International Journal of Innovation and Pedagogy
Artículo original / Original article
e-ISSN: 3151-8281
Vol. 2 No. 2, pp. 15-20. / e-16 / Jun-Dic, 2025

DOI: 10.64325/IJIP.v2i1.16

Responsabilidad ética universitaria: desde las subjetividades en la formación profesional integral de la unesr

University ethical responsibility: from subjectivities in the comprehensive professional training of UNESR

Zulay Pérez González
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Unesr) – Venezuela
https://orcid.org/0000-0002-0109-5799
zulpehrc@gmail.com

Corresponding author: zulpehrc@gmail.com

Citar como: Pérez González, Z. (2025). Responsabilidad ética universitaria: desde las subjetividades en la formación profesional integral de la unesr. *International Journal of Innovation and Pedagogy, 2*(2), 15-20. https://doi.org/10.64325/IJIP.v2i2.16

Recibido: 25-08-2025
Aceptado: 13-11-2025
Publicado: 30-12-2025

Editor: Mgtr. Daniel Roman-Acosta PhD. (c)

Copyright: © 2025 Zulay Pérez González; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

ABSTRACT
The university's mission, as outlined by UNESCO, the national legal framework, and curricular designs, grounds university ethics in the premise of its role in social construction. This research sought to interpret the subjectivities of academic actors at UNESR regarding the comprehensive professional training of graduates from the perspective of university ethical responsibility. Within the research line "Education for Sustainable Human Development," this study is based on Ortega y Gasset's Raciovitalism, Habermas's Communicative Action, Max Weber's Social Action, and Adela Cortina's Minimal Ethics. Adopting an interpretive paradigm and Max van Manen's phenomenological-hermeneutic method, eight (8) study subjects were examined (five faculty members and three participants). Data collection techniques included conversational interviews and narrative accounts, interpreted using the methodological approaches of vocatio and reductio.The findings revealed the establishment of actions and traditions guided by customs and habits, based on subjective behavioral models. This suggests an emerging genealogy of ethics and organizational culture.

Keywords: Academic actors, University education, Holistic training, University ethical responsibility, Subjectivity, University.

RESUMEN
La misión de la universidad delineada por la UNESCO, el marco jurídico nacional y los diseños curriculares, cimienta la ética universitaria bajo la premisa de su rol en la construcción social. Esta investigación buscó interpretar las subjetividades de los actores académicos de la UNESR respecto a la formación profesional integral de licenciados desde la responsabilidad ética universitaria. Inscrito en la Línea de Investigación "Educación para el Desarrollo Humano Sustentable", este estudio se fundamenta en el Raciovitalismo de Ortega y Gasset, la Acción Comunicativa de Habermas, la Acción Social de Max Weber y la Ética Mínima de Adela Cortina. Asumiendo un paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico de Max van Manen, se abordaron ocho (08) sujetos de estudio (cinco docentes y tres participantes). Las técnicas de recolección de información incluyeron entrevistas conversacionales y relatos narrativos, interpretadas mediante los impulsos metodológicos de vocatio y reductio.
Los hallazgos revelaron la instauración de acciones y tradiciones guiadas por costumbres y hábitos, a partir de modelos de comportamientos subjetivos. Esto vislumbra una genealogía emergente de la ética y la cultura organizacional.

Palabras clave: Actores académicos, Educación universitaria, Formación integral, Responsabilidad ética universitaria, Subjetividad, Universidad.

INTRODUCCIÓN

El impulso de esta investigación aborda la ética en la formación profesional universitaria con el propósito de generar un aporte reflexivo sobre una "arqueología de la ética" en el devenir de la formación universitaria, atendiendo tanto a los fines del sistema educativo como a las voces y prácticas de los actores académicos. En este marco, la ética se asume como filosofía moral: un campo orientado a fundamentar racionalmente normas y criterios que guían la actuación de personas y colectivos (Zapata, 2004).

