by UCC.

increasingly complex open systems, having as university researchers and teachers an open-minded structure. No one who does not have this type of mental structure can see and work, much less explain and understand the phenomena, processes, and dynamics that occur in open systems that are far from equilibrium in our educational communities. Higher education leads us to understand the complexity of the educational process itself. Therefore, it must be transformed from a vertical, centralized and rigid structure into an open phenomenon with many possible degrees of freedom and in continuous growth.

Key words: ethics, citizenship, education, emotions, complexity sciences, learning, social sciences of non-balance, epistemology, change.

Abstracto

En estos tiempos existe un creciente interés por algunas temáticas que abordan la educación superior en su relación real, necesaria o posible con la complejidad. El objetivo de este informe es aportar algunas reflexiones para poder adentrarnos a distintos desafíos y búsquedas de oportunidades que nos ofrece la ética, la educación en un contexto tan complejo, múltiple, desafiante y enriquecedor como lo es el latinoamericano. El presente informe resalta que es imperativo que las ciencias sociales en general, y la educación en particular, se abran; y abrirse no al mundo, puesto que en cierto sentido siempre lo han estado, sino al conjunto abierto de las ciencias y disciplinas en general. Esto implica la no disciplinarización de la educación y, consecuentemente, la no linealización de los currículos. Asimismo, rescata que trabajar la ética en la educación superior supone la mínima condición para trabajar con sistemas de complejidad creciente abiertos, es decir, tener como investigadores y docentes universitarios una estructura de mente abierta. Nadie que no tenga este tipo de estructura mental puede ver y trabajar, y menos explicar y comprender los fenómenos, procesos y dinámicas que

les acaecen a los sistemas abiertos alejados del equilibrio en nuestras comunidades educativas. La educación superior nos lleva a comprender la complejidad en sí del proceso educativo. Por lo tanto, hay que transformarla de una estructura vertical, centralizada y rígida en un fenómeno abierto con muchos grados de libertad posibles y en continuo crecimiento.

Palabras clave: ética, ciudadanía, educación, emociones, ciencia de la complejidad, aprendizaje, ciencias sociales de no equilibrio, epistemología, cambio.

El tema que nos convoca en este interesante seminario no puede ser más estratégico y vigente. En especial en América Latina, continente sumido en la desigualdad, con índices alarmantes de pobreza y exclusión social, en medio de extraordinarias riquezas en términos de recursos naturales. Esta pobreza paradójica, nos debe llamar a la reflexión y a la acción.

Como profesionales de educación superior, una de nuestras mayores inquietudes en nuestra universidad reside en revisar cuál es el papel que juega la educación superior y el conocimiento científico en relación a esta dura realidad en la que vive la mayoría de los pueblos de nuestro continente.

Desde distintas perspectivas y desde una dimensión transversal hemos abordado en este seminario los múltiples desafíos de la “Ética en la Educación Superior”. La economía, la política, la educación, la filosofía y la epistemología se dan cita en diálogos convergentes sobre la construcción de una ética para las nuevas ciudadanías y el papel fundamental que tiene la Universidad en estos desafíos.

De esta diversidad de voces –no siempre coincidentes y por momentos controversiales– hay, sin embargo, algo que surge con claridad: la necesidad de nutrir al pensamiento contemporáneo con nuevas concepciones epistemológicas, políticas y éticas.

Se trata entonces de promover una epistemología que se oriente a la explicación y comprensión de fenómenos complejos y multidimensionales; se requiere incorporar una cosmovisión en la educación superior -en su sentido más noble en el campo del conocimiento; donde nos urge fortalecer la dimensión ética en la reflexión y la acción, hacia lo que el pensador francés Edgar Morin denomina una “ciencia con conciencia” y agregamos en nuestras universidades y “compromiso”.

Emocionarnos con lo que hacemos como profesionales

Una de las características sobresalientes en mis experiencias cotidianas de docencia con estudiantes universitarios privados de libertad en las cárceles de Córdoba fue descubrir el papel fundamental que cobraban en la adquisición de conocimientos sus emociones, sus deseos.

Por ello quiero puntualizar en primer lugar este aspecto: el papel fundamental de las emociones en el ámbito de lo ético.

Todo quehacer humano se da en el conversar y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el conversar no es quehacer humano. Así, al mismo tiempo, como todo quehacer humano se da desde una emoción, nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguaje con el emocionar⁴⁹, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre desde una emoción, aun el más excelso y puro razonar.

Finalmente, el emocionar en cuya conservación se constituye lo humano al surgir el lenguaje, se centra en el placer de la convivencia, en la aceptación del otro junto a uno, es decir, en el amor, que es la emoción que constituye el espacio de acciones en el que aceptamos al otro en la cercanía de la convivencia. El que el amor sea la emoción que

⁴⁹ Maturana, H. / Varela, F., *El árbol del conocimiento. Las raíces biológicas del conocimiento*, Buenos Aires: Lumen, 1984.

se funda en el origen de lo humano, el goce del conversar que nos caracteriza, hace que tanto nuestro bienestar como nuestro sufrimiento dependan de nuestro conversar, y se originen y terminen en él.

Advertimos entonces que en la experiencia cotidiana, la razón o la racionalidad, aparece como una propiedad constitutiva de la conciencia humana.

Al ser responsables y libres, el curso de nuestras acciones pasa espontáneamente a depender de nuestros deseos y del darnos cuenta la importancia de ellos.

En estas circunstancias, como profesionales de educación superior lo más iluminador de estas reflexiones en este seminario de ética estaría en el destacar la importancia que recobra transversalmente la ética y su comprensión racional como lo más fundamental del *vivir humano*, y sus aportes para contribuir a la *responsabilidad* y la *libertad*, que surgen desde la reflexión sobre el emocionar que nos muestra el fundamento no racional de lo racional.

Ser justos

Otro aspecto clave para reflexionar desde la ética profesional en la docencia universitaria es la justicia educativa. Durante décadas se cuestionó la relevancia de las políticas destinadas a los docentes para la mejora educativa. Esto llevó a que en los años noventa en muchos países se priorizaran reformas basadas en los dispositivos institucionales y legales de la educación –como los sistemas de financiamiento, las estructuras de niveles, los contenidos curriculares o los sistemas de gobierno– más que en el fortalecimiento de la docencia⁵⁰. Incluso, en

⁵⁰ Tenti Fanfani, E., *La Condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú, Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005. Torres, R. M. Y Tenti Fanfani, E., *Políticas educativas y equidad en México*, IIPÉ-UNESCO, Ginebra, 2000.

muchos casos, cuando se implementaron políticas para la docencia se priorizaron dispositivos de presión externa –como los sistemas de incentivos por resultados–, que le quitaron protagonismo e impusieron una visión sesgada de su trabajo.

Hoy, en cambio, hay evidencia suficiente para demostrar que los docentes son un factor determinante de los aprendizajes. Esta evidencia revela, además, que el sistema educativo puede, a través de sus docentes, revertir la tendencia a la reproducción social.

De allí la importancia de que en nuestras universidades formemos y capacitemos profesionales con claras convicciones de que todos pueden aprender, con los conocimientos pedagógicos adecuados, y en contextos laborales acordes, para lograr sistemas educativos más justos.

Bienvenidos al mundo de la educación compleja

En América Latina el espacio apropiado de la educación en general ya no es el de las ciencias sociales, ni siquiera el de las aplicadas, sino, más adecuadamente, sería el de las ciencias sociales del no equilibrio esto es, en un sentido más amplio, las ciencias de la complejidad.

Esto supone reflexionar el lugar de la educación en contextos y tiempos caracterizados por la complejidad, y la elucidación de lo que significa comprenderla como un sistema abierto.

En nuestras universidades debemos resaltar el significado cultural de las relaciones entre educación y pedagogía con las ciencias de la complejidad.

De este modo el fenómeno de la complejidad es la mejor expresión para analizar la educación dentro de sus múltiples contextos.

La educación superior en este sentido puede y debe ser pensada como un todo o totalidad considerando por consiguiente, de manera necesaria, los procesos sociales al mismo tiempo que los ecológicos y culturales; de tal suerte que la educación deje de ser estudiada simplemente como un campo importante e instrumental (aplicado).

De este modo, la interdisciplinariedad emerge aquí con toda su fuerza, no solamente al interior de las ciencias sociales y humanas sino, mejor aún, con todas las demás ciencias.

El lugar de la educación superior en entornos y tiempos de complejidad

De manera tradicional, el locus de la educación en general — incluyendo pedagogía, filosofía de la educación, didáctica y demás— ha sido el de las ciencias sociales; más específicamente las aplicadas. En la comprensión estándar de la educación en el mundo entero — notablemente en el contexto puntual de la clasificación internacional de las ciencias y las profesiones elaborada por la UNESCO—, esta es una ciencia social aplicada.

En efecto, aunque suene trivial, la educación es un fenómeno esencialmente dinámico que sucede, cada vez más, en el mundo contemporáneo, en entornos cambiantes y en tiempos caracterizados por turbulencias. Por lo tanto, el aula de clase, seminario, taller o laboratorio pueden y deben ser vistos, adecuadamente, como sistemas abiertos sensibles a los procesos, estructuras y dinámicas del entorno.

La formación y la educación superior —en la distinción mencionada— tienen lugar exactamente en estas circunstancias, responden a ellas y esas mismas fluctuaciones se plasman en la educación, directa o indirectamente.

Pues bien, la educación superior debe entonces aprovechar estas circunstancias en las que se encuentra, desarrolla y plasma.

A fin de entender esta idea, por decir lo menos, es imperativo que las ciencias sociales en general, y la educación en particular, se abran; y abrirse no al mundo, puesto que en cierto sentido siempre lo han estado, sino al conjunto abierto de las ciencias y disciplinas en general. Esto implica la no disciplinarización de la educación y, consecuentemente, la no linealización de los currículos.

Educación como un sistema abierto alejado del equilibrio

El énfasis creciente en la educación se ha colocado en los mecanismos, técnicas y modos de enseñanza, en desmedro de los procesos mismos de aprendizaje. La enseñanza muchas veces ha obedecido a principios y fundamentos verticales y jerárquicos situando al profesor como el centro del proceso educativo y al estudiante como un producto.

En contraste, el proceso de aprendizaje puede ser visto tanto como un fenómeno que sucede de abajo hacia arriba. En todos los casos se tratan de metáforas que expresan de manera idónea la idea de que ya no existe centralidad ni una jerarquía rígida. Un concepto reciente acuñado para expresar esta idea es la de comunidad de aprendizaje.

Aquello que sucede al interior del aula es un fenómeno esencialmente alejado del equilibrio, en el sentido de que lo evidenciado en la misma, para una reflexión fina y una sensibilidad elevada, son historias de vida, biografías, entornos e historias familiares y no en última instancia fenómenos sociales y culturales bien específicos. En el conjunto del aula, esas historias se mezclan unas con otras, existen rechazos y mimetizaciones al mismo tiempo, en fin, procesos autorganizativos con distintas justificaciones y finalidades. Tanto el aula, como el profesor y la universidad, por ejemplo, obedecen y actúan en medio de tales dinámicas, las cuales tienden de manera natural a volverse no lineales. Esto es, impredecible a mediano y largo plazo.

Lo que sucede es que la disciplina y las normas, el poder y la psicología (usualmente temor y autoridad), el currículo y los programas se imponen, ocultan y modifican lo que efectivamente tiene lugar en la clase: la vida misma. La vida que puja por hacerse posible, por expresarse o acaso manifestarse como hipertrofiada o como pura potencia (en el sentido aristotélico de la palabra).

Pues bien, el fenómeno de máxima complejidad conocido —en cualquier acepción de la palabra— son los sistemas vivos (la vida).

Precisamente en este sentido cabe sostener adecuadamente que las ciencias de la complejidad son ciencias de la vida (aunque lo contrario no sea el caso). Esto es, el estudio y explicación de los fenómenos de complejidad creciente, caracterizados por no linealidad y emergencia en contextos de turbulencia e inestabilidades.

En verdad, la educación, en todo el sentido de la palabra, se trata de posibilidades de y para la vida, antes que de destrezas, habilidades, competencias, técnicas y contenidos cognitivos o comportamientos. El verdadero, el auténtico campo de trabajo de la educación es el de futuros. Todo lo demás es sucedáneo, anecdótico, instrumental o subsidiario. Y según si se trata de futuros a corto plazo, o por el contrario, de futuros a mediano y largo plazo; futuros contenidos y restringidos, o posibilitados y potenciados. En ello estriba la carga política del proceso educativo y de aprendizaje o, en su defecto, de enseñanza.

Pues bien, queremos sostener entonces que las ciencias de la complejidad son las ciencias de la sociedad del conocimiento (y ni siquiera de la sociedad de la información). El conocimiento es la vida misma, y al mismo tiempo es el más apasionante, riesgoso y peligroso de los actos o procesos que pueden llevar a cabo los seres vivos, pues para vivir están continuamente explorando el entorno, construyendo y apostándole a posibilidades, en fin, arriesgando la existencia. Así, el conocimiento no es algo que ya está ahí de antemano, sino la construcción misma del vivir. En contraste con la materia prima del conocer que son los datos y la información que sí se encuentran anteriores o externos al proceso mismo del conocer.

Educamos, sensibles a las dinámicas del conocimiento y con adecuación (adaptación) permanente al avance de la investigación; incluso a los decursos mismos del mundo y de la vida.

¿Qué sucede en la educación superior?

El aula era el laboratorio de la educación, una idea que no tiene nada de novedoso. Sin embargo, hoy ¿por dónde pasan nuestros verdaderos aprendizajes? De lo que se trata es de pensar juntos las nuevas formas de cómo sucede la producción de nuevos conocimientos.

Complejizar la educación superior equivale a poner claramente sobre la mesa, a plena luz del día, el papel fundamental del juego, la imaginación, la fantasía. En otras palabras, el significado de las emergencias y la autorganización. Por encima, desde luego, de los programas y currículos, siempre eminentemente secuenciales y lineales y que no permiten ni admiten sorpresas, es decir, aprendizaje.

Los hombres y mujeres de ciencia en educación superior deben ser de acción cuando la ciencia es bien entendida y gestionada.

Pues bien, así la educación superior es esencialmente una transformación física y del comportamiento, estructural de los individuos y las comunidades en que viven; ulteriormente, de la sociedad y el mundo.

Por consecuencia, complejizar la educación equivale a cambiar las estructuras de aprendizaje como la transformación del mundo. Ello conduce a la necesidad de considerar la importancia del aprendizaje por saltos, no de manera acumulativa, y situar abiertamente nuestras miradas en la importancia de la innovación radical, sin por ello menoscabar el papel constructivo —selectivo, en un sentido preciso— que la innovación lleva a cabo en la evolución de la vida social.

Aquello que sucede en la educación superior es, simple y llanamente, un proceso denodado, creativo, con el cual pueden imaginarse tantas posibilidades de vida como sea posible; esto implica, de manera necesaria, una crítica robusta y radical a todos los mecanismos que actual e históricamente han impedido u obstaculizado el acceso a dichas posibilidades.

