

CAPÍTULO VIII

El discurso como práctica ética necesaria en la formación pedagógica

Alexis Alberto Mena-Zamora

Editorial Don Boso, Quito-Ecuador

alexismena3@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5974-386X>

Jefferson Alexander Moreno-Guaicha

Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay, Urcuquí-Ecuador

jmorenog@yachaytech.edu.ec

<http://orcid.org/0000-0002-0380-4739>

Introducción

Este capítulo se propone explorar, desde un enfoque filosófico y hermenéutico, el papel esencial del discurso en la formación pedagógica, poniendo especial énfasis en su dimensión ética. En el entorno educativo contemporáneo marcado por su complejidad y una amplia gama de retos éticos, esta exploración se hace imprescindible. La interacción entre ética y pedagogía en el campo de la filosofía de la educación adquiere un nuevo impulso en estos tiempos, donde definir el papel del educador ético es más crucial que nunca, situándose en el corazón de muchos debates contemporáneos tanto en la educación como en la esfera social. En consecuencia, este análisis revela cómo el discurso, más allá de ser una mera herramienta educativa, se erige como

un pilar ético fundamental, indispensable para afrontar y resolver de manera efectiva y reflexiva los desafíos pedagógicos actuales.

Alineado con este propósito, resulta esencial que tanto docentes como estudiantes estén equipados con las directrices necesarias para el análisis de las normas morales. Estas directrices son cruciales para orientar el accionar hacia resultados constructivos y aspiracionales, evitando comportamientos perjudiciales o inapropiados. La ética marca esas directrices que señalan el camino entre lo adecuado y lo inapropiado en las acciones y comunicaciones, proporcionando una guía para discernir lo correcto de lo incorrecto; además, genera el compromiso con los actores dentro del proceso educativo a adquirir una mirada sistemática y reflexiva sobre sus comportamientos y actitudes. En este contexto, es imprescindible como punto de partida, distinguir entre los términos de ética y moral, dos conceptos que, aunque aparentemente similares, albergan distinciones conceptuales sustantivas.

La ética, en su profundo análisis filosófico, establece un dominio amplio de reflexión y fundamentación sobre las bases, principios, y justificaciones subyacentes a las diversas teorías éticas. La ética trasciende la mera enumeración de reglas o normas, representa una indagación continua y meticulosa acerca del significado de llevar una vida buena y justa. Esta disciplina proporciona el armazón teórico esencial para la reflexión tanto individual como colectiva sobre conductas y valores morales. De esta manera, facilita un análisis crítico, evaluativo y una comprensión profunda de nuestras acciones y decisiones morales. Así, para García *et al.* (2016) y Cortina (2014), la ética se convierte en un ejercicio de indagación intelectual que invita a los individuos a cuestionar, justificar y, si es necesario, reformular sus concepciones de lo que es moralmente correcto y aceptable, a modo de un saber orientativo en la acción humana, siendo así, un saber para la actuación racional.

Por otro lado, la moral que es objeto de estudio de la ética (Rojas, 2011), está intrínsecamente vinculada a un contexto social y cultural específico, a partir del cual adquiere sus connotaciones y significados particulares. La moral puede entenderse como el producto de acuerdos comunitarios y consensos que emergen y se arraigan en la dinámica social y cultural de un grupo o sociedad. Además, se ve reflejada en un conjunto de normas, valores y expectativas compartidas que orientan la conducta de los miembros de dicha sociedad, delinean-

do lo que se considera adecuado o inadecuado dentro de ese contexto particular. En este sentido, la comprensión de moralidad resuena con la observación de Cortina (2001), quienes destacan que “morales ha habido muchas a lo largo de la historia, y hoy en día es evidente la existencia de una pluralidad de formas de vida y de códigos distintos coexistiendo —no siempre conviviendo— en el seno de nuestras complejas sociedades modernas” (p. 19). La diversidad de códigos morales refleja así la complejidad y la riqueza de las interpretaciones éticas en distintos contextos culturales y temporales.

La importancia de la ética y la moral en la formación docente se manifiesta de manera significativa, tanto en el desarrollo integral de los educadores como en la aplicación de sus prácticas en el ámbito educativo. Este enfoque se sustenta en la perspectiva de Hersh *et al.* (1984), quienes enfatizan la necesidad de una armonización entre habilidades y conocimientos con una base ética y moral sólida, especialmente en el campo de la docencia. Partiendo de esta premisa, el presente capítulo se centra en la exploración de la formación ética desde el discurso, dotando a los docentes con recursos reflexivos esenciales para examinar sus prácticas morales y asumir una responsabilidad consciente en sus acciones comunicativas.

A partir de la profunda relación entre la ética y el discurso, el presente capítulo se despliega a través de tres apartados fundamentales, diseñados para proporcionar un análisis exhaustivo de la relevancia y el impacto de la ética discursiva en el ámbito educativo. En el primer apartado, ‘Dinámicas conceptuales entre ética, moral y metaética’, se examina cómo la ética y la moral se entrelazan y cómo la metaética proporciona un marco para comprender su aplicación en la educación, resaltando la importancia del equilibrio entre teoría y práctica en la formación pedagógica. El segundo apartado, ‘Desarrollo histórico-conceptual de la ética discursiva’, se divide en dos subapartados: ‘La ética del discurso y la acción comunicativa’ y ‘La ética discursiva de la palabra al acto’, profundizando en la interacción entre la ética del discurso y la práctica comunicativa, y cómo esta se manifiesta desde la teoría hasta la acción tangible. Finalmente, el tercer apartado, ‘Ética discursiva y acción comunicativa en la práctica pedagógica’, también dividido en ‘La ética discursiva como práctica en la formación pedagógica docente’ e ‘Impacto de la ética discursiva en la profesionalización docente’, aborda

la aplicación de la ética discursiva en el contexto educativo, destacando su influencia en la formación y profesionalización de los docentes, y su papel esencial en la transformación del rol del educador en la sociedad.

Dinámicas conceptuales entre ética, moral y metaética

La interacción compleja entre la ética y la moral da lugar a una rica *tapestry*¹ de consideraciones y debates. La ética provee las herramientas intelectuales y metodológicas para interrogar y analizar la moral, posibilitando una revisión crítica de las normas y valores socialmente aceptados, mientras que la moral sirve como campo fértil para la aplicación y evaluación de las teorías éticas, insertándolas en un contexto real y tangible. Esta dinámica no solo ilustra la profundidad y diversidad de la reflexión ética, sino que también enfatiza la importancia de un enfoque cuidadoso y detallado en cualquier esfuerzo por comprender o implementar los principios éticos y morales en las prácticas educativas.

Ahora bien, para alcanzar una aplicación y comprensión meticulosa de dichos preceptos, es imperativo adentrarse en el sustrato metaético, un ámbito de estudio centrado en la naturaleza, alcance y significación de los conceptos éticos. El enfoque metaético posibilita el examen de las bases conceptuales y filosóficas de las prácticas éticas, proporcionando, además, las herramientas necesarias para entender cómo el lenguaje y el discurso, particularmente en la formación pedagógica, moldean las concepciones y aplicaciones de la ética y la moral. En este contexto, la comprensión se articula a través de un metalenguaje que, tal como postulan Cortina (2001), se ocupa de:

(...) dilucidar los problemas tanto lingüísticos como epistemológicos de la ética. La metaética sería un modo de reflexión y de lenguaje, centrado sobre el modo de reflexión y lenguaje éticos, cuya cientificidad, suficiencia, caracteres formales, situación epistemológica,

1 La palabra *tapestry* aquí se utiliza en sentido metafórico para describir la complejidad y riqueza de la relación entre ética y moral. Al igual que un tapiz, que es una obra de arte tejida con una variedad de hilos y colores para crear una imagen detallada, la ética y la moral se interconectan e interrelacionan en formas complejas y multifacéticas.

etc., debería de discernir. La reducción al análisis del lenguaje ético desvirtúa las funciones que podría cumplir una auténtica metaética (Cortina, 2001, p. 28).

En términos más formales, esto se traduce en un enfoque metaético que permite entender cómo el discurso y el contexto no solo reflejan la realidad ética y moral, sino que también la constituyen, y cómo dicha relación puede ser explorada y aplicada conscientemente en el ámbito pedagógico. No obstante, esta aproximación corre el riesgo de sobreintelectualizar la relación entre el lenguaje y la ética en la formación pedagógica Kurtseva *et al.* (2018). Al enfocarse intensamente en el análisis lingüístico y filosófico, se podría desatender la importancia de la experiencia práctica y vivencial en la enseñanza de la ética. La educación ética no solo requiere de un entendimiento teórico o metaético, sino también de una aplicación práctica y experiencial que permita a los educandos conectar los principios éticos con situaciones de la vida real.