Bajo estas consideraciones, la ética se entiende como praxis humana regulada por normas y costumbres situadas históricamente; dichas normas otorgan valor al proceder del individuo en su entorno social y se consolidan mediante la transmisión intergeneracional de tradiciones. Desde esta perspectiva, la educación, como hecho social, ejerce una influencia histórico-cultural fundamental: por ello, reflexionar sobre los fines de la educación universitaria se vuelve crucial, especialmente cuando pareciera existir una deconstrucción o tergiversación de su filosofía debido a visiones diversas y decisiones autónomas de los actores académicos.

Razonar sobre la sociedad implica considerar la totalidad de hechos sociales ligados al comportamiento humano. En sintonía con Habermas (1986), la sociedad se concibe desde las acciones racionales de los sujetos, lo que permite afirmar que entre sociedad y educación existen relaciones bidireccionales necesarias para el progreso y el bienestar social. En consecuencia, se resignifica el papel de las instituciones universitarias en la formación integral de las nuevas generaciones.

En coherencia con este horizonte, la planificación de la educación superior debe garantizar su orientación hacia el desarrollo individual y el progreso social, así como la calidad y excelencia de sus funciones esenciales (UNESCO, 1997). La investigación se apoya filosóficamente en la Razón Vital o Raciovitalismo (Ortega y Gasset, 1937), la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas, 1986), la Teoría de la Acción Social (Weber, 1977) y la Ética Mínima (Cortina, 2000).

En este entramado, la formación profesional universitaria implica un reto ético: formar integralmente para responder a demandas sociales con valores. En esta línea, Pérez (2006), define la formación como aquello que permanece, un proceso en el que el ser humano se integra y asciende a la universalidad mediante el trabajo y la reflexión, desde sus propias raíces. Asimismo, se reconoce que la subjetividad en el escenario académico puede verse condicionada por dinámicas institucionales donde se entretejen emoción, poder y saber (Carpio, 2018), y por relaciones de poder inherentes a toda interacción social que pueden tornarse dominación si anulan la libertad del individuo (Foucault, 1991).

La inquietud central se concentra en la responsabilidad ética universitaria en la formación integral de licenciados, entendida como un proceso vivo, histórico y en evolución (Díaz y Quiroz, 2005). Desde allí emerge el cuestionamiento: ¿Qué reflexiones surgen de comprender la subjetividad de los actores académicos de la Unesr respecto a la formación profesional integral desde la responsabilidad ética universitaria? El propósito de la investigación fue interpretar tales subjetividades y generar aportes axiológicos y epistemológicos orientados a fortalecer el compromiso social y ético del docente universitario.

DESARROLLO

Fundamentos teóricos: ética, acción social y formación

La perspectiva raciovitalista concibe al ser humano como ser social, histórico e individual; en la vida se implican sujeto, objeto, mundo, conciencia y acción. Ortega y Gasset sintetizan esta visión en la idea de que la vida es lo que somos y lo que hacemos, y que la existencia se proyecta hacia el futuro; de allí que las decisiones presentes tengan trascendencia.

Complementariamente, Habermas (1986), plantea que las decisiones deben tomarse dialógicamente bajo condiciones de racionalidad; distingue racionalidades de la acción (instrumental, comunicativa y estético-expresiva) que permiten comprender el mundo de vida en dimensiones objetiva, social y subjetiva. En esa misma línea, Hoyos y Vargas (2002), señalan que la razón comunicativa opera como metateoría para explicar tipos de acción social y sus racionalidades.

Weber (1977), aporta cuatro orientaciones del actuar social: acción racional con arreglo a fines, acción racional con arreglo a valores, acción afectiva y acción tradicional. Estas orientaciones permiten interpretar cómo se configuran prácticas académicas y decisiones

cotidianas, así como el papel de la acción racional con arreglo a valores como puente axiológico en la toma de decisiones.