Dicho de manera puntual, el tema de la ética en educación superior no es sólo lo actual y lo real —en cualquier acepción de la palabra—, sino también lo posible. En ello consiste la consideración de la complejidad en los grados de libertad que un sistema exhibe, tiene o puede tener.

Un fenómeno complejo creciente es justamente aquel que gana información, que aprende, que se hace no lineal (tres maneras distintas de llamar a una misma cosa).

Pues bien, en un sentido amplio, la educación superior puede ser vista como un sistema de complejidad creciente, y no simple y, llanamente como un fenómeno centrado en la memoria, didáctica, programas, indicadores, mediciones, impacto, habilidades y competencias, que es aquello en lo que insiste muchas veces la educación en el mundo occidental.

El espacio de la ética en educación superior sucede, para bien o para mal, en entornos turbulentos y en tiempos de complejidad creciente. Así, las ciencias de la complejidad y las ciencias sociales del no equilibrio emergen como el espacio más idóneo para trabajar, explicar, vivir y aprovechar circunstancias semejantes.

Esta idea implica, por consiguiente, que el espacio de la ética en educación superior ya no es el de las ciencias sociales y ni siquiera el de las ciencias sociales aplicadas. Pues, por definición, poco o nada saben de sistemas alejados del equilibrio en general, y más específicamente de las ciencias sociales del no equilibrio.

Algunas conclusiones abiertas

La importancia de la ética en educación superior consiste en que lo que se encuentra en entredicho en esta son vidas humanas, las cuales están antes y muy por encima de planes y políticas públicas, estrategias de reproducción de los mercados y tácticas de supervivencia personales y colectivas.

Exactamente en este sentido, todo el foco estriba en elevar y potenciar al máximo la calidad y dignidad de vida, sus posibilidades y gratificación de tantas maneras como puedan imaginarse. Esto ocurre en contextos de creciente inestabilidad y crisis sistémicas en tiempos de alta incertidumbre y fluctuaciones en todo el mundo y particularmente en América Latina.

Bien entendida, la ética en educación superior es el ámbito donde la interdisciplinariedad tiene mejor cabida. Se trata, manifiestamente, del aprendizaje de otras disciplinas, ciencias, lenguajes, metodologías y enfoques.

La ética nos enseña que las soluciones a los problemas son aproximativas, tentativas y provisionales, y no son exactas en cualquier acepción de la palabra; como lo es, justamente, el proceso del aprendizaje, el cual se caracteriza por ser aproximativo, tentativo, abierto, adaptativo, en fin, como un sistema vivo.

Pues bien, para decirlo de una manera franca y breve, trabajar la ética en educación superior supone la mínima condición para trabajar con sistemas de complejidad creciente abiertos, tener como investigadores y docentes universitarios una estructura de mente abierta. Nadie que no tenga este tipo de estructura mental puede ver y trabajar, y menos explicar y comprender los fenómenos, procesos y dinámicas que les acaecen a los sistemas abiertos alejados del equilibrio en nuestras comunidades educativas.

La educación superior nos lleva a comprender la complejidad en sí del proceso educativo. Por lo tanto, hay que transformarla de una estructura vertical, centralizada y rígida en un fenómeno abierto con muchos grados de libertad posibles y en continuo crecimiento.

Referencias

- Barabási, A. L., *Linked: How Everything is Connected to Everything Else and What it Means for Business, Science, and Everyday Life*, Nueva York: Perseus Publishing, 2002.
- Davis, B./ Sumara, D., *Complexity and Education. Inquiries into Learning, Teaching, and Research*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Davis B./ Dennis, S./ Luce-Kapler, R., *Engaging Minds: Chaniging Teaching in Complex Times*, Londres: Routledge, 2007.
- Doll, E. W. et al. (eds.), *Chaos, Complexity, Curriculum, and Culture*, Nueva York: Peter Lang Publishing, 2006.
- Gabbay, M./ Franz, G. (eds.), *Handbook of Philosophical Logic*. Londres: Springer, 2010, 17 vols.
- Herf, J., *Reactionary Modernism: Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Johnston, W., *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*, Oviedo: KRK Ediciones, 2009.
- Kauffman, S., *Investigations*, Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Maldonado, C. E., *Termodinámica y complejidad. Una introducción para las ciencias sociales y humanas*, 2a ed., Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011.
- Maldonado, C. E., *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2013.
- Mason, Mark (ed.), *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.

- Maturana, H. / Varela, F., *El árbol del conocimiento. Las raíces biológicas del conocimiento*, Buenos Aires: Lumen, 1984.
- Merton, R. K., *Sobre las teorías sociológicas de alcance intermedio. Teoría y estructura sociales*, México: FCE, 1980, 6-91.
- Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París: UNESCO, 1999.
- Olivo, H. *La cuestión del Tiempo en Ilia Prigogine*. Córdoba: U.C.C., 2016.
- Olivo, H. *Educación y Complejidad*, Córdoba: U.C.C., 2017..
- Osberg, D./ Biesta, G. (eds.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, Róterdam: Sense Publishers, 2010.
- Pagels, H., *Los sueños de la razón. El ordenador y las nuevas ciencias de la complejidad*, Barcelona: Gedisa, 1989.
- Popper, K., *La lógica de la investigación científica*, Trad. de Víctor Sánchez de Zavala, Madrid: Tecnos, 1980.
- Reynoso, C., *Modelos o metáforas: crítica del paradigma de la complejidad de Edgar Morin*, Buenos Aires: Sb, 2009.
- Serres, M., *Pulgarcita*. México: FCE, 2013.
- Solé, R./ Goodwin, B., *Signs of Life. How Complexity Pervades Biology*, Nueva York: Basic Books, 2002.
- Tenti Fanfani, E., *La Condición docente. Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú, Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.
- Torres, R. M. Y Tenti Fanfani, E., *Políticas educativas y equidad en México*, IPE-UNESCO, Ginebra, 2000.

Wallerstein, I. (coord.), *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México: Siglo XXI-UNAM, 2004.

HACIA UNA ÉTICA PROFESIONAL DESDE LA COMPLEJIDAD: DESAFÍOS EN AMÉRICA LATINA

Milton Mejía

Abstract

Professional ethics are considered part of a culture that includes knowledge, beliefs, values and action schemes that guide work in the professional field and are transmitted from one generation to another through processes of education, socialization and enculturation⁵¹. The professional codes of ethics respond to Western European and Anglo-Saxon culture and do not respond to the needs of Latin America or to the social alternatives that are being constructed from various social and political sectors. The survival of the professions depends on the ethics that professionals may be able to deploy to respond to the new times in which we live. This article analyzes some of the elements from

⁵¹ Milton Mejía, Theology Professor and Vice-Rector for Extension and Inter-institutional Relations of the Corporación Universitaria Reformada (CUR), Barranquilla, Colombia. Pastor of the Presbyterian Church of Colombia Founder and member of Dialogue of the Churches for Peace (DIPAZ). Master degree in Theology and PhD (c) in Social Sciences.

which to channel the rethinking of professional ethics: the principle of beneficence, the principle of autonomy and the principle of justice.

Key words: professional ethics, codes, beneficence, autonomy, justice.

Abstracto

La ética profesional es considerada parte de una cultura que incluye saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan el trabajo en el campo profesional y se transmite de una generación a otra mediante procesos de educación, socialización y enculturación. Los códigos de ética profesional responden a la cultura occidental europea y anglosajona y no responden a las necesidades de América Latina ni a las alternativas sociales que se están construyendo desde diversos sectores sociales y políticos. La sobrevivencia de las profesiones depende de la ética que los profesionales puedan ser capaces de desplegar para responder a los nuevos tiempos en que vivimos. Este artículo analiza algunos de los elementos desde donde se podría encauzar el replanteamiento de la ética profesional: principio de beneficencia, principio de autonomía y principio de justicia.

Palabras clave: ética profesional, códigos, beneficencia, autonomía, justicia.

Para iniciar, comparto una perspectiva de la ética profesional. Esta es considerada parte de una cultura que incluye saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan el trabajo en el campo profesional y se transmite de una generación a otra mediante procesos de educación, socialización y enculturación. Sus elementos son compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer una profesión y sirve de pauta de referencia para dar sentido en el contexto de las prácticas y de las estructuras que sostienen la profesión. En la ética profesional generalmente se distinguen tres dimensiones: la

eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesional. La eticidad es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que la caracterizan. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión. El código establece aquello a lo que está obligado y lo que tiene prohibido el profesional. A menudo, la expresión “ética profesional” se reduce a ese código⁵².

Algunas tensiones de la ética profesional en nuevos tiempos desde nuestra región

Al aplicar este código, el profesional tiende a elegir lo que considera “bueno” en un momento dado, pero esto no necesariamente es lo bueno para todas las personas en la sociedad. Frecuentemente, lo que se presenta como bueno es lo que conviene a los intereses de quienes dominan la sociedad, pero mediante ideologías lo muestran como bien común y como lo normal. Sin embargo, lo normal no es siempre lo moral. Por ello, la eticidad aceptada como normal ha de pasarse por el tamiz de la crítica para considerar lo que es justo y en cada situación buscar la equidad. De no seguirse este procedimiento lo que se hace es repetir esquemas y prácticas que reproducen el orden existente, y si ese orden es inequitativo se tenderá a agravar la situación de injusticia⁵³.

Por otra parte, la distorsión histórica de corte cientificista y racionalista que separó de manera tajante el juicio de hecho y de valor y que, sustentándose en una visión equívoca de objetividad ubicó a la ciencia en el ángulo de lo objetivo y racional, y a la ética en el ángulo subjetivo y emocional; derivó progresivamente en un alejamiento del

⁵²Yurén, T., “Ética Profesional y praxis”, en: *Perfiles Educativos. Ética profesional en la educación superior* XXXV (142), 2013.

⁵³ Ibid.

campo de las profesiones respecto del de la ética, dejando el tema de la ética profesional, como una especie de raíz pre-científica en la que se prescribían ciertas normas de buen comportamiento ligadas a especulaciones filosóficas, o incluso a creencias religiosas que había que superar⁵⁴.

En esta perspectiva, desde América Latina vemos que estos códigos de ética profesional responden a la cultura occidental europea y anglosajona, donde la educación, la ciencia y los profesionales que forman las universidades están al servicio de un sistema económico y consumista que incrementa la violencia, la pobreza y está produciendo la destrucción de otras formas de vida en la naturaleza para aumentar la riqueza y los privilegios de un pequeño grupo que controla el sistema dominante en el mundo globalizado en que vivimos. En general, este tipo de profesional y la ética que reproducen no responde a las necesidades de nuestra región ni a las alternativas sociales que se están construyendo desde diversos sectores sociales y políticos.

En nuestra región necesitamos profesionales que contrarresten una ética funcional a un sistema económico que desconoce la dignidad de todos los seres humanos. La ética de esta economía se sustenta en la eficacia y la competitividad (como rivalidad), por encima de la solidaridad y el compromiso. En esta economía, el profesional, como miembro de una sociedad de consumidores, es él mismo un bien de consumo; debe saber venderse, como se vende un producto. A diferencia de lo que sucedía hace algunas décadas, ya no se puede suponer que los estudios profesionales permiten aprender todo lo que se requiere para un determinado empleo o el ejercicio de una profesión, pues el lapso de vida de los saberes se ha acortado. Quienes fuimos formados en una profesión encontramos que en el ciberespacio hay una gran cantidad de información a nuestro alcance, pero al mismo tiempo ajena, más allá de

⁵⁴López Calva, M., “Ética profesional y complejidad”, en: *Perfiles Educativos. Ética profesional en la educación superior* XXXV (142), 2013.

toda esperanza de ser asimilada o comprendida cabalmente. En esa gran masa de información se derrumban los criterios ortodoxos de su ordenamiento y de las mismas profesiones⁵⁵. Todo esto afecta la forma clásica de entender lo que es hoy un profesional y la ética con la cual se debe comprometer. Dicho, en otros términos, la sobrevivencia de las profesiones depende de la ética que los profesionales puedan ser capaces de desplegar para responder a los nuevos tiempos en que vivimos⁵⁶.

Desafíos en nuevos tiempos

Para proponer desafíos necesitamos reconocer que hemos vivido con una ética de principios que parte de normas o criterios morales estables pensados para guiar la acción —también estable— en un escenario social estable. Pero el siglo XXI es una sociedad caracterizada por la movilidad, el cambio constante, la velocidad en el ritmo de vida y la dificultad o descrédito de los principios estables; en ella las prácticas profesionales también son cambiantes y dinámicas, las identidades profesionales se debilitan y las fronteras disciplinares se derrumban⁵⁷.

Estamos viviendo en el Antropoceno, que constituye la primera vez en la historia en que las actividades del ser humano son la fuerza principal en la formación de todos los sistemas de vida en la tierra, por lo que dependemos de nosotros para construir el futuro. Estamos al principio de la cuarta revolución industrial, la cual es la fusión de nuevas tecnologías y su interacción a través de los dominios físicos, digitales y biológicos, lo que hace que esta revolución industrial sea diferente a las anteriores⁵⁸. Esto plantea nuevos desafíos éticos que permitan influir en la construcción de nuestro futuro. Para lograr esto necesitamos dejar de pensar en forma compartimentada cuando tomamos decisiones ya que

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Yuren, op. cit.

⁵⁷ López Calva, M. op. cit.

⁵⁸ Schwab, K., *La cuarta revolución Industrial*, Barcelona: Debate, 2016, 21.

los desafíos a los que nos enfrentamos están cada vez más interconectados y necesitamos crear nuevas narrativas que incluyan la diversidad de la vida donde hagamos explícitos los valores y principios éticos que tiene que encarnar nuestros sistemas en el presente y el futuro⁵⁹.

Estas narrativas de una nueva ética para quienes trabajan en todo tipo de ciencias y en el diseño de nuestras sociedades deben incluir un pensamiento planetario de la política, la economía, la demografía, la ecología, la salvaguarda de los tesoros biológicos, ecológicos y culturales regionales, así como de las culturas indígenas y su relación la diversidad de las selvas, incluyendo animales y plantas, fruto de la historia y experiencias milenarias. Pero no basta con inscribir todas las cosas y acontecimientos en un *marco* u *horizonte* planetario. Se trata de buscar siempre la relación de inseparabilidad y de inter – retroacción entre todo fenómeno y su contexto, y de todo contexto en conexión con el planeta y el multiverso⁶⁰.

Algunos elementos desde donde se podría dar este replanteamiento de la ética profesional pasan por revisar sus principios y lo que significa educar personas que rompan con una ética funcional a una cultura y un sistema económico que se impone como hegemónico en nuestro tiempo. Este replanteamiento pasa por:

1. Principio de beneficencia: Un profesional hoy tiene que tomar en cuenta de manera equilibrada y simultánea elementos de eficiencia al cliente con responsabilidad social y criterios de respeto al medio ambiente y a la diversidad global — interculturalidad— para poder responder a los requerimientos múltiples de un mundo interconectado que implicarían un verdadero bien para todos los seres humanos y la naturaleza.

⁵⁹ Ibid., 140 – 142.

⁶⁰ Morin, E. / Brigitte Kern, A., *Tierra Patria*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993, 189.