Tomando la comprensión metaética como un pilar fundamental y una práctica ética ineludible, se subraya la interacción intrincada entre la ética, la moral y el lenguaje, un tema que se explorará detenidamente a lo largo de este documento. La ética, en su diversidad y profundidad, constituye un marco de análisis que permite reflexionar sobre las fundamentaciones y justificaciones de las teorías éticas, erigiéndose como la base teórica para la reflexión crítica de las conductas y valores morales. Simultáneamente, la moral, enraizada en un contexto social, epistemológico y cultural específico, adquiere connotaciones y significados únicos que enriquecen la interpretación y aplicación de normas y valores dentro de la sociedad (Dasuky, 2010). Esta conexión compleja y dinámica se manifiesta en la forma en que los individuos y las comunidades interpretan, valoran y aplican los principios éticos y morales, ilustrando la multifacética naturaleza de la relación entre estos conceptos fundamentales.

En el ámbito de la formación pedagógica, la función del discurso asume una importancia particular, especialmente en lo que respecta a la función lingüística. El lenguaje no se reduce aquí a un mero vehículo de comunicación; más bien, se convierte en una herramienta vital para la construcción semántica de la realidad (Kripke, 1982). La lingüística, en este contexto, no es simplemente descriptiva, sino que adquiere una

dimensión normativa y ética. Los paradigmas lingüísticos influyen cómo los individuos interpretan y actúan en sus contextos específicos, delineando así los marcos dentro de los cuales se comprenden y aplican las normas y valores éticos y morales. En este sentido, el lenguaje y el discurso en el entorno pedagógico se convierten en elementos decisivos en la formación y reflexión ética, reflejando, conformando y modelando la realidad moral dentro de la cual los educadores y estudiantes interactúan y se desarrollan.

La filosofía del lenguaje amplía este enfoque, explorando cómo los ‘juegos del lenguaje’, contemplados dentro de la reflexión de Wittgenstein (1953), además de constituir nuestras instituciones y prácticas sociales, juegan un papel determinante en el aula y en los métodos de enseñanza. Esta interacción compleja resalta cómo somos habitantes del lenguaje, y cómo nuestra percepción y acción en el entorno educativo están intrínsecamente mediadas por él (Sellars, 1956). La conexión entre el lenguaje y la percepción se vuelve fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas, racionalidad y en la transmisión eficaz de conocimientos y valores (Brandt, 1994; Habermas, 1987).

En este ámbito pedagógico, el lenguaje también determina cómo se interpretan y aplican condiciones valorativas, como ‘bueno’ o ‘malo’ (Gadamer, 1975). Esta multifacética interacción lingüística permite una evaluación profunda de las experiencias educativas y contribuye a una mayor comprensión de los principios metaéticos en la enseñanza. A través de una exploración consciente y reflexiva del lenguaje en la educación, se subraya la responsabilidad inherente en su uso, fomentando una comunicación clara y respetuosa, que fundamenta nuestras prácticas y relaciones pedagógicas de una manera ética y moral.

Figura 1

Procesos éticos y metaéticos en la construcción moral



La Figura 1 sintetiza la relación entre los procesos éticos y metaéticos mencionados en la construcción del juicio moral, evidenciando la interacción entre la reflexión conceptual, la influencia del lenguaje y la aplicación práctica de normas morales. De este modo, la dinámica permite comprender cómo los fundamentos teóricos y metodológicos de la ética se articulan con su aplicación en contextos reales, reforzando la necesidad de un enfoque integral en la formación y desarrollo de la conciencia moral.

Desarrollo histórico-conceptual de la ética discursiva

En la transición hacia una comprensión más profunda de la relación entre el uso del lenguaje y la ética, es crucial examinar el desarrollo histórico de este vínculo tanto en los campos de la filosofía como de la educación. La interacción entre ética y discurso no es un fenómeno aislado, sino una constante que ha atravesado diversas épocas y contextos culturales, políticos, y sociales. Conexión que adquiere una dimensión particularmente significativa en la esfera educativa. A través de la historia, el lenguaje y el diálogo han servido como pilares fundamentales en el aula, promoviendo la reflexión crítica, la toma de conciencia, y la construcción de consensos. Dinámica que ha desempeñado un papel determinante en la manera en que, tanto educadores como educandos, interpretan y actúan dentro de sus entornos particulares, fortaleciendo así el desarrollo de una comprensión ética informada y matizada. La revisión histórica de esta interacción contribuye a esclarecer las complejidades inherentes a la ética y el discurso, y su relevancia perdurable en la práctica pedagógica contemporánea.

En el contexto de la época clásica griega, la concepción del discurso como un elemento intrínseco a la naturaleza humana fue promulgada por filósofos como Aristóteles. Él consideraba que el ser humano, por su naturaleza de animal político (*zoon politikon*), establece su convivencia con otros a través del discurso como una forma de praxis política (Aristóteles, 2007).² Esta perspectiva es coherente con las observaciones de Lledó (2004), quien señala que en la *polis* griega, el discurso tenía la función de “facilitar esa comunicación y hacer posible esa convivencia” (p. 148). Comunicación que, canalizada mediante la transmisión de valores, delineaban lo justo y lo injusto, el bien y el mal; valores esenciales tanto para el gobernante, en su papel de comunicador social, como también para los ciudadanos. De hecho, la promoción de estos valores buscaba facilitar una elección libre (*proairesis*) y razonada en la esfera política. La finalidad última de dicha elección consciente y ética era guiar a los individuos a través de una vida virtuosa (*areté*) hacia la felicidad (*eudaimonía*).

2 Política, libro 1, 1253a, Traducción de T. Calvo Martínez.

La trascendencia de estas ideas en el pensamiento griego clásico subraya la conexión histórica y perdurable entre el discurso, la ética, y la práctica política, y establece un fundamento para la comprensión contemporánea de estos conceptos en el ámbito pedagógico. En este sentido, la praxis política discursiva griega conlleva una dimensión comunitaria para Aristóteles (1990), ya que “es ciertamente deseable cuando interesa a un solo individuo; pero se reviste de un carácter más bello y más divino cuando interesa a un pueblo y a un Estado entero” (Aristóteles, 1990), y además, debe poseer una disposición moral (ethos), en quien o quienes la refieren para generar respeto y confianza en quién o quiénes los escuchan “porque a las personas de buenas costumbres las creemos más y antes, en todas las cosas simplemente y en las que no existe absoluta seguridad, sino doble opinión, también enteramente” (Aristóteles, 1990, p. 80). En el contexto educativo, es el docente quién adquiere dicha responsabilidad de ejercer la praxis discursiva motivado por la búsqueda de la virtud hacia un bien común.

De acuerdo con Ross (1957), en la concepción aristotélica la virtud, adquirida mediante el discurso ético, no es solo una abstracción, sino una guía práctica para la perfección de los sentimientos y emociones al decidir y actuar. Define la virtud como “una tendencia a dominar cierta clase de sentimiento y actuar rectamente en cierta clase de situación” (Ross, 1957, p. 289). Así, aquellos educados en este marco ético demostrarán congruencia entre lo que dicen y lo que hacen, ajustando sus acciones a lo que es adecuado según el contexto, es decir, actuando conforme a la recta razón y prudencia, evitando tanto el exceso como el defecto. Esta formación no solo capacita al individuo con una sabiduría teórica, sino que, como señala Rodríguez Bello (2005), culmina en una sabiduría práctica que se fundamenta en la acción comunicativa.

En la tradición ética posterior a la Grecia clásica, se evidencia un cambio paradigmático en la comprensión del discurso ético, Santo Tomás de Aquino se erige como una figura preeminente en este período. Este pensador escolástico, retomando y fusionando las ideas aristotélicas con las enseñanzas cristianas, sostiene que la acción humana, en su discurso y práctica, se orienta intrínsecamente hacia la consecución del bien. De acuerdo con Santo Tomás (1993), “que algo deba ser hecho, eso proviene de la necesidad de algún fin” (p. 94). Es decir,

cualquier acción intencionada responde a la aspiración de un bien, y esta determinación del bien evita el mal a través de una lógica racional. El tomismo, en su estructura, sitúa el concepto del bien no como una abstracción, sino como un pilar esencial del discurso ético. Según Santo Tomás (1993), este bien se ramifica en tres bienes primordiales: “la vida, la verdad y la comunidad” (p. 97). De estos, el bien de la comunidad cobra especial relevancia en el contexto del discurso, ya que, como apunta Barzotto (2009), es “el bien presupuesto por todo participante del discurso” (p. 154). Esto implica que la comunicación y el intercambio discursivo se enfocan no solo en la verdad individual, sino en la construcción y promulgación de un bienestar y sentido colectivo, orientando las acciones hacia objetivos comunitarios y compartidos.