Desde la ética práctica, Cortina (2000), sostiene que el quehacer ético se apoya en el interés moral y la confianza en la misión de la filosofía; además, desplaza la cuestión ética desde el "¿qué debo hacer?" hacia el "¿por qué debo?", resaltando el carácter reflexivo y el riesgo de que el poder se imponga sobre el saber.

Formación profesional, marco normativo y contexto institucional

La universidad tiene una misión de formación integral orientada al bien social. En el marco venezolano, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), reconoce la educación como derecho humano y deber social, y subraya su carácter integral y de calidad. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), enfatiza la formación permanente de ciudadanos críticos, sensibles y comprometidos social y éticamente. La Ley de Universidades (LU, 1970), orienta la enseñanza universitaria hacia la formación integral del estudiante y su capacitación para una función útil a la sociedad.

En el contexto de la Unesr, los diseños curriculares de carreras como Educación Integral y Administración (menciones Recursos Humanos e Informática), declaran fines formativos centrados en conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes coherentes con perfiles profesionales.

Problema observado: permisividad académica y sentido de la educación

En la praxis docente se identifica una tendencia crítica hacia la permisividad ("pobrecitismo"), donde se prioriza el acompañamiento emocional por encima del logro de competencias. Esta dinámica puede desplazar el rigor andragógico y debilitar el contrato pedagógico. Para comprender el fenómeno, Moore (1980), distingue entre un sentido descriptivo de la educación (cumplimiento de requisitos) y un sentido normativo/valorativo (habilidades, conocimientos y actitudes adquiridas que determinan la calidad formativa). Si predomina lo descriptivo, se corre el riesgo de vaciar el sentido ético y formativo del proceso.

La investigación se orienta, entonces, a interpretar cómo se configura la formación profesional universitaria y cuál es el verdadero sentido de la ética en ese proceso, atendiendo las subjetividades de docentes y estudiantes.

Visión epistémica-metodológica

El estudio se ubica en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, apoyado en el método fenomenológico-hermenéutico de van Manen (2003). Participaron ocho sujetos: cinco docentes con amplia experiencia y tres estudiantes de semestres avanzados. Se utilizaron entrevista conversacional, relatos narrativos y observación cercana. El análisis siguió fases de descripción, interpretación y redacción fenomenológica, contrastando sentidos emergentes con teorías y fuentes.

En cuanto al rigor científico, Hernández, Fernández y Baptista (2014), fundamentan la dependencia/fiabilidad y la credibilidad como criterios: se triangularon fuentes y se contextualizaron nociones emergentes con adecuación referencial.

Hallazgos: nociones emergentes e interpretaciones

Los hallazgos se organizaron en torno a cuatro nociones: tradiciones, formación, gerencia universitaria y responsabilidad ética universitaria, bajo la premisa "Yo soy yo y mis circunstancias" (Ortega y Gasset, 1914), entendiendo el conocimiento como emanación de la relación sujeto–mundo.

Tradiciones: se advierten prácticas normalizadas que pueden derivar en silencios cómplices y acumulación de hábitos que llegan a parecer imperceptibles o "inocuos", pero que consolidan desviaciones formativas.

Formación: se reconoce que la calidad educativa está estrechamente ligada a la función docente y a relaciones horizontales; se destaca preocupación por una formación incompleta atribuida a fallas institucionales más que individuales.

Gerencia universitaria: se evidencian tensiones entre estructura institucional y deber ser, con efectos sobre criterios de ingreso, perfiles docentes y cultura organizacional, que pueden favorecer permisividad o desalineación con fines formativos.

Responsabilidad ética universitaria: se observa la creciente convicción de que decisiones se orientan por intereses particulares; se sugiere que la ética puede ser erosionada por presiones "desde arriba" (poder/saber) o "desde abajo" (prácticas cotidianas).