2. Principio de autonomía: Establecer una relación horizontal y participativa que respete a la persona que ofrece sus servicios como un sujeto activo y con derechos tomando en cuenta la visión del ser humano como individuo-sociedad-especie que aporta el paradigma de complejidad. Se trata ahora de respetar la autonomía del individuo-sociedad-especie al que va a servir el profesional.
3. Principio de justicia: La visión de complejidad aporta otras dos dimensiones a esta relación de justicia: la dimensión de la justicia para con el pasado —la herencia, la cultura de la comunidad— y la dimensión antropocéntrica —la antropeútica— que implicaría considerar la justicia para con la humanidad toda en cada actuación profesional que se emprenda. De esta manera, el principio de justicia entendido desde la ética se complejiza porque implica que el profesional comprenda y tome en cuenta la visión de justicia individual, social, cultural y planetaria en su acción cotidiana.

A partir de la resignificación de estos principios deberíamos revisar los contenidos y procesos con los cuales educamos a los hombres y mujeres que harán ciencia, diseñarán nuestras sociedades y ofrecerán diversos servicios que nos permitan romper con los códigos éticos clásicos para los profesionales provenientes del norte para establecer un pacto ético que no esté fundado en la razón ilustrada sino en el *pathos*, es decir, en la sensibilidad humanitaria y en la inteligencia emocional expresada en el cuidado, la responsabilidad social y ecológica, la solidaridad generacional, la compasión, actitudes estas capaces de conmover a las personas y de mover a una nueva práctica histórica social liberadora que propicie una revolución ética mundial⁶¹.

⁶¹ Boff, L., *Ética planetaria desde el gran sur*, Madrid: Editorial Trotta, 2001, 17-18.

Referencias

- Boff, L., *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.
- López Calva, M., “Ética profesional y complejidad”, en: *Perfiles Educativos. Ética profesional en la educación superior* XXXV (142), 2013.
- Morin, E. / Brigitte Kern, A., *Tierra Patria*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.
- Yurén, T., “Ética Profesional y praxis”, en: *Perfiles Educativos. Ética profesional en la educación superior* XXXV (142), 2013.
- Schwab, K., *La cuarta revolución Industrial*, España: Debate, 2016.

PROFESSIONAL ETHICS CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR LATIN AMERICA

Rudolf von Sinner

Abstracto

Una educación significativa es, y de hecho debería ser: 1) *Transformadora*, buscando desarrollar la propia subjetividad de cada uno, en especial la de aquellos a quienes históricamente se les ha negado; 2) *Inclusiva*, capacitando para una participación efectiva en la sociedad con una ciudadanía adecuada; 3) *Provocadora de reflexión y creatividad*, en lugar de limitarse a dar respuestas pre-digeridas; 4) Promotora del *compromiso* de todos, con todos y para todos en el mundo concreto donde 5) no sólo hay que formular de nuevo las respuestas, sino que surgen *nuevas preguntas* que deben ser planteadas y respondidas⁶². El artículo destaca como elementos de una ética profesional fomentada por las instituciones de enseñanza superior: I) El aprendizaje es un proceso integral y holístico en diálogo, hablando

⁶² Rudolf von Sinner, Associate Professor of Systematic Theology and Head of the Graduate Programme in Theology at the Pontificia Universidad Católica do Paraná in Curitiba, Brazil. He is a member of the globethics.net Board of Foundation.

con y desde el corazón, la mente y la mano - afecto, reflexión y acción; II) La educación superior consiste en *obtener* un título en primer lugar, no sólo en *tener* un título - tenemos que fomentar la verdadera autoría; y; III) El conocimiento es provisional, pero no arbitrario - tenemos que dar buenas razones, para rendir cuentas sobre bases razonablemente objetivas; y IV) La ciencia busca la verdad, siendo consciente de que la verdad está sujeta a una interpretación a veces muy diversa y, por lo tanto, tiene que someterse a la conversación y desarrollarse a través de una argumentación construida lógicamente.

Palabras clave: educación superior, ética profesional, reflexión, acción, dialogo, argumentación.

Abstract

Meaningful education is, and indeed should be: 1) *Transformative*, seeking to develop one's own subjectivity, especially that of those who have historically been denied; 2) *Inclusive*, training for effective participation in society with adequate citizenship; 3) Seeking to *capacitate persons to foster reflection and creativity*, instead of just giving pre-digested responses; 4) *Promoting the commitment of everyone*, with everyone and for everyone in the concrete world where 5) *not only do we have to formulate the answers again, but new questions arise* that must be asked and answered. The article highlights as elements of a professional ethic promoted by higher education institutions: I) *Learning* is an integral and holistic process in dialogue, speaking with and from the heart, mind and hand - affection, reflection and action; II) *Higher education is not just about having a degree* - we have to foster true authorship; and; III) *Knowledge is provisional, but not arbitrary* - we have to give good reasons, to render accounts on a reasonably objective basis; and IV) *Science seeks truth*, being aware that truth is subject to an interpretation that is sometimes very diverse and,

therefore, has to undergo conversation and develop through logically constructed argumentation.

Key words: higher education, profesional ethics, reflection, action, dialogue, argumentation.

Latin America has a long history of lacking, frail or failing education, but also of important initiatives to overcome analphabetism and to advance beyond a mere “banking” model of education that just seeks to “deposit” knowledge and to call it up when needed. The new concept was that learners, in partnership with educators, should be enabled to become subjects, fully exercising their freedom and autonomy in interaction with others. A meaningful education would seek to capacitate persons for living in today’s world, understanding and being able to actively contribute, to recognize oneself fully as a citizen and be recognized by others as such. Citizenship, in Portuguese “cidadania” and in Spanish “ciudadania” is more than just being an national subject to national laws and policies: it is a way of being in the world, ethically conscious of one’s rights, duties, solidarity and sense of fully belonging to society – something which is not just a given, but has to be conquered and developed.⁶³

Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997) has become well known worldwide for his alphabetization campaigns and his specific approach to what he called “pedagogy of the oppressed”. For Freire, education must be transforming “in service of the permanent liberation of human beings”⁶⁴ that can make and have their voice heard. Another Brazilian

⁶³ On this see further Rudolf von Sinner, *The Churches and Democracy in Brazil. Towards a Public Theology Focused on Citizenship* (Eugene, Or.: Wipf & Stock, 2012).

⁶⁴ Paulo Freire, *O papel educativo das Igrejas na América Latina*, in *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, 14th revised edition (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011), 169-211, 204 [English version: *Cultural Action for Freedom*

educator, originally a theologian, Hugo Assmann (1933-2008), insisted that “over the background of the appearance of a learner society, with market economy and mutant forms of employability, there is no doubt that educating is to fight against exclusion. In this context, educating really means saving lives.”⁶⁵ Values have to be conjugated with effective rights of citizenship. In the same line, Rubem Alves (1933-2014), also Brazilian and originally a theologian who became a very widely read and respected writer, therapist and educator, states that “the mission of the teacher is not to give ready answers. The answers are in the books, they are on the internet. The mission of teachers is to provoke intelligence, to provoke surprise, and curiosity”.⁶⁶ As one of our more distant, but also very important ancestors let me recall Martin Luther (1483-1546), the first to defend – and to succeed in establishing – universal, free education in his context, for both girls and boys. While the specific background was to capacitate persons to be able to read the Bible and learn more about faith, it was for all (not only monks or nuns, as was the current understanding at the time) to live out their vocation (*Berufung*), in whatever profession (*Beruf*) they might be and wherever they might exercise it, which Luther understood as a way of serving.⁶⁷ Finally, Brazilian theologian Vítor Westhelle (1952-2018), who left us far too early, mentions an anecdote from the 1990s that suggests the

(Cambridge, Ma.: Harvard Educational Review, 2000)]. Translations from Brazilian Portuguese are my own throughout this text.

⁶⁵ Hugo Assmann, *Teologia da Solidariedade e da Cidadania, ou seja: continuando a Teologia da Libertação*, in: *Crítica à lógica da exclusão* São Paulo: Paulus, 1994, 3-36.

⁶⁶ Quotation borrowed from Ruben Alves Instituto’s Facebook webpage <https://www.facebook.com/rubemalvesoficial/posts/884204178376346/>, (accessed December 20th 2019).

⁶⁷ See, for instance, Douglas J. Schuurman, “Vocation”, in *Dictionary of Luther and the Lutheran Traditions*, edited by Timothy J. Wengert et al. (Grand Rapids, Mi.: Baker Academic, 2017, 769-773.

perplexity that can overcome persons due to unexpected changes. A graffiti on the walls of the University of Bogotá read: “Cuando teníamos casi todas las respuestas, se nos cambiaron las preguntas” – “When we had almost all the answers, the questions were changed.”⁶⁸

These initial quotes indicate that meaningful education is, and indeed should be: 1) *transforming*, seeking to develop one’s own subjectivity, especially those to whom it has been historically denied; 2) *inclusive*, capacitating for effective participation in society with proper citizenship; 3) *provoking reflection and creativity*, rather than just giving pre-digested answers; 4) fostering *commitment* of all, with all and for all in the concrete world where 5) not only answers have to be formulated afresh, but *new questions* come up and have to be asked and answered. In my own education, at a Humboldtian style university, we had lots of freedom and opportunities to develop and test our own position, but had little guidance as we listened to the masters’ voice in their development of what was their own interest. This has certainly changed through the last decades, also by imposition of the Bologna university reform process. What I would like to emphasize here is the teacher as a maieutic fellow walker, on the way as is the student, certainly with some advantage of knowledge and experience, but constantly learning, not least with the student’s perception and reflection.

My current workplace, the Pontifical Catholic University of Paraná at Curitiba, Brazil, according to its website (www.pucpr.br) has as its mission to “develop and spread knowledge and a culture of promoting integral and permanent formation of citizens and of professional committed to life and with the progress of society”. It seeks not only to foster and further knowledge as such, but knowledge that has impact in society through formation and research, in order to contribute to fostering good and meaningful life. In its motto which is “scientia, vita

⁶⁸ Vítor Westhelle, Foreword. In: von Sinner, *The Churches and Democracy in Brazil*, pp. ix-xii, p. xi.

et fides” (science, life and faith) it combines its central task, to do science, with impact on life and meaning through faith – meaning that goes beyond mere production to apply values and respect for what is transcendence, or, as Paul Tillich (1886-1965), a theologian in intense dialogue with the sciences, would have said, our “ultimate concern”. PUCPR seeks to promote dialogue between science, faith, culture, life and solidarity, forming professionals that are conscious of their human vocation in whatever they do, being guided by ethical principles.

In ending, I would, in the form of theses, highlight as elements of a professional ethics fostered by institutions of higher education that:

1. Learning is a comprehensive and holistic process in dialogue, speaking to and from the heart, the mind and the hand – affection, reflection and action. It is meaningful only when helping persons to situate themselves within a specific context which they seek to understand and to contribute to. The goal of higher education is to provide capacitation for both critical and constructive, autonomous and social, bold and humble persons.
2. Higher Education is about doing a degree in the first place, not just having a degree – we need to foster real authorship. This is why plagiarism, a very serious offense against academic ethics, has to be combatted with rigor and overcome, because it not only does not recognize somebody else’s authorship by using text without giving credit, but also does not show nor develop one’s own authorship. In the academic journey as well as in one’s profession, honesty and trust are tantamount – a climate of respect and hospitality for diversity and discussion, the testing of arguments and solutions.
3. Knowledge is provisional, but not arbitrary – we have to give good reasons, to be accountable on reasonably objective grounds. While this relativizes all-compassing universal claims

and claims a post- and decolonial critique of namely European scientific heritage, it seeks to communicate and find common ground across contextual differences in order to foster co-operation and find solutions for global problems.

4. Science seeks truth, while being conscious that truth is subject to sometimes highly diverse interpretation, and has, therefore, to undergo conversation and be developed through logically constructed argumentation. While being, thus, always relative, truth is not a commodity to be traded. Quality must always come before quantity. This is especially important when there is a lot of pressure on universities and researchers to be “productive” by enhancing their output. While researchers certainly should account for their use of public and private funds, and communicate to society what they are doing, why and what for, science does not work like a business and has to be able to deal with issues that are not of instrumental use, but help to better understand life and its various implications – not least values and ethical principles that ask beyond technical utility to what is good, correct and meaningful to be done.

ÉTICA Y GOBERNANZA: INTEGRIDAD EN EL SECTOR PÚBLICO

Erica Pedruzzi

Abstract

The decision-making process and its implementation by the person who exercises the public function must be carried out with the highest standards of integrity⁶⁹. The definition and management of integrity guidelines applicable to each of the state-owned agencies or companies from which the State is represented can be manifested through tools that consider the needs of each of them, such as: (i) the approval of codes of ethics that define the values and normative guidelines according to which the employees of the organization must perform, (ii) the definition of adequate control and accountability mechanisms, (iii) the

⁶⁹ Erica Pedruzzi, Director of the Center for Anti-Corruption Studies of the Law Department at Universidad de San Andrés (UdeSA). Lawyer by Universidad de Belgrano (UB), Master in Law (LL.M.) New York University School of Law (USA) and professional CEC Certificate in Ethics and Compliance (AAEC-UCEMA-IFCA).

adoption of regimes disciplinary actions that punish integrity issues, and (iv) periodic training in integrity matters to employees at all hierarchical levels, including induction training (upon admission to the organization) and segmented by specific areas. At the individual level, public officials, especially those in positions of greater responsibility and with greater capacity to influence the achievement of common objectives, are expected to exercise active ethical leadership. The present inform highlights the five fundamental ethical values that should guide the behavior of public officials: responsibility, impartiality, justice and equity, avoid damage and do good.

Key words: public function, integrity, ethical leadership, responsibility, impartiality.

Abstracto

El proceso de toma de decisiones y su implementación por parte de quien ejerza la función pública debe ser realizada con los estándares más altos de integridad. La definición y gestión de pautas de integridad aplicables a cada uno de los organismos o empresas de propiedad estatal desde los cuales se represente al Estado puede manifestarse a través de herramientas que consideren las necesidades de cada uno de ellos, tales como: (i) la aprobación de códigos de ética que definan los valores y las pautas normativas conforme las cuales deben desempeñarse los empleados de la organización de que se trate, (ii) la definición de mecanismos de control y rendición de cuentas adecuados, (iii) la adopción de regímenes disciplinarios que sancionen inconductas en materia de integridad, y (iv) el dictado de capacitaciones periódicas en materia de integridad a empleados de todos los niveles jerárquicos, incluyendo capacitaciones de inducción (al momento del ingreso a la organización) y segmentadas por áreas específicas. A nivel individual, se espera que los funcionarios públicos, especialmente aquéllos que ocupan posiciones de mayor responsabilidad y con mayor capacidad de

influencia para el logro de objetivos comunes, ejerzan un liderazgo ético activo. El presente artículo subraya los cinco valores éticos fundamentales que deben guiar la conducta de los funcionarios públicos: responsabilidad, imparcialidad, justicia y equidad, evitar dañar y hacer el bien.

Palabras clave: función pública, integridad, liderazgo ético, responsabilidad, imparcialidad.