El viraje filosófico que marcó la Edad Moderna encontró en Immanuel Kant a uno de sus más representativos y revolucionarios exponentes. Este filósofo resaltó la imperiosa necesidad de que el hombre asuma la audacia de utilizar su propia razón, subrayando ese mantra ilustrado, *Sapere Aude*, que insta a valerse de la propia inteligencia en pos de la autonomía y la libertad (Kant, 1986). Esta inclinación no solo trazó un nuevo rumbo para la ética, sino que, de forma más implícita, delineó una reconfiguración del paradigma educativo. En palabras de Moreno y Mena (2020):

(...) la educación deberá impulsar a que el ser humano se atreva a pensar por sí mismo (*Sapere Aude*) que es su libertad más esencial. (...) Kant comprende que la educación responde a la dinámica de una sociedad en clave cosmopolita, por lo que deberá mantenerse en constante actualización, innovando sus formas para conducir el progreso de la especie humana hacia el perfeccionamiento individual y el bien común de la sociedad (p.136).

Bajo la perspectiva de Kant, la ética buscó redefinir la moral desde las nociones del deber y el bien en el marco del progreso social, así como establecer un nuevo imperativo moral que superara las creencias religiosas y las tradiciones culturales preexistentes (Moreno *et al.*, 2023). Este renovado enfoque puso al individuo en el centro, considerándolo un ser racional capaz de discernir y tomar decisiones autónomas. Ferro (1996) ilustra este cambio de paradigma, señalando que las

nuevas directrices se fundaban en “autonomía, tolerancia o libertad de pensamiento, todas ellas orientadas a trascender el particularismo de las creencias religiosas y enfatizando la necesidad de asentar la ética en la razón” (p. 184). Así, Kant (1921) sintetizó este principio con su imperativo categórico: “obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (p. 35). Su intención era desafiar y reemplazar las normas heterogéneas promulgadas por estructuras de poder establecidas, sean estamentales, confesionales o corporativas. En lugar de ello, propuso un sistema moral basado en la razón y en la autonomía personal, accesible para todos (Malishev, 2014). Esta reinterpretación ética, con sus raíces en la autonomía y la racionalidad, también sugiere un replanteamiento en la educación, enfatizando la formación autónoma del individuo y su capacidad para razonar y discernir.

En sintonía con lo ya planteado, la ética kantiana se erige como un baluarte en la defensa de la autonomía moral del individuo. Kant ve al ser humano no meramente como un ente pasivo, sino activamente racional, capaz de discernir y actuar conforme a su propia voluntad. Esta premisa, tan arraigada en su pensamiento, desemboca en su afirmación de que dentro del ser humano “existe una razón pura práctica, suficiente por sí sola para mover la voluntad, sin la ayuda de impulsos sensibles” (Ferro, 1996, p. 189). Por tanto, más allá de las contingencias externas o las imposiciones dogmáticas, la moralidad se configura mediante principios universales o imperativos. Estos imperativos, cimentados en la razón, trascienden lo particular y apuntan a lo universal, alineándose con el imperativo categórico.

Ahora bien, Kant plantea una distinción clave en su ética: la diferencia entre los imperativos hipotéticos y categóricos. Mientras los primeros surgen de condicionantes y circunstancias específicas, los segundos operan bajo un prisma incondicionado, radicando su fuerza en el deber mismo. Pero este deber, en la visión kantiana, se aleja de cualquier imposición externa o voluntad heterónoma. En vez de ello, emerge desde la más profunda autonomía del individuo, quien, en palabras de Kant (1921), “debe dictar en sí mismo su propia ley moral” (p. 10). Este mandato moral no surge de meras prescripciones arbitrarias, sino que se cimienta en leyes objetivas y racionales aplicables a toda la humanidad.

La perspectiva transforma radicalmente el entendimiento de la moralidad, no se trata simplemente de seguir reglas o dictámenes impuestos, sino de encontrar, a través del ejercicio de la razón, aquellas normas y principios que resuenen como verdaderamente universales y objetivos. En este panorama, la autolegislación y autorregulación emergen como pilares fundamentales, pues el individuo no es más un mero receptor pasivo de la moralidad, sino su artífice activo, a través del cual los imperativos adquieren significado y relevancia moral. Así, la ética kantiana resalta la centralidad de la racionalidad humana en la construcción de una moralidad objetiva y autónoma.

En el complejo entramado de la ética del discurso, la eficacia del imperativo categórico como principio de universalidad reside, en gran medida, en la aceptación consensuada de sus participantes. Este consenso, fundamentado en leyes de argumentación, brinda legitimidad a la norma o mandato propuesto. No obstante, a pesar de su pretensión universalista, el imperativo categórico alberga una esencia monológica, dado que emana de la introspección y conciencia individual de cada sujeto. Habermas (1991) plantea una reflexión crítica en este ámbito, argumentando que “las éticas de tipo kantiano se especializan en cuestiones de justificación; [pero] dejan sin responder las cuestiones relativas a aplicación” (p. 35). Esta perspectiva revela una carencia en la ética kantiana: la capacidad de transitar de la teorización a la práctica.

La ética kantiana, en su núcleo deontológico, se centra en la distinción entre razón teórica y práctica. Si bien destaca en la formulación de enunciados normativos, parece distanciarse del entramado contextual de su aplicación y de las inevitables excepciones a la norma. Aquí, la ética del discurso, al incluir múltiples voces y perspectivas, sugiere una mayor sensibilidad a la diversidad y a la contextualidad. La cuestión no solo reside en establecer una norma moral, sino en discernir su pertinencia y justificación frente a la heterogeneidad de circunstancias y problemáticas concretas. En este escenario, el diálogo y la deliberación colectiva se erigen como herramientas indispensables para la concreción ética en la realidad.

Dentro de esta perspectiva dialogante y deliberativa, surge con particular relevancia el planteamiento de teóricos como Apel (1991) y Habermas (1991). Su enfoque en la ética del discurso destaca la importancia de las interacciones lingüísticas y el diálogo en la fundamenta-

ción y aplicación de una norma moral, superando la brecha percibida entre razón teórica y práctica, ya que proporciona un marco en el cual los intereses individuales pueden ser validados sin comprometer el tejido social. Como bien apunta Habermas (1991), “los intereses de cada uno (...) [se validan] sin romper el lazo social que de antemano une a cada uno con todos los demás” (p. 68). En este sentido, es imperativo ahondar en las problemáticas vinculadas a la fundamentación y aplicación de normas desde contextos de eticidad, donde la dialogicidad es primordial y las restricciones de discursos heterónomos serán rechazadas, ya que a menudo llevan a la deshumanización de las normas, tema que abordaremos con detalle en los siguientes apartados.

La ética del discurso y la acción comunicativa

Las dinámicas del discurso establecidas para desarrollar la eticidad encuentran una aparente dicotomía, por un lado, entre los principios de autonomía heredados por la ética de Kant y su primacía sobre el ‘yo pienso’ del individuo que no contemplan la trascendentalidad, y por otro lado, en el sentido de intersubjetividad como necesidad de comunicación y condición lingüística con los otros para establecer una norma ética. Dentro del círculo de pensamiento alemán, el interés por fundamentar a través del discurso una ética que contemple la dialogicidad fue desarrollándose hasta concebir una ética discursiva, o también llamada una ética de la comunicación o ética de la comunidad.

Apel (1991) delinea dos dimensiones esenciales en la ética discursiva que convergen y se complementan mutuamente, estableciendo un marco teórico robusto que permite entender cómo las normas morales emergen y se validan en un contexto comunicativo y argumentativo. En su perspectiva, la ética discursiva hace referencia a:

(...) una forma especial de comunicación —el discurso argumentativo— como medio de fundamentación concreta de las normas y, en segundo lugar, remite a la circunstancia de que el discurso argumentativo —y no cualquier otra forma de comunicación en el mundo de la vida— contiene también el a priori racional de fundamentación para el principio de la ética (Apel, 1991, p. 147).

Así, se presenta en primer lugar la dimensión argumentativo-consensual de la ética discursiva, que pone de relieve el discurso argumentativo como el instrumento esencial para consolidar normas en el marco de un consenso moral compartido. Este consenso aspira a “asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres (...) y de organizar esa responsabilidad como praxis colectiva” (Apel, 1991, p. 148). Al poner en práctica esta dimensión, los imperativos categóricos de Kant (1921) adquieren vida, promoviendo la corresponsabilidad entre individuos autónomos en la elección y propuesta de aspectos morales. La ética discursiva se manifiesta, entonces, como una ética de la corresponsabilidad, integrando al individuo en un tejido social más amplio.

Sobre el segundo aspecto de la ética discursiva, la ‘dimensión exotérica’ que consiste en “posibilitar también la fundamentación última del principio ético que debe conducir ya siempre todos los discursos argumentativos, en tanto que discursos prácticos de fundamentación de normas” (Apel, 1991, p. 150). Esta dimensión postula un imperativo: su validez debe ser universal e indiscutible. En este marco, la cristalización de tales fundamentos normativos se ancla en la práctica dialógica, resonando con los axiomas centrales de la razón práctica.