Para interpretar estas dinámicas, se relacionan las racionalidades de Weber (1977), con prácticas avaladas por costumbre (tradicional), fines particulares (con arreglo a fines), normas morales propias (con arreglo a valores) y emociones (afectiva), mostrando cómo una cultura utilitarista puede legitimar acciones aun cuando lo normativo indique lo contrario.

Asimismo, se incorpora el análisis del entramado entre emoción, poder y saber (Carpio, 2018) y el riesgo de que relaciones de poder —inherentes a toda interacción social— muten hacia dominación anulando libertad y agencia (Foucault, 2014). En síntesis, aparece un escenario donde la formación profesional puede desplazarse hacia una "pro-ayuda académica" que desvirtúa el propósito ontológico de formar un sujeto responsable, crítico y autónomo.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten comprender que la formación universitaria puede estar atravesando una deriva en la que prácticas cotidianas, aparentemente pequeñas, se acumulan y terminan normalizando desviaciones éticas y pedagógicas. Cuando la permisividad sustituye el rigor formativo, la universidad corre el riesgo de graduar profesionales con aprendizajes insuficientes, debilitando su responsabilidad social y el sentido integral de la educación.

Se evidencia que el problema no se reduce a conductas individuales: se relaciona con dinámicas institucionales, tradiciones académicas aceptadas, tensiones de gestión y decisiones que pueden priorizar intereses particulares por encima de los fines universitarios. En este marco, se vuelve imprescindible recuperar el valor del contrato pedagógico, reforzar la coherencia entre perfiles de egreso y prácticas reales, y asumir la evaluación constante de procesos y actores como parte de un plan formativo estratégico.

En definitiva, la universidad debe sostener su compromiso ético con la sociedad: no basta con otorgar títulos, es necesario garantizar competencias, habilidades y actitudes acordes con el desarrollo local, regional y nacional. Fortalecer una formación integral exige vigilancia institucional, claridad de expectativas, y una cultura académica que promueva responsabilidad, autonomía y excelencia, evitando que la costumbre convierta los errores u omisiones en reglas aceptadas que luego resulten difíciles de revertir.

REFERENCIAS

Ayala-Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van Manen en el campo de la investigación educativa: Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 409–430.

Carpio, H. (2018). *Las tradiciones educativas de los actores académicos en los programas doctorales en el contexto de las tecnologías de la información y la comunicación* [Tesis doctoral]. Willemstand.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999, 30 de diciembre). *Gaceta Oficial Extraordinaria N.° 36.860*.

Cortina, A. (2000). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica* (6.ª ed.). Tecnos.

Díaz, A., & Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Imprenta Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (2014). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores México.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como "ideología"* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1968)

Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa*

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hoyos, G., & Vargas, G. (2002). *Módulo 2: La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la educación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Ley de Universidades. (1970, 8 de septiembre). *Gaceta Oficial Extraordinaria N.° 1.429*.

Ley Orgánica de Educación. (2009, 15 de agosto). *Gaceta Oficial Extraordinaria N.° 5.929*.

Moore, T. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza.

Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Residencia de Estudiantes.

Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Instantes.

Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: Un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 95–112.

UNESCO. (1997). *Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior*.
van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
Weber, M. (1977). Teoría de la acción social.
Zapata, R. (2000). *Temas de ética* (4.ª reimpresión, 2004). Publicaciones de la Universidad Nacional Abierta.

FUNDING / FINANCIAMIENTO
Not applicable / No aplica.

CONFLICT OF INTEREST / CONFLICTO DE INTERÉS
Not applicable / No aplica.

AUTHOR CONTRIBUTION / CONTRIBUCION AUTORAL
Conceptualization: Zulay Pérez González
Data curation: Zulay Pérez González
Formal analysis: Zulay Pérez González
Research: Zulay Pérez González
Methodology: Zulay Pérez González
Validation: Zulay Pérez González
Display: Zulay Pérez González
Drafting - original draft: Zulay Pérez González
Writing - proofreading and editing: Zulay Pérez González