A nivel organizacional, la definición y gestión de pautas de integridad aplicables a cada uno de los organismos o empresas de propiedad estatal desde los cuales se represente al Estado puede manifestarse a través de herramientas que consideren las necesidades de cada uno de ellos, tales como: (i) la aprobación de códigos de ética que definan los valores y las pautas normativas conforme las cuales deben desempeñarse los empleados de la organización de que se trate, (ii) la definición de mecanismos de control y rendición de cuentas adecuados, (iii) la adopción de regímenes disciplinarios que sancionen inconductas en materia de integridad, y (iv) el dictado de capacitaciones periódicas en materia de integridad a empleados de todos los niveles jerárquicos, incluyendo capacitaciones de inducción (al momento del ingreso a la organización) y segmentadas por áreas específicas.

A nivel individual, se espera que los funcionarios públicos, especialmente aquellos que ocupan posiciones de mayor responsabilidad y con mayor capacidad de influencia para el logro de objetivos comunes, ejerzan un liderazgo ético activo, que implique la definición de los valores éticos y de integridad de la organización (incentivos internos) y la implementación de reglas y pautas concretas y específicas en materia de integridad (incentivos externos). Así pues, los valores de cada líder tendrán una gran influencia en la cultura de las organizaciones. Cuanto mayor sea el grado de autoridad y poder del funcionario público, mayor será también su responsabilidad en materia ética.

Integridad en el sector público

La relación entre ética y gobernanza es particularmente relevante al abordar la problemática de la integridad en el sector público, considerando las características diferenciales que presenta el ejercicio del rol de funcionario estatal, especialmente en su condición de administrador de fondos públicos. En la legislación argentina, la ley 25.188 define como función pública a *“toda actividad temporal o permanente, remunerada u honoraria, realizada por una persona en nombre del Estado o al servicio del Estado o de sus entidades, en cualquiera de sus niveles jerárquicos”*. Por su parte, Naciones Unidas define a la gobernanza como *“el proceso de toma de decisiones y el proceso por el cual dichas decisiones son (o no son) implementadas”*.

Por su parte, la Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico ha identificado ocho principios que definen la buena gobernanza⁷⁰: (i) responsabilidad y rendición de cuentas, (ii) equidad e inclusión, (iii) efectividad y eficacia, (iv) consenso, (v) transparencia, (vi) receptividad, (vii) estado de derecho y (viii) participación.

A la luz de estos principios, resulta evidente que el proceso de toma de decisiones y su implementación por parte de quien ejerza la función pública debe ser realizada con los estándares más altos de integridad. Una buena gobernanza, que reúna las características precedentes, será un factor fundamental para minimizar la corrupción, tomar en cuenta las opiniones de las minorías y considerar las necesidades de la población más vulnerable en el proceso de toma de decisiones, debiendo adaptarse continuamente a las necesidades de la sociedad en la cual el funcionario público desarrolla sus funciones.

⁷⁰ UNESCAP, *What Is Good Governance?*, United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific, 2009, 1-3.

A nivel organizacional, la definición y gestión de pautas de integridad aplicables a cada uno de los organismos o empresas de propiedad estatal desde los cuales se represente al Estado puede manifestarse a través de herramientas que consideren las necesidades de cada uno de ellos, tales como: (i) la aprobación de códigos de ética que definan los valores y las pautas normativas conforme las cuales deben desempeñarse los empleados de la organización de que se trate, (ii) la definición de mecanismos de control y rendición de cuentas adecuados, (iii) la adopción de regímenes disciplinarios que sancionen inconductas en materia de integridad, y (iv) el dictado de capacitaciones periódicas en materia de integridad a empleados de todos los niveles jerárquicos, incluyendo capacitaciones de inducción (al momento del ingreso a la organización) y segmentadas por áreas específicas.

A nivel individual, se espera que los funcionarios públicos, especialmente aquellos que ocupan posiciones de mayor responsabilidad y con mayor capacidad de influencia para el logro de objetivos comunes, ejerzan un liderazgo ético activo, que implique la definición de los valores éticos y de integridad de la organización (incentivos internos) y la implementación de reglas y pautas concretas y específicas en materia de integridad (incentivos externos). Así pues, los valores de cada líder tendrán una gran influencia en la cultura de las organizaciones. Cuanto mayor sea el grado de autoridad y poder del funcionario público, mayor será también su responsabilidad en materia ética.

Lewis y Gilman⁷¹ describen los cinco valores éticos fundamentales que deben guiar la conducta de los funcionarios públicos en su carácter de administradores temporales de los fondos estatales, junto con los principios de acción que entienden necesarios para implementarlos:

⁷¹ Lewis, C./ Stuart C., G., *The Ethics Challenge in Public Service: A Problem-Solving Guide*, San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

1. *Responsabilidad*: búsqueda de la eficiencia, rechazo de la incompetencia, asunción de responsabilidades, transparencia, sensibilidad y capacidad de escuchar.
2. *Imparcialidad*: objetividad, búsqueda de la inclusión, promoción del interés público y evitación de conflictos de interés.
3. *Justicia y equidad*: cumplimiento de la ley, búsqueda de la justicia y de una justa distribución de beneficios públicos.
4. *Evitar dañar*: brindar soluciones y usar la “imaginación moral”.
5. *Hacer el bien*: emplear la empatía y ayudar activamente.

Por lo expuesto, es dable esperar de cada funcionario público que ejerza la representación del Estado en forma ética en todo momento, en el entendimiento que su rol resulta central en la aplicación de parámetros de integridad adecuados para asegurar tanto el cumplimiento de la ley como el uso eficaz y eficiente de los recursos públicos.

LA ÉTICA Y LA FELICIDAD

Carlos Fernando Rozen

Abstract

This article defines “ethics” as the deep reflection on the quality of our behaviors⁷². It also argues that the fundamental issue of Ethics is human happiness, although not an ideal, utopian happiness, but that which is really possible, accessible and practicable for people. That is why the meaning of human life cannot be limited to survive, that is, only to live and continue living. When the individual thinks deeply about himself; he realizes that living is not enough: he needs to live in a certain way and not just any way. There are factors external to the will that can condition happiness. One of the most influential factors on happiness is love, which leads to strengthening factors such as family, friendship and society. It is on the basis of love that individuals have the greatest chance of not doing to others what we would not like them to do to us.

Key words: reflection, freedom, human happiness, human life, love.

⁷² Carlos Fernando Rozen, Director of the Certification in Ethics and Compliance (Argentine Association of Ethics and Compliance - UCEMA). Partner of BDO Argentina (Government, Risk and Compliance).

Abstracto

El presente artículo define “ética” como la reflexión profunda sobre la calidad de nuestros comportamientos. Asimismo, argumenta que el asunto fundamental de la Ética es la felicidad humana, aunque no una felicidad ideal, utópica, sino aquella que es realmente posible, accesible y practicable para las personas. Es por ello que el sentido de la vida humana no puede limitarse a sobrevivir, es decir, en solo vivir y continuar viviendo. Cuando el individuo piensa con profundidad en sí mismo; se da cuenta de que con vivir no tiene suficiente: necesita vivir de una determinada manera y no de cualquiera. Existen factores externos a la voluntad que pueden condicionar la felicidad. Uno de los factores más influyentes sobre la felicidad es el amor, que conlleva a fortalecer factores como la familia, la amistad y la sociedad. Es sobre la base del amor que los individuos tienen las mayores chances de no hacer al otro lo que no nos gustaría que nos hagan.

Palabras clave: reflexión, libertad, felicidad humana, vida humana, amor.

Me gusta definir “ética” como la reflexión profunda sobre la calidad de nuestros comportamientos. Si decimos “no hagas al otro lo que no te gusta que te hagan a ti” o “trata a tu semejante como te gustaría que te traten”, nos referimos a dos de los más relevantes basamentos filosóficos sobre los que se apoya la moral. Y si entonces nos preguntamos ¿por qué debemos tratar al otro de esa forma? ya estamos haciendo ejercicio de esta reflexión a la que llamamos ética.

La ética es uno de los conceptos más estudiados por la filosofía

La ética no nos resulta ajena a ninguno de nosotros en tanto somos humanos, y, por ende, a diferencia de otros seres vivos, capaces de racionalizar nuestros actos y de hacernos responsables de nuestras

acciones. Y digo “capaces de” porque no siempre ocurre con anterioridad al acto. Los seres humanos somos tremendamente irracionales, incluso más de lo que muchos creen.

En la ética se configuran las primeras formas de la libertad

La ética nos enseña a ser libres, es decir, a tener en nosotros mismos el gobierno de nuestras acciones y a descubrir cómo nuestras acciones van conformando nuestro ser. Nos enseña a que podemos pronunciar, como mínimo un mágico monosílabo: Sí o No, y con ello hacer las cosas mejor o peor.

Es la formación de un carácter moral que, desde la mirada de *hacer el bien*, nos ayuda a enfrentar de manera más o menos correcta a los cambios, conflictos y dilemas que se van presentando a lo largo de la vida.

El asunto fundamental de la Ética es la felicidad humana, aunque no una felicidad ideal, utópica, sino aquella que es realmente posible, accesible y practicable para las personas.

Para comprender el significado de la ética, lo primero que hace falta es entender que el sentido de la vida humana no puede limitarse a sobrevivir, es decir, en solo vivir y continuar viviendo. Eso, por supuesto, es necesario, pero no suficiente. Si el vivir fuese un fin en sí mismo, si careciese de un *para qué*, no tendría mayor sentido. Es que cuando el individuo piensa con profundidad en sí mismo; se da cuenta de que con vivir no tiene suficiente: necesita vivir de una determinada manera y no de cualquiera. Cuando se pregunta ¿para qué vivir? ¿cómo vivir?, está nuevamente en el camino de la reflexión ética.

Otra trascendental pregunta es acerca del significado de la felicidad (y no es casual, ya que la felicidad constituye un anhelo que forma parte de nuestra naturaleza). Esta se nos presenta como la plenitud a la que todos aspiramos y, por lo tanto, de cuya medida total carecemos. Sin

embargo, esa "medida" no es del todo cuantificable, ya que la felicidad luce más como un cierto "logro" eventual o condición intermitente.

Muchos filósofos sostienen en sus obras que la felicidad es una condición individual. Que no depende del otro, sino de nosotros mismos, pero por sobre todas las cosas de cómo actuamos.

No es lo mismo afirmar que “no puedo ser feliz mientras en el mundo hay hambre”, que expresar “no puedo ser feliz, mientras no estoy haciendo nada para contribuir a bajar el hambre” (en esta segunda sentencia es donde se expresa una realidad más determinante sobre la felicidad, relacionada con un no conformismo con uno mismo).

Ahora bien, es verdad que hay factores externos a la voluntad que pueden condicionar la felicidad.

Estos factores o bienes esenciales y otras virtudes, como la justicia, facilitan o propician el ejercicio de la virtud. Entonces para muchos filósofos la felicidad consiste en un sentido práctico y realista en que para que un individuo pueda concentrarse en ejercer su libertad ética en la forma más virtuosa, debía disponer de bienes exteriores que le permitan satisfacer sus propias necesidades, porque, por ejemplo, un hombre que viva en la miseria jamás podrá tener las condiciones sobre la base de las cuales se asiente la verdadera felicidad. Y de ahí que las sociedades que buscan un bienestar general deberían procurar incansablemente la forma de poner la economía al servicio de la comunidad. Solución que no se consigue, por supuesto, con el descuido, ni tampoco con el asistencialismo eterno. Se trata de educación. Ya lo dijo Nelson Mandela: “La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”.

Y es aquí donde en países como la Argentina (para citar solo una nación entre muchas otras), pareciera valer que un corrupto no sea mal visto si reparte una parte del dinero mal habido. Mientras tanto la riqueza generada del trabajo genuino es condenada por esta misma sociedad con mayor dureza.

Y entonces nace uno de los dilemas que divide a las izquierdas de las derechas (división ilusoria, pero existente): si se brinda asistencialismo ante situaciones de emergencia (emergencia que nunca cesa), o si se busca el crecimiento para luego distribuir de manera más equitativa (lo que nunca ocurre). Los primeros necesitan la condición de pobreza como elemento de dominación. Los segundos no tienen la habilidad de solucionarla, presos por los intereses de una mínima parte de la población que resulta menos que poco sensible y solidaria.

Y así se suceden gobiernos de una y otra forma sin terminar de solucionar los problemas esenciales para que la condición de felicidad pueda tener alguna chance.

El ser humano no suele buscar lo que sea opuesto a la felicidad. Paradójicamente la inmensa mayoría de los individuos buscan bienes diversos, acumular lo que estiman conveniente tener, y librarse de aquello que pueda significar una pena o desdicha, incluso a veces sin procesarla en forma completa (lo que hace que cargue con estas durante más tiempo del necesario). La vida luego nos enseña, en general cuando ya poco tiempo queda, que un bien por el que mucho luchamos, una vez poseído, no resultó tan importante como lo habíamos creído. ¿Entonces por qué esa necesidad de tener? Es por la felicidad misma cuando el individuo confunde medios con fines.

Y con frecuencia algunas personas suelen resolver tan importante asunto de una manera, por así decir, improvisada y superficial. Porque no obstante experimentar esa pulsión hacia la búsqueda de la felicidad, recurren a cualquier bien que se les ponga por delante como si ese fuese el objeto de su felicidad, para comprender luego que no lo era y volver a intentar con otro, en lo que se les va la vida sin detenerse a examinar con atención tan profunda pero tan trascendental incógnita: ¿Cómo encontrar la felicidad?

Nuestro siglo ha visto a los modernos totalitarios: comunistas, fascistas, nazis. Cada uno, a su manera, ubican la felicidad humana en la

cooperación al triunfo de la clase, en el esplendor de una nación, en la pureza de la raza, en la prosperidad económica, entre otros motivos. Todo ello, en el fondo, es falta de reflexión ética sobre la grandeza de la persona humana, la que puede ciertamente, trabajar por su nación y su esplendor o por la cooperación en la prosperidad económica.

Este siglo también ha visto surgir y caer todos esos planteamientos tremendos (para ponerles algún calificativo que les quepa), causando gran decepción a los que tomaron ese camino. Algunos aprendiendo, otros olvidando y volviendo a equivocarse.

Y más allá de todo esto, el estudio del comportamiento humano y la filosofía nos lleva a concluir que las personas están llamadas a la felicidad, su corazón la busca, su alma la anhela, pero entre los bienes de este mundo, algunos por cierto muy dignos de aprecio, no existe ninguno capaz de colmar en forma permanente el ansia humana de felicidad.

Uno de los factores más influyentes sobre la felicidad es el amor, que conlleva a fortalecer factores como la familia, la amistad y la sociedad.

Es sobre la base del amor que los individuos tienen las mayores chances de no hacer al otro lo que no nos gustaría que nos hagan.

Ya lo dijo el filósofo español Fernando Savater “cuando dañas a otro, sin darte cuenta, te estás haciendo daño a ti mismo; porque el otro es otro tú, otro humano, quien confirma tu propia humanidad”.