El diálogo, como herramienta central en la ética discursiva, no solo sirve como un medio de comunicación sino también como una condición fundamental para establecer la validez universal de una norma (Leff, 2004). Este actúa, intrínsecamente, como un principio ético en el discurso, sirviendo simultáneamente como criterio formal en procedimientos discursivos. Es por ello que el desarrollo de la capacidad dialógica se transforma en una condición esencial, pues permite “llegar a acuerdos válidos, y reconocer al otro como interlocutor válido, [con] veracidad, la verdad, la corrección y la inteligibilidad” (García-Caladín, 2019, p. 95), componentes cruciales al enfrentar negociaciones sobre amenazas o beneficios sociales.

García-Caladín (2019) destaca la importancia del acuerdo intersubjetivo en el diálogo, al señalar que su ausencia lo convierte en un mero monólogo, que se inclina hacia dogmatismos diversos —tales como el positivista, cientificista o irracionalista— y se aleja de las

virtudes de la razón crítica teórica y práctica. Este apunte subraya la imperativa necesidad de un lenguaje contextualizado, arraigado en un juego lingüístico consensuado, con el fin de asegurar una comunicación rica y eficaz (Díaz, 2007).

El juego lingüístico, en este contexto, se entiende no solo como una herramienta de comunicación, sino también como una interfaz entre el discurso y la realidad. Taylor (1996) sostiene que la hermenéutica desempeña un papel crucial en este proceso, ofreciendo interpretación y significado al discurso ético. Para ello, se basa en el principio de que es necesario “tomar la realidad como una experiencia moral que da sentido a la misma experiencia” (Taylor, 1996, p. 88). Así, emergen patrones de sentido o ‘intuiciones sentidas’ que resaltan elementos valiosos y pertinentes del juego lingüístico.

Ahora bien, en una perspectiva donde el diálogo pedagógico se entrelaza con la ética discursiva, las ‘intuiciones sentidas’ juegan un papel preponderante, al conectar la emoción con la razón. Estas intuiciones, tal como postula García-Caladín (2009), son fundamentales para discernir lo moralmente justo, pues derivan de una experiencia de afecto encarnado, siendo la piedra angular del razonamiento humano. En este sentido, la integración de lo afectivo con lo racional, dentro del marco ético, cobra relevancia en la hermenéutica de la comunicación y en la deliberación (Taylor, 2017), consolidando una praxis comunicativa enriquecida y consciente.

Respecto a esta cuestión, cabe recordar como señala Rivero (2019) que, la ética ejerce una función reflexiva sobre la moral, invitando a la introspección y al cuestionamiento de los principios que informan nuestras acciones. Por otro lado, la moral se posiciona en un plano más pragmático, evidenciado en la afirmación: “la moral conforma, mientras la ética interpela” (p. 215). Por lo tanto, dentro de una perspectiva pedagógica se encuentra implícita la ética en su carácter reflexivo, crucial en la educación, puesto que facilita el desarrollo de capacidades críticas esenciales para discernir y argumentar sobre lo moral y éticamente adecuado en cualquier discurso.

Esta distinción entre moral y ética trae consigo implicaciones profundas. Las dimensiones morales, que se originan de experiencias sensibles dentro de variados contextos culturales, demandan un res-

paldo continuo y una evaluación a través de los imperativos categóricos de la ética. Como Taylor (2017) aclara: “los principios más altos de moralidad también definen un ideal ético, una visión de la vida buena” (p. 271). Esta aseveración subraya la interdependencia de la moral y la ética, destacando la necesidad pedagógica de instruir sobre el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en la construcción del discurso ético.

La ética discursiva, en su esencia, ambiciona configurar una comunidad ideal de comunicación, en la que la veracidad y la claridad sean primordiales. García-Caladín (2019) resalta que la “finitud de los lenguajes particulares son también condición de posibilidad del sentido” (p. 102). Esta observación esboza una lección pedagógica intrínseca: la necesidad de formarse en la habilidad de comprender y apreciar los matices de las lenguas y tradiciones. Desde este punto de vista, el acto educativo implica sumergirse en la riqueza de las costumbres y tradiciones arraigadas, descifrando el juego lingüístico subyacente. Este proceso dialéctico, fundamental en la formación, posibilita la reevaluación y refinamiento en el debate discursivo, con un objetivo claro: converger hacia un ideal comunicativo que sirva como marco normativo en la búsqueda de interpretaciones universales y armonizadas.

La ética discursiva de la palabra al acto

Como se mencionó en el apartado precedente, todo proceso en la construcción o transmisión de normas a nivel comunitario conlleva siempre el desarrollo fundamental del discurso práctico en la dialogicidad. No obstante, dada la intrincada naturaleza de las dinámicas dialógicas, surcadas por contextos variados y múltiples interpretaciones, raramente se llega a consensos plenamente homogéneos. Esta constatación enfatiza la imperiosa necesidad de educar en dos dimensiones interconectadas del discurso ético. Primero, debe promoverse una ética discursiva cimentada en la responsabilidad, orientando a los interlocutores hacia la construcción de acuerdos normativo-morales a través de una praxis argumentativa bien fundamentada (Flórez, 2018). Segundo, es vital que dicho discurso ético se arraigue en la estructura institucional, sirviendo de eje transversal en la difusión de normativas

y valores consensuados, con el firme propósito de alcanzar una aspiración colectiva hacia la justicia social.

En este sentido, la ética de la responsabilidad está implicada en las discusiones sobre la validez argumental en la búsqueda de la verdad, y a su vez es comprendida como “co-responsabilidad primordial-trascendental y que puede ser esclarecida en una reflexión radical estricta sobre los presupuestos irrebasables de la situación argumentativa, los cuales contienen ya normas éticas fundamentales” (Michelini, 2003, p. 5). Dicho de otro modo, la ética de la responsabilidad se manifiesta tanto desde el reconocimiento de la igualdad inherente a cada individuo dentro del discurso, como desde la corresponsabilidad colectiva en la estructuración y resolución de temas argumentativos. De modo que, se destaca la importancia del respeto mutuo y la consideración entre los participantes así como la responsabilidad compartida en garantizar un proceso dialógico equitativo y constructivo.

De igual manera, para cultivar una comunidad orientada hacia la ética discursiva, fundamentada en la dialogicidad y cimentada en principios de igualdad, respeto y corresponsabilidad, la acción comunicativa debe tener una dirección clara, siendo la construcción de justicia social su objetivo primordial. Habermas (1991) sostiene que solo a través de:

(...) las ideas básicas de trato igual, solidaridad y bien común, en torno a las que giran todas las morales, también en las sociedades premodernas vienen ya inscritas en las condiciones de simetría y expectativas de reciprocidad de toda práctica comunicativa cotidiana, y ello en la forma de presupuestos pragmático-universales y necesarios de la acción comunicativa (p. 94).

Al posicionar la construcción de la justicia social como pilar esencial, se propicia un ambiente adecuado para el surgimiento del discurso ético y la acción comunicativa dentro de una comunidad. Ferrada (2016) postula que “la persona humana, dotada intrínsecamente de acción, actúa como agente transformador y constructor de su entorno” (p. 22). En este contexto, cuando las personas se relacionan desde una perspectiva comunicativa, se manifiesta una convergencia entre la ética personal y la justicia colectiva. Según Habermas (1991), esta

convergencia no se fundamenta en la esencia de los valores o normas *per se*, sino en cómo estas se estructuran y en la intervención institucional en dichas interacciones. En esencia, la diferenciación recae no en la naturaleza de los valores, sino en el grado y la forma en que las interacciones se institucionalizan y organizan.

Con respecto al enfoque pedagógico, este proceso es esencial, ya que la educación juega un papel crucial al moldear y orientar estas interacciones hacia la construcción colectiva de significados y la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia social. Por ende, la efectividad de la acción comunicativa radica en el grado de reconocimiento mutuo entre sujetos y su adhesión a un compromiso moral, que es influenciado por las estructuras institucionales y los objetivos colectivos que se aspiren a lograr.

Cabe destacar que, en el marco de la institucionalidad establecida por los estados, la solidez del discurso ético en relación con la capacidad de negociación entre las partes, resulta esencial para alcanzar los consensos (Ferrada, 2016). Esta solidez, a su vez, infunde significado a la práctica de la corresponsabilidad política, fundamentada en el ejercicio de la libertad y la promoción de la justicia social. Sobre este aspecto señala Apel (1991) que: institucionalizar políticamente los discursos éticos “sería una tarea que estaría sujeta a la cooperación solidaria de todos los individuos corresponsables, y, en este sentido, estaría sujeta también a la crítica de la opinión pública mediante los discursos” (p. 149). El ejercicio de la institucionalización de los discursos éticos contribuye a la formación de los individuos en el ejercicio consciente y activo de su ciudadanía, tanto desde el ámbito educativo como desde las dimensiones éticas inherentes a diversas profesiones.

En definitiva, la articulación institucional de los discursos éticos proporciona una base sólida y legitimidad a las normas tanto jurídicas como morales, lo cual es vital para asegurar un Estado soberano, fundamentado en principios de derecho y justicia. Esta articulación se vuelve aún más relevante cuando consideramos el papel de la educación, puesto que, al integrar el discurso ético en el enfoque pedagógico se persigue un doble objetivo: primero, dotar al individuo de un marco moral durante su formación, y segundo, asegurar que este marco le impulse a contribuir de forma positiva y activa en la sociedad, reforzando así la reciprocidad entre la formación individual y el bienestar colectivo.

Ética discursiva y acción comunicativa en la práctica pedagógica

La interacción y comunicación dentro de una comunidad encarna el intercambio de palabras y la transmisión de valores, éticas y normas morales que fundamentan la cohesión social. La interacción y comunicación dentro de una comunidad encarna no solo el intercambio de palabras, sino también la transmisión de valores, éticas y normas morales que fundamentan la cohesión social. En esta línea, es esencial comprender el tránsito del uso individual de la razón pura hacia el ejercicio colectivo de la razón práctica (Tenreiro, 2010). Habermas esclarece que el salto de la razón individual a la colectiva se traduce en la evolución hacia la razón comunicativa, también entendida como acción comunicativa. Dicha acción no es simplemente interacción, sino que, como postula dicho filósofo, es una “forma de interacción social coordinada por el empleo del lenguaje orientado a entenderse, que ha de constituir una forma de interacción en cierto modo supuesta en todas las demás” (Habermas, 1991, p. 7), y donde la construcción de conocimiento y la internalización de valores éticos se entrelazan de manera dialéctica.

A lo largo de su teoría, Habermas (1981) explica cómo la acción comunicativa está anclada en la vida cotidiana y cómo se diferencia de otras formas de acción social. La acción instrumental, por ejemplo, se dirige hacia el logro de un objetivo concreto y está guiada por criterios de eficacia, mientras que la acción comunicativa busca el entendimiento mutuo y la creación de un consenso compartido. Esta distinción es esencial desde una perspectiva pedagógica, pues implica que el proceso educativo no debería verse únicamente como una serie de metas instrumentales (por ejemplo, aprobar un examen), sino como un espacio donde se cultivan habilidades discursivas, reflexivas y éticas.

En el panorama educativo, la teoría de la acción comunicativa proporciona una lente crítica que redefine la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, postula que el aprendizaje se enriquece no meramente por la transmisión de datos, sino mediante la interacción, el intercambio dialéctico y la co-construcción de conocimientos entre los actores educativos. Vista a través de este prisma, el aula se configura como un reflejo de la sociedad: un espacio donde la

multiplicidad de perspectivas converge y donde se gestan y resuelven desafíos comunicativos en la búsqueda de entendimientos compartidos. Tal como afirma Sepúlveda (2023), esta perspectiva resalta que la formación integral de un individuo trasciende la mera acumulación de saberes, y que su núcleo radica en la habilidad de cultivar competencias discursivas y éticas, habilidades vitales para interactuar, dialogar y forjar consensos en contextos sociales multifacéticos.

En este escenario, el discurso se erige como un instrumento analítico, que facilita el discernimiento de alternativas, identifica posibles desajustes comunicativos y evalúa las aspiraciones hacia la validez normativa en un tejido social constantemente en evolución Naranjo-Vaca *et al.* (2020). Así, el discurso ético garantiza que dicho proceso de construcción colectiva se lleve a cabo de una manera que respete la dignidad, los derechos y las responsabilidades de todos los participantes. Siguiendo a Habermas (1991), el lenguaje no solo es una herramienta para comunicar información, sino también una forma de acción que tiene implicaciones éticas, y según él, exige que todas las voces sean escuchadas y que las decisiones se tomen a través de un proceso de argumentación y consenso.

El papel del lenguaje, entendido no solo como herramienta sino como principio para entender y coordinar acciones, es medular en la pedagogía. Al explorar el discurso en la educación, nos encontramos con la posibilidad de orientar o reformular normas, reconociendo que toda interacción lingüística conlleva “estrictas exigencias de simetría...” (Habermas, 1991, p. 11). Esta reflexión insta a considerar las dinámicas pedagógicas desde una óptica donde el diálogo y el consenso son vitales para la construcción del conocimiento y la ética.

Además, la legitimidad y universalidad de una norma, en el ámbito educativo y social, se deriva no tanto de su contenido, como del proceso discursivo mediante el cual se establece. Tal como sostienen Naranjo-Vaca *et al.* (2020), la aceptación de una norma en la educación trasciende su contenido y se fundamenta en cómo, a través del diálogo y la participación, se llega a un consenso sobre su validez. En este sentido, según Habermas (1991), es la estructura de la argumentación, más que el mero contenido, la que determina la universalidad de una norma. Así, la pedagogía, inspirada en el discurso ético, asume un papel crucial al destacar la inclusividad, el diálogo y el consenso

como pilares fundamentales en la educación holística del individuo. Ahora bien, la relación dialógica entre acción comunicativa y discurso ético, dentro de un marco pedagógico, propone un desafío y una oportunidad. Desafío, porque implica un cambio en la dinámica tradicional de la enseñanza, donde el educador es un mero transmisor de información, hacia un modelo donde es un facilitador del diálogo y el entendimiento mutuo. Oportunidad, porque al adoptar la teoría de la acción comunicativa en la pedagogía, se propicia el desarrollo de individuos críticos, reflexivos y comprometidos éticamente con la sociedad. La praxis educativa, enraizada en la acción comunicativa, se convierte entonces en un ejercicio continuo de interacción y diálogo, en lugar de un mero acto de instrucción. Así, el rol del educador en este esquema se transforma. Ya no es el depositario absoluto del conocimiento, sino más bien un mediador, un facilitador de discursos. La tarea principal del educador en este paradigma no es transmitir información, sino garantizar que se cree un espacio donde el diálogo y la discusión puedan florecer (Sánchez y López, 2016). Esta perspectiva requiere que el educador sea también un aprendiz constante, dispuesto a cambiar y adaptarse, y dispuesto a reconocer que el conocimiento es un constructo dinámico y colectivo.

Pero, ¿cómo se traduce esto en la práctica dentro del aula? Significa que las clases no se basan en monólogos o exposiciones magistrocéntricas, sino en discursos, en los cuales las discusiones en grupo, los debates, los talleres y otros métodos pedagógicos participativos se vuelven esenciales. Los estudiantes no son vistos como receptores pasivos, sino como actores activos en su proceso de aprendizaje, trayendo sus propias perspectivas, experiencias y conocimientos al aula.

Por otro lado, la ética del discurso, que se deriva de la acción comunicativa, se manifiesta en el respeto por todas las voces en el aula, reforzando la equidad y la justicia dentro del espacio educativo, y preparando a los estudiantes para una ciudadanía activa en una sociedad democrática. En este sentido se fomenta una cultura de escucha activa, donde se valoran las diferencias y se promueve la inclusión social. Desde la perspectiva de Sánchez y López (2016), es evidente el peso que tiene la ética comunicativa en el rol docente y en la praxis educativa, planteando que:

El ejercicio de la docencia adquiere sentido ético cuando provoca en los educandos la experiencia de una conciencia social comprometida, genuina, libre, deliberada, constructiva y racional en estrecha ligazón con los legítimos intereses de la comunidad. Esto convierte en obligación moral del docente el favorecer una conducta digna y orientarlos para la búsqueda decidida, autónoma, creadora y personal de la verdad, la belleza, la realidad y la justicia (p. 50).

En definitiva, al integrar la teoría de la acción comunicativa en la pedagogía, se abre la puerta a una educación que es más adaptativa y contextual. Dado que se reconoce que el conocimiento se construye socialmente, se adapta y evoluciona según las circunstancias y contextos específicos, lo cual implica que la educación se vuelve más relevante, ya que se basa en las realidades vividas y las experiencias compartidas de los estudiantes y educadores. Por lo tanto, adoptar una pedagogía centrada en la ética discursiva y la acción comunicativa no solo cambia la dinámica del aula, sino que también tiene el potencial de transformar la educación en un medio más inclusivo, reflexivo y adaptativo, en sintonía con las demandas y desafíos del mundo contemporáneo.