Una vez participé de una reunión donde el filósofo Santiago Kovadloff nos contaba una interesante historia referida a la moral de los argentinos. Uno de los asistentes, algo enojado y contrariado interrumpió y expresó: “¿para qué vamos a hacer todo ese esfuerzo por este país que se derrumba y que no tiene remedio?, ¿Para qué si ya no estaremos vivos para ver saneado a nuestro país?”. A lo que Kovadloff respondió sabiamente: “¿Y quién se cree usted para arrogarse el derecho a ver un resultado que demandará décadas? En todo caso, la ética que

necesitamos es la de aquellos que disfrutan del camino sin pretender ver los resultados”. Eso es comportamiento ético.

FINTECH: DESAFÍOS PARA LA REGULACIÓN Y LA EDUCACIÓN FINANCIERA

Ignacio E. Carballo

Abstract

The new financial technologies (Fintech) not only result in big opportunities to the economy and the financial inclusion, but also carry some challenging and uncertain aspects in these areas for the future⁷³. The article introduces the opportunities of the Fintech and discusses the challenges to the regulatory dimension and to financial education. It highlights that providing capabilities and financial education requires a multidimensional approach, which must inevitably include a series of dimensions such as intervention, measurement, evaluation and improvement of the new vicissitudes of the educational world in the digital age.

⁷³ Ignacio E. Carballo, Professor and researcher at Universidad Católica Argentina (UCA), Center for Economic Structure Studies (CENES), Institute for Economic Research, CONICET and FCE-UBA.

Key words: Fintech, financial inclusion, financial education, regulatory dimension.

Abstracto

Las nuevas tecnologías financieras (Fintech) no solo resultan en grandes oportunidades para la economía y la inclusión financiera, sino que también conllevan algunos aspectos desafiantes e inciertos en estas áreas para el futuro. El artículo presenta las oportunidades y pone en debate los desafíos de la Fintech a la dimensión regulatoria y a la educación financiera. Destaca que proporcionar capacidades y educación financiera requiere un enfoque multidimensional, que inevitablemente debe incluir una serie de dimensiones, tales como: intervención, medición, evaluación y mejora de las nuevas vicisitudes del mundo educativo en la era digital.

Palabras clave: Fintech, inclusión financiera, educación financiera, dimensión regulatoria.

El cambio de década trajo consigo nuevos debates al mapa económico, político e institucional. A nivel internacional, uno de los hitos que marcó agenda fue el Foro Económico Mundial celebrado en Davos durante el mes de enero en donde líderes de todo el mundo posicionaron a la desigualdad como eje primordial y, con ella, el rol de las finanzas en profundizarla o reducirla. Así, mientras OXFAM publicaba su nuevo informe sobre desigualdad global “Time to care: unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis” justo antes del Foro de Davos, Naciones Unidas publicaba su Reporte Social Global 2020 bajo el título “Inequality in a rapidly changing world” y el

Fondo Monetario Internacional su documento de trabajo titulado “Finance and Inequality”⁷⁴.

En un contexto donde el mundo se pregunta cuándo la economía financiera puede reducir o profundizar la desigualdad, un apartado ineludible es aquel de “las nuevas finanzas”. Más concretamente, las finanzas tecnológicas o Fintech y, por supuesto, su regulación.

Hasta hace poco, en este debate no había muchos ejemplos de regulación, había algunos casos de países desarrollados con esquemas de “Sandboxes” Regulatorios, pero no mucho más. Para principios de 2018, ocho países del mundo ya tenían sus propios *Sandboxes* Regulatorios en funcionamiento: Emiratos Árabes Unidos (Abu Dhabi), Reino Unido, Singapur, Holanda, Malasia, Australia, Canadá y Hong Kong. También podrían mencionarse economías como Kenia, Indonesia, Taiwán o Tailandia, con esquemas diversos. O bien en 2019 Chile, quien confirmó que enviará un proyecto de Ley para regular y supervisar las Fintech y las criptomonedas con la idea de tener una regulación flexible y proporcional (con México, sería el segundo país de América Latina en avanzar con legislación).

De igual modo, en 2018 y 2019 también se sumaron al debate importantes organismos de la arquitectura financiera internacional como el FMI, UNSGSA, G20, el Bank of International Settlements, o mismo el Banco Mundial y el FMI (Agenda Bali 2019). En otras palabras, si bien hasta hace poco (digamos, fines del 2017) el panorama mundial

⁷⁴ Čihák, M. / Sahay, R., (2020) “Finance and Inequality”, en: *Staff Discussion Notes* 20(1) <https://doi.org/10.5089/9781513526546.006> (accedido 20 de febrero de 2020). Coffey, C./ Revollo, P. E./ Harvey, R./ Lawson, M./ Butt, A. P./ Piaget, K./ Sarosi, D./ Thekkudan, J. /... The., (2020), “Time to Care: Unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis”, <https://doi.org/10.21201/2020.5419>, (accedido 20 de febrero de 2020). Roig, M./ Jiménez, M./ Julca, A./ Kawamura, H./ Kind, M./ Fai Lee, Y./ Perry, J. / Pewitt, J. (2020), *World Social Report 2020: Inequality in a Rapidly Changing World*.

sobre regular a las Fintech era bastante difuso, en 2018 y 2019 empezó a quedar en claro que el mundo fue y va (ya sea por declaraciones cada vez más explícitas o bien políticas concretas en distintas economías) hacia una mayor regulación⁷⁵.

Pero ¿cuáles son las oportunidades y los riesgos de las Fintech que empujan a líderes, gobiernos y organismos internacionales a estudiar su evolución y posible regulación? A continuación, analizamos algunos puntos en torno a esta pregunta.

Oportunidades de las Fintech

Sobre las nuevas oportunidades que traen las Fintech no hace falta profundizar demasiado pues existe un amplio consenso en torno a sus múltiples bondades. Para sintetizar, podemos resumir a las mismas en cuatro grandes dimensiones: i) Consolidación de un ecosistema emprendedor, ii) Open Banking/APIs (probablemente la mayor

⁷⁵ Alianza del Pacífico, *Principios orientadores para la regulación Fintech en la Alianza del Pacífico*, 2018. BIS., “Implications of fintech developments for banks and bank supervisors”, en *Sound Practises* February, 2018. He, D., Leckow/ R., Haksar/ V., Mancini-Griffoli, T./ Jenkinson, N./ Kashima, M./ Khiaonarong, T./ Rochon, C./ Tourpe, H./ Adrian, T./ Bredenkamp, H./ Kahn, C./ Swoboda, A./ Magally Bernal, L W./ Dotsey, F./ Gopavajhala, S./ Karunaratne, S., “Fintech and Financial Services: Initial Considerations”, International Monetary Fund, 49, 2017. <https://www.imf.org/~media/Files/Publications/SDN/2017/sdn1705.ashx> (accedido 20 de febrero de 2020). Narain, A./ Leckow, R./ Haksar, V./ Garcia Mora, A., (2019). *Fintech : The Experience So Far* (Policy Paper No. 19/024, Número June 27). <https://www.imf.org/en/Publications/Policy-Papers/Issues/2019/06/27/Fintech-The-Experience-So-Far-47056> (accedido 20 de febrero de 2020). Zhang, B./ Rowan, P., Schan, D./ Homer, M. (2019), *Early Lessons on Regulatory Innovations to Enable Inclusive FinTech: Innovation Offices, Regulatory Sandboxes, and RegTech*, en *Office of the UNSGSA and CCAF: jelentés*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28058.70088> (accedido 20 febrero 2020).

transformación bancaria de esta generación), iii) Autenticación Digital, iv) Fintech Inclusivas (que promuevan la inclusión financiera).

Ahora bien, estas oportunidades que generan la euforia de fomento a las finanzas tecnológicas también acarrearán riesgos y desafíos que, como mencionamos, han sido levantados y plasmados en distintos documentos por los principales actores de la arquitectura financiera internacional. Debemos ser claros en este punto, todos estos son desafíos o riesgos potenciales, muchos de ellos teóricos. Esto es, debemos leerlos desde una óptica que nos permita pensar una política preventiva pero no limitar el avance tecnológico y la innovación, pues muchos de ellos no sólo no se han manifestado aún, sino que tampoco tenemos certeza absoluta de que lo harán en el futuro inmediato.

Dicho esto, el siguiente es un análisis no exhaustivo que representa algunas alertas tempranas o *luces amarillas* en el fenómeno de la fintech, en específico para la dimensión regulatoria y una subdimensión concreta de la demanda, la educación financiera.

Desafíos para la regulación

Distintas esferas de la regulación financiera se ven comprometidas frente a la disrupción de las nuevas tecnologías.

En primera instancia, los objetivos tradicionales de todo regulador (que son, a saber, estabilidad financiera, integridad financiera y protección al consumidor financiero) se encuentran interpelados por la transformación digital. La protección de datos mediante ciberseguridad se esgrime como uno de los principales. Por ejemplo, la normativa GDPR (General Data Protection Regulation)⁷⁶ implementada en la Unión Europea desde el 25 de mayo de mayo del 2018 fue un hito, pero también trajo importantes desafíos para su correcta implementación y seguridad cibernética.

⁷⁶ Más información aquí: <https://gdpr-info.eu/>

En segundo lugar, sus instrumentos también se ven intimados. Esto es, el impacto de la digitalización del dinero y, principalmente, de las transacciones por internet conlleva consecuencias en términos de instrumentos de política económica que recién estamos comenzando a comprender. Por ejemplo, en un trabajo publicado a fines del 2018 por la Oficina Nacional de Investigación Económica de los Estados Unidos (NBER) tomando el caso de Amazon, se alertaba cómo la competencia online (con su tecnología algorítmica para la fijación de precios y la transparencia de internet) puede cambiar el comportamiento en la fijación de precios de los comercios y afectar la dinámica de la inflación⁷⁷. No contemplar esta variable haría que la política monetaria como la conocemos tuviera un diagnóstico errado limitando, a priori, su capacidad de estabilizar la economía.

Como tercer desafío, al igual que las políticas de los organismos reguladores, sus esferas de acción también se ven interpeladas. En otro trabajo publicado a principios del 2019 por NBER se encontró que las instituciones financieras bancarias y no bancarias responden de manera diferente al incremento de la competencia en el mercado de crédito. Así, frente a una mayor oferta, conlleva a que los bancos se especialicen en un negocio más relacional hacia los clientes más acaudalados. Por otro lado, las instituciones no bancarias cambian su política de crédito cuando enfrentan más competencia y expanden sus servicios a los clientes más riesgosos, generando mayores tasas de default⁷⁸. El trabajo sugiere entonces que mayor competencia puede causar una migración del riesgo crediticio por fuera del ámbito tradicional en el que se aboca el regulador. En otras palabras, agentes no regulados tendrían un mayor

⁷⁷ Cavallo, A. (2018). *More Amazon effects: online competition and pricing behaviors* (N.º 25138; NBER Working Paper). <https://www.nber.org/papers/w25138.pdf> (accedido 20 de febrero de 2020).

⁷⁸ Gissler, S./ Ramcharan, R./ Yu, E. (2018). *The Effects of Competition in Consumer Credit Markets*, en *NBER Working Paper Series* (N.º 26183; NBER). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3170996>. (accedido 20 de febrero de 2020).

impacto directo en las variables que, por definición, se proponen regular. Si bien el trabajo citado no estudia específicamente las Fintech, esta hipótesis subyace al fenómeno mencionado.

Finalmente, en cuarto término, a estos desafíos por ahora en debate se le suman las dudas en torno a cuál es la mejor postura a tomar por parte de los reguladores. Claro ejemplo lo brinda el documento publicado por Naciones Unidas a través de la UNSGSA brindando evidencia sobre dos puntos: a) que pocos países se han mantenido inmóviles frente al avance de las Fintech y los desafíos planteados; b) que ya sea mediante Oficinas de Innovación, “Sandboxes” Regulatorios o RegTech’s, no existe una única manera de adelantarse a estos desafíos⁷⁹.

Existen esquemas más rígidos y otros más flexibles. Por ejemplo, i) creación de una nueva Licencia Fintech (e.g. México y Suiza); ii) exención de algunos requerimientos de la licencia vigente (e.g. Australia y Suiza); iii) procesos de licenciamiento condicionado por etapas (e.g. Australia y Reino Unido); iv) ampliación de alcance de licencia actual o “pasaporte” (e.g. EEUU y Unión Europea). Los múltiples y recientes abordajes que la política pública está implementando a los desafíos de la revolución fintech dan nota de la complejidad propia de estos.

Desafíos para la educación financiera

Hasta ahora se hizo foco en el aspecto del regulador. No obstante, la inclusión financiera es un fenómeno multidimensional cuyas barreras o facilitadores corresponden a variables de la oferta (productos, instituciones, etc.) y el marco regulatorio (normas, incentivos, etc.) pero también de la demanda (educación y capacidades financieras, confianza

⁷⁹ Zhang, B. et al., op. cit.

en las instituciones, factores religiosos, etc.)⁸⁰. Dadas las grandes consecuencias en el bienestar individual y de sociedad de corto y largo plazo que una población financieramente educada puede proveer⁸¹, se torna necesario entender el rol, beneficios y retos de la transformación digital en el contexto amplio de las interacciones financieras de los mercados. Esto es, preguntarnos el rol de lo digital en el proceso de inclusión con educación financiera (e.g. educación financiera digital, capacidades financieras digitales, etc.).

Es sumamente relevante entonces comprender cómo se ven alteradas las capacidades financieras de los individuos para interactuar en este nuevo marco digital. El rol de lo digital en las relaciones financieras es complejo. Se puede acusar que los avances tecnológicos intensivos y expansivos en las relaciones financieras generan cambios por distintos

⁸⁰ Carballo, I. E., “Financial inclusion in Latin America”, en *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, 2018, 1-13. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3333-1 (accedido 20 de febrero de 2020). Roa, M. J./ Carvallo, O. A. (2018). *Inclusión financiera y el costo del uso de instrumentos financieros formales: Las experiencias de América Latina y el Caribe*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18235/0001216> (accedido 20 de febrero)

⁸¹ Azmi Abdullah, M./ Chong, R, “Financial Literacy: An Exploratory Review of the Literature and Future Research”, en: *Journal of Emerging Economies and Islamic Research* 2 (3), 2014. Fernandes, D./ Lynch, J. G./ Netemeyer, R. G., “Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors”, en: *Management Science* 60(8), 2014, 1861-1883, <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849> (accedido 20 de febrero 2020). Madrian, B. C./ Hershfield, H. E./ Sussman, A. B./ Bhargava/ S., Burke, J./ Huettel, S. A./ Jamison, J./ Johnson, E. J./ Lynch, J. G./ Meier, S./ Rick, S./ Shu, S. B., “Behaviorally informed policies for household financial decisionmaking”, en: *Behavioral Science & Policy* 3(1), 2017, 26-40. <https://doi.org/10.1353/bsp.2017.0003> (accedido 20 de febrero de 2020). Mitchell, O. S./ Lusardi, A., “Financial Literacy and Economic Outcomes: Evidence and Policy Implications”, en: *The Journal of Retirement* 3(1), 2015, 107-114. <https://doi.org/10.3905/jor.2015.3.1.107>. (accedido 20 de febrero de 2020).

canales, cada cual, abriendo nuevas oportunidades, pero también desafíos: a) nuevos actores (mayor posibilidad de elección, mayor competencia, pero mayores dificultades en la capacidad de discernir para distinguir quién es quién; b) nuevos productos (más alternativas, rapidez en evaluación del cliente, oportunidad y conveniencia, pero mayor dificultad para tener un real conocimiento de los productos, menor eficiencia en el proceso de elegir); c) nueva organización industrial (cambio potencial en el peso entre actores tradicionales y el rol del sistema financiero); d) nuevos espacios de interacción (no se tiene completo conocimiento en cómo afecta la mayor rapidez, oportunidad, costes de transacción en la capacidad de decisión de los consumidores).