La ética discursiva como práctica en la formación pedagógica docente

Históricamente, la función principal de la pedagogía ha sido transmitir, proteger y orientar a las nuevas generaciones en un corpus de saberes que permiten la conservación y evolución cultural. La Grecia Antigua, cuna de muchos de los fundamentos educativos, concebía la pedagogía (παιδαγωγός —paidagogós—) no meramente como enseñanza, sino como el arte de ‘guiar o conducir’ al joven hacia un aprendizaje integral, proporcionándole las normas y valores esenciales para coexistir armónicamente en sociedad. Esta concepción clásica ha experimentado refinamientos a lo largo del tiempo. Hoy, desde una perspectiva científica, la pedagogía es interpretada como el “estudio sistemático de la educación con el propósito no solo de entenderla, sino también de mejorarla” (Arrueta, 2017, p. 1). Este enfoque moderno busca estrechar el vínculo entre la faceta cognitiva del individuo y

su relación con la sociedad, promoviendo un equilibrio entre el desarrollo intelectual y la formación ética.

La relación entre pedagogía y ética discursiva es intrínseca a la educación, orientándose hacia el fortalecimiento del carácter y el discernimiento moral del individuo. Todo ello en una formación que aspira a dotar de herramientas cognitivas, a la vez que promueve un juicio racional sobre conceptos como la justicia y el bien. Así, por ejemplo, para Platón (2000), es esencial en la formación ética de niños y jóvenes enfocar el desarrollo de las virtudes intrínsecas de sus almas, lo cual implica enseñarles a discernir lo bueno de lo malo. Sin embargo, este proceso formativo debe ser cauteloso, evitando las seductoras pero vacías retóricas sofistas y la influencia de sus falacias (Sánchez y López, 2016). En lugar de ello, la educación debe estar arraigada en argumentaciones sólidas, proporcionadas por maestros e instituciones comprometidos con la enseñanza basada en principios éticos universales y colectivamente aceptados.

Ahora bien, la formación ética de los individuos es una tarea ardua que requiere de una gestión meticulosa del discurso ético, tanto por parte de los educadores como de las instituciones educativas. Este desafío no radica simplemente en enunciar principios o valores, es fundamental que se viva, se ejemplifique y se manifieste en el día a día del ámbito educativo. Aquí radica una paradoja esencial: aunque se espera que los educadores y las instituciones sean modelos de virtud, también son seres humanos y, por ende, propensos a errores; no obstante, como Saavedra (2017) destaca, esta naturaleza falible no exime de responsabilidad. Por el contrario, eleva la importancia de integrar y reevaluar constantemente el discurso ético en el proceso educativo. Al hacerlo, se crea un espacio para el análisis, la reflexión y, sobre todo, para la praxis, estableciendo un camino claro sobre cómo se debe actuar y enseñar en el contexto de una formación ética sólida y coherente.

La continua adaptación y reflexión en la formación ética, intrínsecamente ligada a la responsabilidad de los educadores y las instituciones, responde a la evolución del contexto histórico y sociocultural. El paso del tiempo y las transiciones entre épocas, cada una con sus propias percepciones y cosmovisiones sociales, ejercen una influencia palpable en cómo se conciben y practican la ética y

la moral. Por ello, es vital que la formación pedagógica esté imbuida de una reflexión constante y crítica sobre los contenidos éticos que transmite. En este contexto, Rivero (2019) aporta una perspectiva esclarecedora al afirmar que:

(...) si las reglas o normas ‘morales’ pueden variar, esencialmente en función de las condiciones de vida de una sociedad. La pluralidad de las interpretaciones posibles de lo que es ético o no lo es, no se sitúa en el nivel de reglas o de valores comúnmente admitidos en tal o cual grupo social (p. 215).

Esta concepción insta a adoptar una mirada más amplia, comprendiendo la ética como un espectro de interpretaciones y aplicaciones en constante evolución. En este contexto, la acción comunicativa emerge como una herramienta esencial en la práctica pedagógica, facilitando la reflexión, adaptación y readaptación de la enseñanza de valores. Como Villa-Díaz (2019) destaca, estamos ante “una categoría plural constituida por una diversidad de discursos y objetos de estudio que apuestan [...a constituir] formas de conciencia y práctica intrínsecas a la legitimación de realidades cotidianas, epistémicas, o educativas, junto con sus principios y valores” (p. 22); así, se pone el énfasis en la necesidad de someter tales interpretaciones a revisiones constantes. Pero, a pesar de este flujo y reflujo de interpretaciones éticas, ciertos valores universales, como la justicia, la libertad y la verdad, han resistido el paso del tiempo, siendo reconocidos y valorados desde épocas antiguas (Hesíodo, 1979).

Siguiendo la lógica de los planteamientos previos, Savater (1991) argumenta que toda propuesta educativa debe incorporar y consolidar componentes axiológicos. Estos elementos, según él, abordan y responden tanto a las dimensiones epistémicas como a las teleológicas que configuran un programa educativo contemporáneo y relevante. En consonancia con esta idea, Rivero (2019) afirma:

El trabajo pedagógico, la educación moral y ética junto a los buenos procedimientos, actitudes y valores de los docentes se presenta como una exigencia educativa ante una sociedad donde los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres y los pueblos, y las relaciones de estos con su entorno

natural, requieren reorientaciones éticas y morales y no tanto soluciones técnicas y científicas (Rivero, 2019, p. 211).

En referencia a esto se puede decir que todo proceso en la formación pedagógica reflexiona sobre los valores que se promueven y se educan en las aulas. De ahí que la formación ética de los educadores resulte primordial para el correcto desempeño de su misión. Saavedra (2017) esclarece que “la educación universaliza conciencias y las impregna de una determinada cosmovisión e ideología o preferencias éticas y estéticas” (p. 5), a los estudiantes que la reciben, dando sentido la pertinencia social, política y cultural de lo que enseñan junto a los valores que son transmitidos y promovidos desde cada institución (Saavedra, 2017). Sobre lo dicho anteriormente añade Martí (2002):

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vivirá feliz y más rico que otro lleno de vicios, y se defenderá mejor de todo ataque (...) A un pueblo ignorante puede engañársele con superstición, y hacérsele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre (p. 10).

Con base en dicha afirmación, se deduce que cualquier intervención educativa incorporará la ética discursiva en sus dinámicas pedagógicas, buscando que los niños y jóvenes se integren a la comunidad de manera autónoma, informada y con un sentido de realización personal. Asimismo, las nociones éticas y morales ya establecidas a nivel social y cultural, proveerán al individuo de herramientas para interactuar con el entorno y desarrollar un entendimiento sobre los múltiples desafíos que se le presenten.

Por tal razón, es imperativo integrar la formación ética en las instituciones y en la profesionalización de sus integrantes, dada su relevancia en la acción comunicativa y la difusión de valores que reflejen un proyecto de sociedad deseado. Esto demanda que los docentes realicen un exhaustivo análisis crítico de los desafíos éticos y morales que surgen de sus acciones y de los escenarios en los que se desempeñan. En última instancia, y siguiendo la perspectiva de Fernández y Hortal (1994), es fundamental que los educadores sean plenamente

te conscientes de las consecuencias que su instrucción y su discurso puede tener en sus estudiantes. Esta conciencia debe impulsarlos a fomentar una reflexión profunda en el aula y a proponer soluciones adaptativas y flexibles ante los diversos desafíos pedagógicos y éticos que se presenten.

Impacto de la ética discursiva en la profesionalización docente

La docencia, entendida como una profesión institucionalizada, porta en su esencia una responsabilidad insoslayable que, además, está enmarcada por un distintivo reconocimiento social. Esta condición, según García *et al.* (2010), la sitúa bajo un prisma de constante observación y revisión. Amilburu y García (2012) aportan claridad a este contexto al subrayar que la labor docente se rige por tres pilares en la construcción de su ética profesional: “el sentido moral específico de la enseñanza, los principios para la docencia y la formación ética de sus profesionales” (p. 12). De este modo, la dimensión ética y moral en el ejercicio docente emerge como una consecuencia directa de la autocrítica y reflexión sobre su quehacer pedagógico.

Dentro de estos tres pilares fundamentales que Amilburu y García (2012) delinearán, el desarrollo de un sentido ético robusto por parte de los docentes se presenta como una exigencia primordial. Este sentido ético, que fortifica la misión de la educación, también proyecta hacia la sociedad, valores esenciales a través del ejemplo docente: responsabilidad en sus acciones, justicia inherente a sus decisiones y eficiencia en la realización de sus objetivos. Ahondando en este aspecto, Altarejos *et al.* (2003) sostienen que la adopción de una ética docente no puede quedarse en parámetros convencionales. Es indispensable que esta ética sea crítica, dinámica y en consonancia con las variadas situaciones que la cotidianidad educativa presenta, superando, de esta manera, los enfoques deontológicos tradicionales.

Enmarcado dentro de esta reflexión sobre la ética docente, Serpaa y Falcóna (2019) articulan que la ética profesional de los docentes tiene como finalidad “formular, determinar y regular el conjunto de responsabilidades morales o reglas de acción necesarias para el ejercicio de una profesión” (p. 191). Esta perspectiva resalta la importancia de la moralidad profesional, que, al integrarse profundamente en la

práctica educativa, orienta las decisiones individuales del docente, así como su interacción y contribución al contexto social más amplio.

Contextualizando aún más el ejercicio docente, es esencial subrayar la necesidad de equilibrio entre autonomía y colectividad. Una docencia efectiva exige un espacio de reflexión autónomo que permita al educador desplegar su pensamiento crítico, sin descuidar el bien colectivo y sin desembocar en actitudes individualistas extremas o visiones totalitarias que esterilicen la construcción compartida del conocimiento. En línea con este argumento, Izarra (2006) enfatiza que el primer imperativo ético en la formación docente es “recuperar la singularidad del individuo sin negar la multiplicidad de los actores. [...A través de esta dualidad, se celebra y fomenta] la pluralidad y la alteridad como valores indispensables” (p. 16), garantizando al mismo tiempo que se mantenga viva la construcción crítica individual.

Por consiguiente, los imperativos éticos en la educación no solo deben enfatizar el contenido, sino también el proceso, cultivando la autonomía y fomentando el desarrollo del pensamiento crítico tanto en docentes como en estudiantes. Como Tarres *et al.* (2005) subrayan, es primordial que estos imperativos éticos, en el ámbito docente, guíen hacia el discernimiento claro, la reflexión profunda y una estructuración coherente de ideas, evitando así distorsiones, falacias, razonamientos superficiales o generalizaciones prematuras.

Dada la premisa establecida sobre la centralidad de los imperativos éticos en la docencia, es crucial comprender que tales imperativos sientan las bases para que tanto docentes como estudiantes descifren y evolucionen en su juicio moral. Esta evolución les permite analizar y reflexionar críticamente sobre las fuerzas que moldean su formación académica. Izarra (2006) profundiza sobre este punto, sugiriendo que la formación ética de los docentes se divide en al menos dos contextos esenciales: el primero se centra en su formación profesional individual, y el segundo aborda las particularidades de la institución donde aplicarán sus competencias. Mientras que el primer ámbito se preocupa por las ramificaciones teóricas y prácticas de establecer un estándar ético en la enseñanza, el segundo destaca la importancia de la dinámica institucional y del encuentro y reconocimiento con el otro en el entorno educativo.

Con la mirada puesta en el valor intrínseco del reconocimiento mutuo y la interacción en el entorno educativo, se subraya la necesidad de que la institución brinde apoyo a la reflexión docente. Es esencial establecer programas de formación ética, ya sea mediante talleres o seminarios, que actúen como brújula en este camino introspectivo. Tal como Rivero (2019) apunta, los docentes deben “afrontar reflexivamente sus procesos de praxis pedagógica acogiendo ideas de las teorías que les ayuden en el proceso práctico a crecer como profesionales en su quehacer docente” (p. 209). Esta autorreflexión potencia la eficacia pedagógica, garantizando que las acciones educativas estén en consonancia con la visión y propósito inicialmente buscados.

Por otro lado, reflexionando sobre el rol central de la interacción humana en la educación se destaca la importancia de que los docentes trasciendan una mera instrucción técnica o curricular para sumergirse en la dimensión ética y humana de su labor. Esta concepción, como se ha mencionado anteriormente, nos lleva a considerar la educación no solo como una transmisión de conocimientos, sino también como una interacción humana cargada de significado y propósito. Así, la dialéctica entre el yo y el otro forma la base de la educación ética, reconociendo la instrucción como un proceso donde docente y alumno se encuentran y descubren mutuamente en su plenitud humana. El eje de este encuentro se centra en el reconocimiento de nuestra humanidad compartida y, como señala Rivero (2019), en la búsqueda de ‘lo humano’ a través de la intersubjetividad.

En este sentido, asumir la formación ética implica reconocer y valorar la intrínseca relación con el otro. Dussel (1998) subraya la importancia de esta relación con el otro en el entendimiento ético-moral, lo que sugiere que la ética profesional de los docentes se estructura no meramente desde un enfoque individual, sino desde un compromiso colectivo que sitúa los imperativos éticos en el contexto de esa mirada hacia la alteridad. Estos imperativos, en un principio definidos desde el ámbito profesional docente, deben trascender y repercutir en el tejido social más amplio. Bajo esta perspectiva, la ética profesional se manifiesta como:

(...) el arte de llevar con garbo la profesión, que extrapola a cada una de las profesiones las dimensiones éticas del sujeto y sociedad, desde la dimensión del sujeto, la ética forja el carácter de este como profesional y desde la dimensión de la comunidad (profesional) le permite construir su identidad, su modelo ético (Córdova Tamayo *et al.*, 2021, p. 238).

Este reconocimiento ético del ‘otro’ en la sociedad no es meramente teórico, sino que se entrelaza profundamente con la praxis pedagógica, abriendo diálogos significativos que conectan con las vertientes políticas, culturales, tradicionales y económicas. Al navegar por este diálogo crítico, es fundamental empoderar a los jóvenes, como destaca Tamayo *et al.* (2021), para que ejerzan su “derecho universal a analizar, criticar y proponer rutas innovadoras de transformación individual y colectiva” (p. 238). Este proceso no solo refuerza el papel transformador de la educación, sino que también actúa como un puente dinámico entre las demandas de la sociedad y la conceptualización del conocimiento en el ámbito académico.

Dentro de la formación ética docente, por tanto, resulta fundamental repensar el proceso de aprendizaje tomando en cuenta las políticas institucionales, estatales y sobre todo la perspectiva de los protagonistas en el proceso: los estudiantes. De acuerdo con Flores (2018), la docencia se manifiesta como un campo de ‘biopoder’ en el cual se configura una dialéctica de fuerzas entre el educador y el educando. En este juego dinámico, ambos actores buscan constante y recíprocamente reconocerse y validarse. Resulta crucial entender que, desde esta óptica, la ética discursiva emerge como una plataforma de encuentro. Y, en el ámbito educativo, su propósito es orientar valores morales y éticos esenciales que sienten las bases para la evolución del individuo y la colectividad (Tamayo *et al.*, 2021).

Siguiendo esta línea de pensamiento, la ética discursiva en la formación docente se articula en torno a dos ejes fundamentales. Primero, examina la interacción profunda entre los docentes y su labor educativa, no limitándose únicamente a lo técnico o disciplinario, sino expandiéndose hacia el diálogo crítico sobre los contenidos impartidos. En un segundo plano, se adentra en el propósito y esencia de la educación, tanto desde su carácter institucional como

desde su ejecución práctica, enfatizando la construcción de vínculos significativos con el otro. En este contexto, es imperativo entender a la comunidad educativa como núcleo y destino de toda iniciativa pedagógica, con reverberaciones en el ámbito individual y social (Luchetta y García, 2013).

Conclusiones

La ética discursiva, en su aplicación a la formación docente, no es un elemento monolítico, sino una estructura compleja y multifacética. La fundamentación de estos campos en la formación pedagógica docente revela la necesidad de una aplicación holística, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas. Este enfoque ético debe expandirse a dominios cruciales como el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la investigación educativa, en la gestión institucional, y crucialmente, en la relación y compromiso con la comunidad. Es esencial reconocer que, en todos estos ámbitos, el tratamiento ético se orienta a la resolución de conflictos, a entender la esencia ética de la profesión docente, a reafirmar la vocación docente, a valorar la enseñanza como un servicio social y a respetar y promover los valores inherentes de cada educador en su ejercicio profesional.

Sin embargo, el alcance de la ética discursiva en la docencia trasciende los límites tradicionales de la pedagogía. En una era marcada por la rápida evolución tecnológica y la globalización, es imperativo que la formación ética de los docentes incorpore áreas de interés emergentes. Estas incluyen la adaptación y el uso ético de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el abordaje reflexivo de la globalización, y la promoción activa de la inclusión y la diversidad social. Además, en un mundo que se esfuerza por alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la ética discursiva en la docencia también debe centrarse en la eficacia académica y en la formación de ciudadanos globales comprometidos con estos objetivos.

La ética discursiva persigue una formación profesional rigurosa, que promueve el desarrollo integral de la vida en su máxima expresión, por tanto, aboga por una formación ciudadana que trascienda lo meramente profesional para sumergirse en una comprensión más profunda de lo que significa ser humano en una sociedad en constante cambio.