Contemplando las vicisitudes propias de una educación financiera digital, entre algunas situaciones negativas a lo que lo digital nos empuja, la evidencia ha abordado: a) mayor probabilidad de tomar una decisión menos conveniente usando teléfonos inteligentes;⁸² b) mayor cantidad de opciones financieras y mayor confusión a la hora de tomar la mejor elección, en suma, mayor probabilidad de tomar una alternativa financiera bastante más cara;⁸³ c) las pantallas táctiles tienden a sobrevalorar el producto a adquirir;⁸⁴ d) el procesamiento y retención de

⁸² Benartzi, S., *The smarter screen: Surprising ways to influence and improve online behavior*, Portfolio, 2017. Benartzi, S./ Lehrer, J. *The Smarter Screen: What Your Business Can Learn from the Way Consumers Think Online*, Portfolio, 2015. Mirsch, T./ Lehrer, C./ Jung, R., “*Digital Nudging : Altering User Behavior in Digital Environments*”, en: J. M. L. und W. B. (Hrsg.) (Ed.), *Proceedings der 13. Internationalen Tagung Wirtschaftsinformatik*, 2017, 634-648.

⁸³ Madrian B. C, et al., op. cit. Saurabh, B./ Conell-Price, L./ Mason, R./ Benartzi, S., “Save(d) by Design”, en: *SSRN Electronic Journal*, 2018. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3237820>. (accedido 20 de febrero de 2020).

⁸⁴ Brasel, S. A./ Gips, J., “Tablets, touchscreens, and touchpads: How varying touch interfaces trigger psychological ownership and endowment”, en: *Journal*

información escrita es menos efectiva en un dispositivo digital que en papel;⁸⁵ e) mayor probabilidad de elegir un producto ofrecido en una publicidad digital que otra alternativa mejor cercana⁸⁶.

Por otro lado, un desafío todavía a estudiar es el caso del colectivo joven. Es el colectivo más expuesto a todo tipo de plataformas digitales: móviles, apps, internet, videos, realidad virtual, videojuegos, social media, etc.⁸⁷. Los millennials usando plataformas móviles registran altas probabilidades de exceder límites del balance bancario, pagar sobre cargos altos de tarjeta de crédito y hacer retiro de su plan de pensiones⁸⁸. De igual modo, bancos y Fintechs vienen introduciendo de manera acelerada diferentes plataformas que potencialmente dan soporte a las

of Consumer Psychology 24(2), 2014, 226-233. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2013.10.003> (accedido 20 de febrero de 2020).

⁸⁵ Mangen, A./ Walgermo, B. R./ Brønnick, K., “Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension, en: *International journal of educational research*, 58, 2013, 61-68.

⁸⁶ Benartzi, S., et al., op. cit.

⁸⁷ Ibid. CFPB, B. of C. F. (2019). “PISA (Program for International Student Assessment) and youth financial capability in the United States”. https://files.consumerfinance.gov/f/documents/201910_cfpb_PISA-financial-literacy-brief_report.pdf (accedido 20 de febrero de 2020). De Bassa, Scheresber, C./ Hasler, A./ Lusardi, A. (2015). “ADB Working Paper Series Millennial Mobile Payment Users: a Look into their Personal Finances and Financial Behavior”. *Asian Development Bank Institute*. <https://www.adb.org/publications/millennial-mobile-> (accedido 20 de febrero de 2020). Klapper, L./ Lusardi, A. (2019). “Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. *Financial Management*”, fima.12283. <https://doi.org/10.1111/fima.12283> (accedido 20 de enero de 2020). Klapper, L./ Lusardi, A./ Oudheusden, P. van. (2015). “Financial literacy around the world: insights from the S&P Global Financial Literacy Survey”. https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf (accedido 20 de enero de 2020). Lusardi, A./ Oggero, N. (2017). “*Millennials and Financial Literacy: A Global Perspective*” www.gflec.org (accedido 20 de enero de 2020). Mitchell O. S. et al., op. cit.

⁸⁸ Lusardi, A. et al., op. cit.

capacidades financieras (comparadores, planificadores financieros, recordatorios, objetivos financieros, etc.) todo lo que requiere una evaluación rigurosa en torno a su impacto⁸⁹.

En resumen, lo digital nos plantea riesgos y oportunidades en el sistema financiero. Ello implica diferentes tipos de intervenciones desde los reguladores y agentes relevantes que equilibren las relaciones de mercado. Intervenciones en educación financiera digital, entendido como un concepto multidimensional, deberían definir al menos tres elementos: a) capacidades digitales, b) capacidades en finanzas digitales; c) diseño de la intervención mediante un Programa de Educación Financiera Digital.

Reflexiones finales

La definición de inclusión financiera ha evolucionado a lo largo de los años y a veces es definida de distinto modo por diferentes países, organismos o actores. A pesar de ello, en términos generales, existe bastante consenso en definirla como el proceso que asegura el acceso, uso y disponibilidad del sistema financiero formal a todos los miembros de una economía.

Es importante señalar que la inclusión financiera es un concepto amplio, polisémico y multidimensional que se encuentra en constante evolución, construcción y debate. Su multidimensionalidad parte de la necesidad obligada de contemplar diversos elementos y variables para alcanzar sus objetivos.

Es por lo tanto un concepto inacabado cuyo desarrollo puede ser analizado e impulsado desde distintas ópticas, al igual que sus barreras o

⁸⁹ CFPB, op. cit, Karlan, D./ Kendall, J./ Mann, R./ Pande, R./Suri, T./ Zinman, J. (2016). “Research and impacts of digital financial services” (N.º 22633; NBER Working Paper Series). <http://www.nber.org/papers/w22633> (accedido 20 de enero de 2020).

desafíos. Estas ópticas y sus relaciones se ven actualmente desafiadas por el proceso de digitalización financiera vigente.

Este trabajo se limitó a introducir las oportunidades de las Fintech de manera muy general y discutir algunos desafíos para la dimensión regulatoria y a una subdimensión específica de la demanda, la educación financiera. Concretamente se planteó cómo las nuevas tecnologías financieras (Fintech) traen grandes oportunidades para la economía y la inclusión financiera, pero acarrear también algunos aspectos desafiantes e inciertos en estas esferas de cara al futuro.

Respecto a la regulación, el panorama global pareciera estar entrando muy recientemente en un espectro más cierto y activo. Hasta hace relativamente poco no existían en el mundo intentos de regulación de las nuevas tecnologías financieras. No obstante, los desafíos que plantean hacia los instrumentos, el alcance y los objetivos de los reguladores financieros han motivado la implementación de esquemas diversos con el afán de maximizar las bondades de las Fintech y minimizar sus riesgos. Actualmente no pareciera existir un enfoque único, sino más bien un mapa heterogéneo de iniciativas, dando entidad aún mayor a los desafíos planteados.

Por su parte, la educación y las capacidades financieras son una pieza relevante en el engranaje de todo sistema financiero para alcanzar mejores resultados en salud financiera y bienestar económico. A su vez, la transformación digital en las finanzas ha modificado la interacción de los agentes en el sistema financiero y ha incorporado retos enormes en términos de capacidades financieras digitales y la necesaria intervención con un plan de educación financiera digital. Consecuentemente, brindar capacidades y educación financiera de índole digital requiere una aproximación multidimensional que permita intervenir, medir, evaluar y perfeccionar las nuevas vicisitudes del mundo educativo en la era digital. Los desafíos están abiertos y todavía resta mucho trabajo por hacer.

Referencias

- Alianza del Pacífico, *Principios orientadores para la regulación Fintech en la Alianza del Pacífico*, 2018.
- Azmi Abdullah, M./ Chong, R, “Financial Literacy: An Exploratory Review of the Literature and Future Research”, en: *Journal of Emerging Economies and Islamic Research* 2 (3), 2014.
- Benartzi, S., *The smarter screen: Surprising ways to influence and improve online behavior*, Portfolio, 2017.
- Benartzi, S./ Lehrer, J. *The Smarter Screen: What Your Business Can Learn from the Way Consumers Think Online*, Portfolio, 2015.
- BIS., “Implications of fintech developments for banks and bank supervisors”, en *Sound Practises* February, 2018.
- Brasel, S. A./ Gips, J., “Tablets, touchscreens, and touchpads: How varying touch interfaces trigger psychological ownership and endowment”, en: *Journal of Consumer Psychology* 24(2), 2014, 226-233. <https://doi.org/10.1016/j.jcps.2013.10.003> (accedido 20 de febrero de 2020).
- Carballo, I. E., “Financial inclusion in Latin America”, en *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, 2018, 1-13. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3333-1 (accedido 20 de febrero de 2020).
- Cavallo, A. (2018). *More Amazon effects: online competition and pricing behaviors* (N.º 25138; NBER Working Paper). <https://www.nber.org/papers/w25138.pdf> (accedido 20 de febrero de 2020).
- CFPB, B. of C. F. (2019). *PISA (Program for International Student Assessment) and youth financial capability in the United States*. https://files.consumerfinance.gov/f/documents/201910_cfpb_PISA-financial-literacy-brief_report.pdf

- Čihák, M. / Sahay, R., “Finance and Inequality”, en: *Staff Discussion Notes* 20(1), 2020. [https://doi.org/10.5089/ 9781513526546.006](https://doi.org/10.5089/9781513526546.006) (accedido 20 de febrero de 2020).
- Coffey, C./ Revollo, P. E./ Harvey, R./ Lawson, M./ Butt, A. P./ Piaget, K./ Sarosi, D./ Thekkudan, J. (2020), “Time to Care: Unpaid and underpaid care work and the global inequality crisis”, Oxfam International, January 2020 <https://doi.org/10.21201/2020.5419>, (accedido 20 de febrero de 2020).
- De Bassa, Scheresber, C./ Hasler, A./ Lusardi, A. (2015). “ADB Working Paper Series Millennial Mobile Payment Users: a Look into their Personal Financial Behavior”. *Asian Development Bank Institute*. <https://www.adb.org/publications/millennial-mobile-> (accedido 20 de febrero de 2020).
- Fernandes, D./ Lynch, J. G./ Netemeyer, R. G., “Financial literacy, financial education, and downstream financial behaviors”, en: *Management Science* 60(8), 2014, 1861-1883, <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849> (accedido 20 de febrero 2020).
- Gissler, S./ Ramcharan, R./ Yu, E. (2018). “The Effects of Competition in Consumer Credit Markets”, NBER Working Paper Series (N.º 26183; NBER). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3170996>. (accedido 20 de febrero de 2020).
- He, D., Leckow/ R., Haksar/ V., Mancini-Griffoli, T./ Jenkinson, N./ Kashima, M./ Khiaonarong, T./ Rochon, C./ Tourpe, H./ Adrian, T./ Bredenkamp, H./ Kahn, C./ Swoboda, A./ Magally Bernal, L W./ Dotsey, F./ Gopavajhala, S./ Karunaratne, S., “Fintech and Financial Services: Initial Considerations”, International Monetary Fund, 49, 2017. <https://www.imf.org/~media/Files/Publications/SDN/2017/sdn1705.ashx> (accedido 20 de febrero de 2020).

- Karlan, D./ Kendall, J./ Mann, R./ Pande, R./Suri, T./ Zinman, J. (2016). “Research and impacts of digital financial services” (N.º 22633; NBER Working Paper Series). <http://www.nber.org/papers/w22633> (accedido 20 de enero de 2020).
- Klapper, L./ Lusardi, A. (2019). “Financial literacy and financial resilience: Evidence from around the world. *Financial Management*”, fima. <https://doi.org/10.1111/fima.12283> (accedido 20 de enero de 2020).
- Klapper, L./ Lusardi, A./ Oudheusden, P. van. (2015). “Financial literacy around the world: insights from the S&P Global Financial Literacy Survey”. https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf (accedido 20 de febrero de 2020).
- Lusardi, A./ Oggero, N. (2017). “*Millennials and Financial Literacy: A Global Perspective*” www.gflec.org (accedido 20 de enero de 2020).
- Lusardi, A./ Samek, A. S./ Kapteyn, A./ Glinert, L./ Hung, A./ Heinberg, A. (2014) “*Visual Tools and Narratives: New Ways to Improve Financial Literacy*”.
- Madrian, B. C./ Hershfield, H. E./ Sussman, A. B./ Bhargava/ S., Burke, J./ Huettel, S. A./ Jamison, J./ Johnson, E. J./ Lynch, J. G./ Meier, S./ Rick, S./ Shu, S. B., “Behaviorally informed policies for household financial decisionmaking”, en: *Behavioral Science & Policy* 3(1), 2017 26-40. <https://doi.org/10.1353/bsp.2017.0003> (accedido 20 de febrero de 2020).
- Mangen, A./ Walgermo, B. R./ Brønnick, K., “Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension, en: *International journal of educational research*, 58, 2013, 61-68.

- Mirsch, T./ Lehrer, C./ Jung, R., “*Digital Nudging : Altering User Behavior in Digital Environments*”, en: J. M. L. und W. B. (Hrsg.) (Ed.), *Proceedings der 13. Internationalen Tagung Wirtschaftsinformatik* , 2017, 634-648.
- Mitchell, O. S./ Lusardi, A., “Financial Literacy and Economic Outcomes: Evidence and Policy Implications”, en: *The Journal of Retirement* 3(1), 2015, 107-114. <https://doi.org/10.3905/jor.2015.3.1.107>. (accedido 20 de febrero de 2020).
- Narain, A./ Leckow, R./ Haksar, V./ Garcia Mora, A., (2019). *Fintech : The Experience So Far* (Policy Paper No. 19/024, Número June 27). <https://www.imf.org/en/Publications/Policy-Papers/Issues/2019/06/27/Fintech-The-Experience-So-Far-47056>
- Roa, M. J./ Carvallo, O. A. (2018). *Inclusión financiera y el costo del uso de instrumentos financieros formales: Las experiencias de América Latina y el Caribe*. <http://dx.doi.org/10.18235/0001216> (accedido 20 de febrero)
- Roig, M./ Jiménez, M./ Julca, A./ Kawamura, H./ Kind, M./ Fai Lee, Y./ Perry, J. / Pewitt, J. (2020), *World Social Report 2020: Inequality in a Rapidly Changing World*.
- Saurabh, B./ Conell-Price, L./ Mason, R./ Benartzi, S., “Save(d) by Design”, en: *SSRN Electronic Journal*, 2018. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3237820>. (accedido 20 de febrero de 2020).
- Zhang, B./ Rowan, P., Schan, D./ Homer, M. (2019), *Early Lessons on Regulatory Innovations to Enable Inclusive FinTech: Innovation Offices, Regulatory Sandboxes, and RegTech*, en *Office of the UNSGSA and CCAF: jelentés*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28058.70088> (accedido 20 febrero 2020).