Por lo tanto, la formación docente, a través de la lente de la ética discursiva, no se limita a impartir conocimientos o habilidades técnicas. Se convierte, en cambio, en un ejercicio reflexivo que busca situar la enseñanza y el aprendizaje en el contexto más amplio de la existencia humana y de nuestra responsabilidad colectiva hacia el mundo y hacia los demás. Es un llamado a forjar educadores competentes en sus disciplinas, y conscientes de su papel en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

En conclusión, la ética discursiva en la formación docente no es un mero complemento, sino una piedra angular que redefine la manera en que los educadores se aproximan a su profesión y al mundo que les rodea. Este capítulo, al desentrañar la esencia y la profundidad de la ética discursiva en el ámbito de la formación pedagógica, nos convoca a una profunda reflexión sobre nuestra posición y responsabilidad como educadores en el siglo XXI. No se trata solo de transmitir conocimientos o de afinar técnicas pedagógicas, sino de entender y vivir la docencia como una vocación imbuida de valores éticos y morales que deben resonar en cada acción, decisión y palabra. En un mundo cada vez más interconectado y en constante evolución, caracterizado por retos globales y paradojas sociales, los educadores tienen la titánica labor de preparar a las futuras generaciones con herramientas cognitivas, y con un fuerte sentido de propósito y orientación ética.

Referencias bibliográficas

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J., Jordán, J. A. y Jover, G. (2003). *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (2ª ed.). Ariel.
- Apel, K. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Ediciones Paidós I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea* (Introducción y traducción J. Bonet). Gredos
- Aristóteles. (1990). *Retórica* (Introducción, traducción y notas Q. Racionero). Madrid: Gredos
- Arrueta (2017). Sobre el arte de enseñar. *Revista intercultural*, 12(17). Centro de Investigaciones en Interculturalidad y educación.
- Barzotto (2009). Ley natural y ética discursiva. La ley natural en Tomás de Aquino como gramática del discurso moral. *Revista: Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 9(17), julio-diciembre, 151-157. Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia.
- Brandom, R. (1994). *Making it explicit: Reasoning, representing, and discursive commitment*. Harvard University Press.
- Córdova Tamayo, T. K., Zambrano, L. y Mendieta Toledo, L. B. (2021). La ética como ejercicio vinculante y de esperanza de la praxis pedagógica en maestros universitarios. *Mérito, Revista de Educación*, 3(9), 234-242. <https://doi.org/10.33996/merito.v3i9.717>
- Cortina, A., Orts, A. C. y Navarro, E. M. (2001). *Ética* (Vol. 4). Ediciones Akal.
- Cortina, A. (1994). *Ética en la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Ediciones Trotta.
- Dasuky, S. (2010). *Cuatro versiones de la ética y la moral* [notas de clase]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Díaz, Z. (2007). J. Habermas: lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(39), 47-72. <https://bit.ly/4gU0mmr>
- Dussel, E. (1998). Proyecto ética filosófico de Charles Taylor: (ética del discurso y filosofía de la liberación). En *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fernández, J. y Hortal A. (1994). *Éticas de las profesiones*. UPCO.
- Ferrada Torres, D. (2016). La intersubjetividad como eje de la concepción comunicativa del currículum. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 21-40. <https://bit.ly/4397VT2>

- Ferro, M. (1996). Kant: una ética para la modernidad. *Revista Diálogos de saberes*, 24, 181-194.
- Flores, G. (2018). Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista de educación*, 14, 175-178. <https://bit.ly/4kbGAFF>
- Flórez, J. (2018). Reconstrucción del discurso pedagógico desde el saber como expresión del orden establecido. *Journal of Social Science and Management Research Review*, 1, 49-63. <https://bit.ly/3Qinvxa>
- García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Deontología para profesionales de la educación*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- García, R. (2007). Aproximación a la “ética del discurso” de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón. *Revista: EN-CLAVES del pensamiento*, I(1), 63-89, junio.
- García Calandín, J. (2009). *Presupuestos hermenéuticos de la filosofía moral y política de Charles Taylor para una sociedad intercultural*. Universitat de València, Servei de Publicacions.
- García-Caladín, J. (2019). La ética del discurso de Karl-Otto Apel en diálogo con la ética hermenéutica de Charles Taylor. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 78. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/380521>
- García G., Pinto T. y Mujica M. (2016), Formación de formadores. Ética de la profesión y conocimiento del docente en formación. *Revista: Multiciencias*, 16, 314-329. Universidad del Zulia.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa* (Vol. II). Madrid.
- Habermas, (1991). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Traducción e introducción de Manuel Jiménez Redondo. Ed. Trotta.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea S. A. de Ediciones.
- Hesíodo. (1979). *El trabajo y los días*. Trad. Paola Vianello de Córdoba. Universidad Autónoma de México.
- Izarra, D. (2006). Ética en la Formación Docente. *Laurus*, 12(21), 9-22 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Kant, M. (1986). *Respuesta a la pregunta ¿qué es la ilustración?* Revista Argentina, Bogotá, Trad. Rubén Jaramillo, Vol. 4, pp. 28-43.
- Kant, M. (1921). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Pedro M. Rosario Barbosa. Madrid.
- Kurtseva, Z., Ивановна, K., Erokhina, E. y Ленвладовна, E. (2018). Discourse ethics as a foundation for development of the speech personality of a future teacher. *RUDN Journal of Russian and Fo-*

- reign Languages Research and Teaching*, 16, 91-108. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2018-16-1-91-108>
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. *Revista Polis* 7, 1-35. <https://bit.ly/41AXRAP>
- Lledó, E. (2004). Aristóteles y la ética de la polis. En Victoria Camps (ed.), *Historia de la ética 1. Crítica*.
- Luchetta, J. F. y García Labandal, L. (2013). Ponencia: *Ética y rol profesional en la formación docente*. Facultad de Psicología (UBA).
- Malishev (2014). Kant: ética del imperativo categórico. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 84, 9-21. México.
- Martí (2002). *Nuestra América*. Universidad de Guadalajara. Centro de estudios Martianos.
- Michellini, D. J. (2003). La ética del discurso como ética de la responsabilidad. *Revista: Literatura y Lingüística*, 14. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago, Chile.
- Moreno-Guaicha, J. A. y Mena-Zamora, A. (2020). Contribuciones del pensamiento ilustrado y la teoría crítica a la filosofía de la innovación educativa. En F. Aguilar-Gordón *et al.*, *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa* (Tomo I). Filosofía de la Innovación. Ediciones Abya-Yala.
- Moreno-Guaicha, J., Heredia Guzmán, P. A. y Aguilar-Gordón, F. del R. (2022). El ideal de progreso y sus implicaciones en una educación cosmopolita desde el pensamiento kantiano. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 20, 311-334. <https://doi.org/10.22370/rhv2022iss20pp311-334>
- Naranjo-Vaca, G. E., Marcano-Molano, P. G. y Puya-Lino, A. (2020). Valores éticos y morales, directrices para el comportamiento de los escolares. *Revista Portal de la Ciencia*, 1(2), 93-104. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.292>
- Platón (2000). *La República o el Estado. Libro V*. Ed. Austral.
- Kripke, S. A. (1982). *Wittgenstein on rules and private language*. Harvard University Press.
- Rivero, C. (2019). Ética del docente y praxis educativa: una visión más allá del discurso, *Revista: Arjé, Edición Especial*, 13(25), 208-222.
- Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: Un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, 1-22. Universidad de Costa Rica.
- Ross, W. D. (1957). *Aristóteles*. Editorial Sudamericana.
- Saavedra M., L. B. (2017). *Discurso ético en la praxis pedagógica*. <https://bit.ly/4bo0qcF>

- Sánchez, F. y López, L. (2016). La relación educativa desde la perspectiva ética del desempeño docente. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 21(2), 45-65. [http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21\(2\).45-65](http://doi.org/10.35742/rcci.2016.21(2).45-65)
- Santo Tomás (1993). *Suma teológica*. Parte II, Ed. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Savater, F. (1991). *Ética de Amador*. Ed. Ariel.
- Sellars, W. (1956). *Empiricism and the philosophy of mind*. University of Minnesota Press.
- Sepúlveda, M. (2023). Conocimiento y práctica de valores éticos y morales en tres escuelas primarias en las zonas conurbadas de Chilpancingo Guerrero. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 54-69. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.223>
- Serpaa G. y Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, XLV, 3, 185-199. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Tamayo C., Zambrano L. y Toledo L. (2021). La ética como ejercicio vinculan-te y de esperanza de la praxis pedagógica en maestros universitarios. *Revista: Mérito, revista de educación*, 3(9), 234-242.
- Tarres, M. C., Montenegro, S., Gayol, M. del C. y D'Ottavio, A. (2005). Educación en valores: un enfoque desde la investigación científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35. <https://bit.ly/3D1jgtH>
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Taylor, C. (2017). *Animal de lenguaje. Una visión integral de la capacidad humana de lenguaje*, Rialp.
- Tenreiro, V. (2010). Tres usos de la razón práctica en la educación para la ciudadanía. *Episteme*, 30, 101-114. <https://bit.ly/4dnmq8R>
- Villa-Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Revista: Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Blackwell Publishing.