WHY ETHICS REMAINS THE CONSTANT BASIC NEED FOR SOCIETY

POSTSCRIPT

Obiora Ike

This postscript to this exciting and collective book invites the reader to raise and truly reflect on three pertinent questions that the literary guru and poet T. S. Eliot had asked us a century ago⁹⁰:

“Where is the Life we have lost in living?

Where is the wisdom we have lost in knowledge?

*Where is the knowledge we have lost in information?”*⁹¹

The Globethics.net agenda since its founding in 2004 displays some responses to the questions of T. S. Eliot by promoting and bringing to the fore the work of creative individual thinkers and dynamic leadership that can alter the path of human progress with a lasting mark on society. The founders of Globethics.net were inspired and motivated by a deep emotional commitment and sense of responsibility to bring into the forum for global conversations the topic of ETHICS. Ethics addresses the way we live, the character foundation of our values-education models and the knowledge we receive from various information sources

⁹⁰ Prof. Dr Obiora Ike, Globethics.net Executive Director.

⁹¹ Excerpt from Part II of “Choruses from ‘The Rock’”, by T.S. Eliot (1934), in *Collected Poems 1909-1962*, copyright 1936 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company and renewed 1964.

and ideas inundating our spaces in the digital information era – including false teachings and fake news.

Today we face myriad challenges. The world at this crucial stage, also in the light of the tragic consequences of the Coronavirus pandemic (Covid 19) is in need of guiding ideas and clear vision, to more effectively direct our intellectual, moral and scientific capabilities for world peace, global security, human dignity and social justice. This shift in orientation belongs to the domain of ETHICS. It is in ethics, with ethics and through ethics that the rapidly rising expectations for solutions to human and ecological problems that have increased frustrations and tensions that threaten the fabric of global society can find sustainable solutions. Ethics enhances LIFE in everything and encourages doing right in thought and action, a definition that the Greek sage Aristotle called the GOOD. ETHICS brings in principles to serve the need for a united global effort to channel the forces of science and technology positively and to govern the peaceful evolution of human society.

There is no inhibition to integrate our ability to translate powerful motives into action. This is effectively done through the tool and knowledge of ethics. Human experience has shown that through the learning and living of ethics as a way of life, society retains their original power for realisation of their full potentials. Applied ethics would engage the various fields of knowledge, resulting in learning, research and sciences oriented towards the building of a human ecology that “leaves no one behind”.

In this context, Globethics.net expresses its mission through ETHICS as an acronym, standing for Empowerment, Transformation, with an Holistic approach, Integrity, Competence and Sustainability. These are not just buzzwords or United Nations lingo, but are necessary components to improving the wellbeing of the communities we want to serve. Ethics and values understood since historical times and across

traditions and cultures as a guiding thread and benchmark for orientation and a compass to follow in society form the basis for educating the young. Such education promotes the betterment of all humankind. It is the constant basic need and focus of Globethics.net interventions.

What has become an unfortunate conclusion across nations is that the current education systems, which ordinarily would be useful tools for the change all of us envisage, have failed globally due to conflicts of interest in the last thirty years. It is noticeable that education has shifted from pedagogically-based academic values to market-based values. C.S. Lewis made the point quite succinctly that “*education without values, as useful as it is, seems rather to make humans more clever devils*”⁹².

Unprecedented material and technological achievements co-exist with unconscionable and in some cases increasing poverty, inequality and injustice. Advances in science have unleashed remarkable powers, yet these very powers as presently wielded threaten to undermine the very future of our planet. In order to solve the grave global problems we face – some of which include climate change, population growth, environmental degradation, extinction of species, war, acts of terrorism, inequality, intolerance, racism, refugees, xenophobia, building walls between nations and peoples, and the rest – we need governments to act appropriately.

By making education a tool simply for profit maximisation, consequences have signalled not only a change in the fundamentals of education philosophy in tertiary education but also presented us, using the words of Emiliano Bosio, “*with real-world crises of economic irresponsibility, displacement, exclusion, division and inequality*”.⁹³ Crises overlap, and with a climate that is changing fast, this will happen

⁹² Attributed to C.S. Lewis with reference to *The Abolition of Man*.

⁹³ ‘The need for a values-based university curriculum’, Emiliano Bosio, University World News, 28 September 2019, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2019092415204357>

more and more. That education has been designed, controlled and implemented by political and business elites, who have indulged in a reckless ideology of neoliberalism that advances market forces and market values even in the field of education where access is lacking for many, is an unfortunate fact.

The reality as is commonly expressed in many places, using the strong words of the Founder of the Globalization for the Common Good Initiative (GCGI) Dr Kamran Mofid, is that:

*“when students are called customers, education described as a commodity, when universities are labelled service providers and centres of business, trading ‘commodities’ buying them cheap and selling them to the highest bidders, when teaching is not a vocation, when learning is not a sacrament, when education is all about the rankings and targets, when it all becomes about running low quality courses, with no heart, spirit and meaning, just to get ‘bums on seat’, taught by stressed, fatigued, overworked and not-valued faculty, when it is all about delivery at the lowest possible costs, and exam results are hugely inflated, to keep the customers happy and not complaining; then, we have opened the doors to the destruction of all that makes life good and worthwhile”.*⁹⁴

As I write in the middle of the tragic consequences of the COVID 19 pandemic, this contribution addresses a few words to the ravaging effect of the virus across the globe. It focuses on Latin American countries particularly as the new epi-centre of the virus for the pandemic has exposed the fragilities of the system in the different countries, including the facts of living in denial. The extremely worrisome pictures of mass

⁹⁴ ‘The Age of Perpetual Crisis: What are we to do in a world seemingly spinning out of our control?’, Kamran Mofid, 17 June 2019, <https://www.gcgi.info/archive/1015-the-age-of-perpetual-crisis-what-are-we-to-do-in-a-world-seemingly-spinning-out-of-our-control>

graves hitting the global headlines and news in Brazil, have shown the country as being the second most affected country with the pandemic in the Americas, after the United States of America.

Despite rigid measures enforced in most Latin American and Caribbean (LAC) countries, the spread of the virus has increased exponentially in many of them. Latin American countries have many large cities that lack urban planning. The unjust disparities of the urban dwelling population and the few elite who occupy high-brow and reserved areas points to inequalities and the ethical challenges that again makes the discipline of ethics the constant basic need.

The stark numbers of infections and deaths are exacerbated by structural and historical inequality and poverty that are perpetrated by the lack of national systems that guarantee peoples access to public health, education and sustained income. High levels of poverty, the lack of housing alternatives, non-existent urban planning and the absence of territorial management systems leads to disparities found in impoverished neighbourhoods and slums where the majority of the population lives and survives within the informal economy.

In this problematic scenario, every day, people have to decide between starvation and the risk of getting the virus by using overcrowded public transportation and engaging in economic activities without proper protection. Health systems are weak, centralised and using highly bureaucratic protocols. Improvisations by the government and lack of appropriate protocols, lack of preparation to deal with the crises, including social distancing implementation lead to medical cases and economic hardship of the already poor and vulnerably communities. Gender based domestic violence and other forms of social ills are exacerbated by the lack of mechanisms to file complaints due to the lockdown of the legal system.

In the midst of the crises, tropical storm Amanda poured the equivalent of 10% of El Salvador's annual precipitation of rainfall in

just a few hours in late May/early June 2020 negatively affecting efforts to curb the spread of the virus, causing cases to explode.

There are a few positive examples in Costa Rica and Cuba, where governments have invested well in successful responses, enabling social security, enforcing emergency measures to protect their citizens, while respecting the rule of law and the needs of those most in need such as migrant populations.

Applied ethical principles ensure that civil society organisations encourage all governments to act transparently and be held accountable so that their actions meet the genuine needs of their people, rather than politicians' personal need for increased popularity. In a climate of fear, civil society must act as a stronghold for human rights and the rule of law and highlight discrimination. It is a known fact that populism, fundamentalism and nationalism are growing in many countries of the world, including in Latin America. Populism is not the answer. It leads to growing isolation rather than collaboration in a context where it is extremely important to strengthen regional intergovernmental structures and support multilateral organisations to overcome the dangers of nationalism and collaborate in addressing crises together.

The World Academy of Arts and Science (WAAS) has rightly identified in its work programme that recent centuries display the world propelled by the battle cry of revolutionary ideas—freedom, equality, fraternity, universal education, workers of the world unite. It is known that past revolutions have always brought vast upheavals and destruction in their wake, tumultuous and violent change that has torn societies asunder and precipitated devastating wars. Today the world needs evolutionary ideas that can spur our collective progress without the wake of destructive violence that threatens to undermine the huge but fragile political, social, financial and ecological foundations upon which society rests. It is time for a new normal. This is the scope of ethical education.

Today circumstances are more conducive, the international environment is more developed. No single organisation can by itself harness the motive force needed to change the world, but a group of like-minded educational institutions, particularly universities with ethical integration can become a magnet and focal point to project creative ideas that possess the advocated inherent dynamism for self-fulfilment of all citizens.

Prosperity itself has become a source of instability and destruction when wantonly pursued without organisational safeguards for our collective well-being. No longer able to afford the luxury of competition and strife based primarily on national, ethnic or religious interests and prejudices, we need urgently to acquire the knowledge and fashion the institutions required towards free, fair and effective global governance.

With ethics, this is possible. It is therefore the challenge of global leadership and all those involved in research, teaching, training and education to work for the emergence of a new generation of youth, with their institutions, teachers and professionals founded and grounded on ethical integrity to lead this global challenge. This remains the focus of Globethics.net at this time: the integration of ETHICS in higher education applied across sectors globally.

Globethics.net is an ethics network of teachers and institutions based in Geneva, with an international Board of Foundation and with ECOSOC status with the United Nations. Our vision is to embed ethics in higher education. We strive for a world in which people, and especially leaders, are educated in informed by and act according to ethical values and thus contribute to building sustainable, just and peaceful societies.

The founding conviction of Globethics.net is that having equal access to knowledge resources in the field of applied ethics enables individuals and institutions from developing and transition economies to become more visible and audible in the global discourse.

In order to ensure access to knowledge resources in applied ethics, Globethics.net has developed four resources:



Globethics.net Library

The leading global digital library on ethics with over 8 million documents and specially curated content



Globethics.net Publications

A publishing house open to all the authors interested in applied ethics and with over 190 publications in 15 series



Globethics.net Academy

Online and offline courses and training for all on ethics both as a subject and within specific sectors



Globethics.net Network

A global network of experts and institutions including a Pool of experts and a Consortium

Globethics.net provides an electronic platform for dialogue, reflection and action. Its central instrument is the website:

www.globethics.net ■

Globethics.net Publications

The list below is only a selection of our publications. To view the full collection, please visit our website.

All free products are provided free of charge and can be downloaded in PDF form from the Globethics.net library and at www.globethics.net/publications. Bulk print copies can be ordered from publications@globethics.net at special rates from the Global South.

Paid products not provided free of charge are indicated*.

The Editor of the different Series of Globethics.net Publications Prof. Dr. Obiora Ike, Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the Godfrey Okoye University Enugu/Nigeria.

Contact for manuscripts and suggestions: publications@globethics.net

Global Series

Christoph Stückelberger / Jesse N.K. Mugambi (eds.), *Responsible Leadership. Global and Contextual Perspectives*, 2007, 376pp. ISBN: 978-2-8254-1516-0

Heidi Hadsell / Christoph Stückelberger (eds.), *Overcoming Fundamentalism. Ethical Responses from Five Continents*, 2009, 212pp.
ISBN: 978-2-940428-00-7

Christoph Stückelberger / Reinhold Bernhardt (eds.): *Calvin Global. How Faith Influences Societies*, 2009, 258pp. ISBN: 978-2-940428-05-2.

Ariane Hentsch Cisneros / Shanta Premawardhana (eds.), *Sharing Values. A Hermeneutics for Global Ethics*, 2010, 418pp.
ISBN: 978-2-940428-25-0.

Deon Rossouw / Christoph Stückelberger (eds.), *Global Survey of Business Ethics in Training, Teaching and Research*, 2012, 404pp.
ISBN: 978-2-940428-39-7

Carol Cosgrove Sacks/ Paul H. Dembinski (eds.), *Trust and Ethics in Finance. Innovative Ideas from the Robin Cosgrove Prize*, 2012, 380pp.
ISBN: 978-2-940428-41-0

Jean-Claude Bastos de Morais / Christoph Stückelberger (eds.), *Innovation Ethics. African and Global Perspectives*, 2014, 233pp.
ISBN: 978-2-88931-003-6

Nicolae Irina / Christoph Stückelberger (eds.), *Mining, Ethics and Sustainability*, 2014, 198pp. ISBN: 978-2-88931-020-3

Philip Lee and Dafne Sabanes Plou (eds), *More or Less Equal: How Digital Platforms Can Help Advance Communication Rights*, 2014, 158pp.
ISBN 978-2-88931-009-8

Sanjoy Mukherjee and Christoph Stückelberger (eds.) *Sustainability Ethics. Ecology, Economy, Ethics. International Conference SusCon III, Shillong/India*, 2015, 353pp. ISBN: 978-2-88931-068-5

Amélie Vallotton Preisig / Hermann Rösch / Christoph Stückelberger (eds.) *Ethical Dilemmas in the Information Society. Codes of Ethics for Librarians and Archivists*, 2014, 224pp. ISBN: 978-288931-024-1.

Prospects and Challenges for the Ecumenical Movement in the 21st Century. Insights from the Global Ecumenical Theological Institute, David Field / Jutta Koslowski, 256pp. 2016, ISBN: 978-2-88931-097-5

Christoph Stückelberger, Walter Fust, Obiora Ike (eds.), *Global Ethics for Leadership. Values and Virtues for Life*, 2016, 444pp.
ISBN: 978-2-88931-123-1

Dietrich Werner / Elisabeth Jeglitzka (eds.), *Eco-Theology, Climate Justice and Food Security: Theological Education and Christian Leadership Development*, 316pp. 2016, ISBN 978-2-88931-145-3

Obiora Ike, Andrea Grieder and Ignace Haaz (Eds.), *Poetry and Ethics: Inventing Possibilities in Which We Are Moved to Action and How We Live Together*, 271pp. 2018, ISBN 978-2-88931-242-9

Christoph Stückelberger / Pavan Duggal (Eds.), *Cyber Ethics 4.0: Serving Humanity with Values*, 503pp. 2018, ISBN 978-2-88931-264-1

Texts Series

Principles on Sharing Values across Cultures and Religions, 2012, 20pp.
Available in English, French, Spanish, German and Chinese. Other languages in preparation. ISBN: 978-2-940428-09-0

Ethics in Politics. Why it Matters More than Ever and How it Can Make a Difference. A Declaration, 8pp, 2012. Available in English and French. ISBN: 978-2-940428-35-9

Religions for Climate Justice: International Interfaith Statements 2008-2014, 2014, 45pp. Available in English. ISBN 978-2-88931-006-7

Ethics in the Information Society: The Nine 'P's. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013-2015, 2013, 32pp. ISBN: 978-2-940428-063-2

Principles on Equality and Inequality for a Sustainable Economy. Endorsed by the Global Ethics Forum 2014 with Results from Ben Africa Conference 2014, 2015, 41pp. ISBN: 978-2-88931-025-8

Water Ethics: Principles and Guidelines, 2019, 41pp. ISBN 978-2-88931-313-6

Focus Series

Christoph Stückelberger, *Das Menschenrecht auf Nahrung und Wasser. Eine ethische Priorität*, 2009, 80pp. ISBN : 978-2-940428-06-9

Christoph Stückelberger, *Corruption-Free Churches Are Possible. Experiences, Values, Solutions*, 2010, 278pp. ISBN: 978-2-940428-07-6

—, *Des Églises sans corruption sont possibles : Expériences, valeurs, solutions*, 2013, 228pp. ISBN : 978-2-940428-73-1

Vincent Mbavu Muhindo, *La République Démocratique du Congo en panne. Bilan 50 ans après l'indépendance*, 2011, 380pp. ISBN: 978-2-940428-29-8

Benoît Girardin, *Ethics in Politics: Why it matters more than ever and how it can make a difference*, 2012, 172pp. ISBN: 978-2-940428-21-2

—, *L'éthique : un défi pour la politique. Pourquoi l'éthique importe plus que jamais en politique et comment elle peut faire la différence*, 2014, 220pp. ISBN 978-2-940428-91-5

Willem A Landman, *End-of-Life Decisions, Ethics and the Law*, 2012, 136pp. ISBN: 978-2-940428-53-3

Corneille Ntamwenge, *Éthique des affaires au Congo. Tisser une culture d'intégrité par le Code de Conduite des Affaires en RD Congo*, 2013, 132pp. ISBN: 978-2-940428-57-1

Kitoka Moke Mutondo / Bosco Muchukiwa, *Montée de l'Islam au Sud-Kivu : opportunité ou menace à la paix sociale. Perspectives du dialogue islamo-chrétien en RD Congo*, 2012, 48pp. ISBN: 978-2-940428-59-5

Elisabeth Nduku / John Tenamwenye (eds.), *Corruption in Africa: A Threat to Justice and Sustainable Peace*, 2014, 510pp. ISBN: 978-2-88931-017-3

Dicky Sofjan (with Mega Hidayati), *Religion and Television in Indonesia: Ethics Surrounding Dakwahtainment*, 2013, 112pp. ISBN: 978-2-940428-81-6

Yahya Wijaya / Nina Mariani Noor (eds.), *Etika Ekonomi dan Bisnis: Perspektif Agama-Agama di Indonesia*, 2014, 293pp. ISBN: 978-2-940428-67-0

Bernard Adeney-Risakotta (ed.), *Dealing with Diversity. Religion, Globalization, Violence, Gender and Disaster in Indonesia*. 2014, 372pp. ISBN: 978-2-940428-69-4

Sofie Geerts, Namhla Xinwa and Deon Rossouw, EthicsSA (eds.), *Africans' Perceptions of Chinese Business in Africa A Survey*. 2014, 62pp. ISBN: 978-2-940428-93-9

Dickey Sofian (ed.), Religion, *Public Policy and Social Transformation in Southeast Asia*, 2016, 288pp. ISBN: 978-2-88931-115-6

Symphorien Ntibagirirwa, *Local Cultural Values and Projects of Economic Development: An Interpretation in the Light of the Capability Approach*, 2016, 88pp. ISBN: 978-2-88931-111-8

Karl Wilhelm Rennstich, *Gerechtigkeit für Alle. Religiöser Sozialismus in Mission und Entwicklung*, 2016, 500pp. ISBN 978-2-88931-140-8.

John M. Itty, *Search for Non-Violent and People-Centric Development*, 2017, 317pp. ISBN 978-2-88931-185-9

Florian Josef Hoffmann, *Reichtum der Welt—für Alle Durch Wohlstand zur Freiheit*, 2017, 122pp. ISBN 978-2-88931-187-3

Cristina Calvo / Humberto Shikiya / Deivit Montealegre (eds.), *Ética y economía la relación dañada*, 2017, 377pp. ISBN 978-2-88931-200-9

Maryann Ijeoma Egbujor, *The Relevance of Journalism Education in Kenya for Professional Identity and Ethical Standards*, 2018, 141pp. ISBN 978-2-88931233-7

Praxis Series

Christoph Stückelberger, *Responsible Leadership Handbook: For Staff and Boards*, 2014, 116pp. ISBN :978-2-88931-019-7 (Available in Russian)

Christoph Stückelberger, *Weg-Zeichen: 100 Denkanstösse für Ethik im Alltag*, 2013, 100pp SBN: 978-2-940428-77-9

—, *Way-Markers: 100 Reflections Exploring Ethics in Everyday Life*, 2014, 100pp. ISBN 978-2-940428-74-0

Angèle Kolouchè Biao, Aurélien Atidegla (éds.), *Proverbes du Bénin. Sagesse éthique appliquée de proverbes africains*, 2015, 132pp. ISBN 978-2-88931-068-5

Nina Mariani Noor (ed.) *Manual Etika Lintas Agama Untuk Indonesia*, 2015, 93pp. ISBN 978-2-940428-84-7

Christoph Stückelberger, *Weg-Zeichen II: 111 Denkanstöße für Ethik im Alltag*, 2016, 111pp. ISBN: 978-2-88931-147-7 (Available in German and English)

Elly K. Kansiiime, *In the Shadows of Truth: The Polarized Family*, 2017, 172pp. ISBN 978-2-88931-203-0

Christopher Byaruhanga, *Essential Approaches to Christian Religious Education: Learning and Teaching in Uganda*, 2018, 286pp. ISBN: 978-2-88931-235-1

Christoph Stückelberger / William Otiende Ogara / Bright Mawudor, *African Church Assets Handbook*, 2018, 291pp. ISBN: 978-2-88931-252-8

Oscar Brenifier, *Day After Day 365 Aphorisms*, 2019, 395pp. ISBN 978-2-88931-272-6

Christoph Stückelberger, *365 Way-Markers*, 2019, 416pp. ISBN: 978-2-88931-282-5 (available in English and German).

Benoît Girardin / Evelyne Fiechter-Widemann (Eds.), *Blue Ethics: Ethical Perspectives on Sustainable, Fair Water Resources Use and Management*, forthcoming 2019, 265pp. ISBN 978-2-88931-308-2

African Law Series

D. Brian Dennison/ Pamela Tibihikirra-Kalyegira (eds.), *Legal Ethics and Professionalism. A Handbook for Uganda*, 2014, 400pp. ISBN 978–2–88931–011–1

Pascale Mukonde Musulay, *Droit des affaires en Afrique subsaharienne et économie planétaire*, 2015, 164pp. ISBN: 978–2–88931–044–9

Pascal Mukonde Musulay, *Démocratie électorale en Afrique subsaharienne : Entre droit, pouvoir et argent*, 2016, 209pp. ISBN 978–2–88931–156–9

China Christian Series

Yahya Wijaya; Christoph Stückelberger; Cui Wantian, *Christian Faith and Values: An Introduction for Entrepreneurs in China*, 2014, 76pp. ISBN: 978–2–940428–87–8

Yahya Wijaya; Christoph Stückelberger; Cui Wantian, *Christian Faith and Values: An Introduction for Entrepreneurs in China*, 2014, 73pp. ISBN: 978–2–88931–013–5 (en Chinois)

Christoph Stückelberger, *We are all Guests on Earth. A Global Christian Vision for Climate Justice*, 2015, 52pp. ISBN: 978-2-88931-034-0 (en Chinois, version anglaise dans la Bibliothèque Globethics.net)

Christoph Stückelberger, Cui Wantian, Teodorina Lessidrenska, Wang Dan, Liu Yang, Zhang Yu, *Entrepreneurs with Christian Values: Training Handbook for 12 Modules*, 2016, 270pp. ISBN 978-2-88931-142-2

China Ethics Series

Liu Baocheng / Dorothy Gao (eds.), *中国的企业社会责任 Corporate Social Responsibility in China*, 459pp. 2015, en Chinois, ISBN 978-2-88931-050-0

Bao Ziran, *影响中国环境政策执行效果的因素分析 China's Environmental Policy, Factor Analysis of its Implementation*, 2015, 431pp. En chinois, ISBN 978-2-88931-051-7

Yuan Wang and Yating Luo, *China Business Perception Index: Survey on Chinese Companies' Perception of Doing Business in Kenya*, 99pp. 2015, en anglais, ISBN 978-2-88931-062-3.

王淑芹 (Wang Shuqin) (编辑) (Ed.), *Research on Chinese Business Ethics [Volume 1]*, 2016, 413pp. ISBN: 978-2-88931-104-0

王淑芹 (Wang Shuqin) (编辑) (Ed.), *Research on Chinese Business Ethics [Volume 2]*, 2016, 400pp. ISBN: 978-2-88931-108-8

Liu Baocheng, *Chinese Civil Society*, 2016, 177pp. ISBN 978-2-88931-168-2

Liu Baocheng / Zhang Mengsha, *Philanthropy in China: Report of Concepts, History, Drivers, Institutions*, 2017, 246pp. ISBN: 978-2-88931-178-1

Education Ethics Series

Divya Singh / Christoph Stückelberger (Eds.), *Ethics in Higher Education Values-driven Leaders for the Future*, 2017, 367pp. ISBN: 978-2-88931-165-1

Obiora Ike / Chidiebere Onyia (Eds.) *Ethics in Higher Education, Foundation for Sustainable Development*, 2018, 645pp. ISBN: 978-2-88931-217-7

Obiora Ike / Chidiebere Onyia (Eds.) *Ethics in Higher Education, Religions and Traditions in Nigeria* 2018, 198pp. ISBN: 978-2-88931-219-1

Obiora F. Ike, Justus Mbae, Chidiebere Onyia (Eds.), *Mainstreaming Ethics in Higher Education: Research Ethics in Administration, Finance, Education, Environment and Law Vol. 1*, 2019, 779pp. ISBN 978-2-88931-300-6

Education Praxis Series*

Tobe Nnamani / Christoph Stückelberger, *Resolving Ethical Dilemmas in Professional and Private Life. 50 Cases from Africa for Teaching and Training*, 2019, 235pp. ISBN 978-2-88931-315-0

Readers Series

Christoph Stückelberger, *Global Ethics Applied: vol. 4 Bioethics, Religion, Leadership*, 2016, 426. ISBN 978-2-88931-130-9

Кристоф Штукельбергер, *Сборник статей, Прикладная глобальная этика Экономика. Инновации. Развитие. Мир*, 2017, 224pp. ISBN: 978-5-93618-250-1

CEC Series

Win Burton, *The European Vision and the Churches: The Legacy of Marc Lenders*, Globethics.net, 2015, 251pp. ISBN: 978-2-88931-054-8

Laurens Hogebrink, *Europe's Heart and Soul. Jacques Delors' Appeal to the Churches*, 2015, 91pp. ISBN: 978-2-88931-091-3

Elizabeta Kitanovic and Fr Aimilianos Bogiannou (Eds.), *Advancing Freedom of Religion or Belief for All*, 2016, 191pp. ISBN: 978-2-88931-136-1

Peter Pavlovic (ed.) *Beyond Prosperity? European Economic Governance as a Dialogue between Theology, Economics and Politics*, 2017, 147pp. ISBN 978-2-88931-181-1

Elizabeta Kitanovic / Patrick Roger Schnabel (Editors), *Religious Diversity in Europe and the Rights of Religious Minorities*, 2019, 131pp. ISBN 978-2-88931-270-2

CEC Flash Series

Guy Liagre (ed.), *The New CEC: The Churches' Engagement with a Changing Europe*, 2015, 41pp. ISBN 978-2-88931-072-2

Guy Liagre, *Pensées européennes. De « l'homo nationalis » à une nouvelle citoyenneté*, 2015, 45pp. ISBN : 978-2-88931-073-9

Moral and Ethical Issues in Human Genome Editing. A Statement of the CEC Bioethics Thematic Reference Group, 2019, 85pp. ISBN 978-2-88931-294-8

Philosophy Series

Ignace Haaz, *The Value of Critical Knowledge, Ethics and Education: Philosophical History Bringing Epistemic and Critical Values to Values*, 2019, 234pp. ISBN 978-2-88931-292-4

Copublications & Other

Patrice Meyer-Bisch, Stefania Gandolfi, Greta Balliu (eds.), *Souveraineté et coopérations : Guide pour fonder toute gouvernance démocratique sur l'interdépendance des droits de l'homme*, 2016, 99pp. ISBN 978-2-88931-119-4

Patrice Meyer-Bisch, Stefania Gandolfi, Greta Balliu (a cura di), *Sovranità e cooperazioni: Guida per fondare ogni governance democratica sull'interdipendenza dei diritti dell'uomo*, 2016, 100pp. ISBN : 978-2-88931-132-3

Patrice Meyer-Bisch, Stefania Gandolfi, Greta Balliu (éds.), *L'interdépendance des droits de l'homme au principe de toute gouvernance démocratique. Commentaire de Souveraineté et coopération*, 2019, 324pp. ISBN 978-2-88931-310-5

Reports

Global Ethics Forum 2016 Report, Higher Education—Ethics in Action: The Value of Values across Sectors, 2016, 184pp. ISBN: 978-2-88931-159-0

African Church Assets Programme ACAP: Report on Workshop March 2016, 2016, 75pp. ISBN 978-2-88931-161-3

Globethics Consortium on Ethics in Higher Education Inaugural Meeting 2017 Report, 2018, 170pp. ISBN 978-2-88931-238-2

Managing and Teaching Ethics in Higher Education. Policy, Skills and Resources: Globethics.net International Conference Report 2018, 2019, 206pp. ISBN 978-2-88931-288-7

This is only selection of our latest publications, to view our full collection please visit:

www.globethics.net/publications

ISBN 978-2-88931-359-4



9 782889 313594 >

ETHICS IN HIGHER EDUCATION, A TRANSVERSAL DIMENSION

ÉTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UNA DIMENSIÓN TRANSVERSAL

CHALLENGES FOR LATIN AMERICA - DESAFÍOS PARA AMÉRICA LATINA

This sixth volume on ethics in higher education is the result of an international and interdisciplinary seminar focused on the challenges for Latin America. It was jointly organized by the Universidad Católica Argentina (UCA) and Globethics South America Program, in October 2019. The report features 12 authors from universities, governmental and non-governmental organizations from the region and abroad.



DEIVIT MONTEALEGRE (1982), Senior Associate at Globethics and former Executive Program (Globethics.net South America). Doctorate in Theology and Economics from the University of Toronto, Canada.



MARÍA EUGENIA BARROSO (1987), South America Regional Programme Executive at Globethics.net. Bachelor in Intentional Relations from Universidad Católica de Córdoba (UCC), Argentina and Master on Intellectual Property from Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina).