

La construcción de las preguntas éticas para la formación profesional

Bárcenas Pozos, Laura Angélica

2014

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/1469>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

**ÉTICA Y
AUTORRE-
GULACIÓN
EN LA
FORMACIÓN
DE PROFE-
SIONALES
DE LA EDUCACIÓN**

**JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA
MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ**

Coordinadores

ÉTICA Y AUTORREGULACIÓN EN LOS PROCESOS
DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

Primera edición: septiembre de 2014

D.R. © JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA / MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

ISBN UPAEP: 978-607-8093-50-2

ISBN DEL LIRIO: 978-607-8371-23-5

En coedición con la Universidad Popular Autónoma de Puebla

Sigfrido Bañuelos, editor

Pepe Ceniceros, formación y diseño

Prohibida la reproducción parcial o total por cualquier medio sin autorización
escrita de los propietarios de los derechos patrimoniales

Editado e impreso en México / *Printed in Mexico*

CAPÍTULO II

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS ÉTICAS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Laura Angélica Bárcenas Pozos | Juan Martín López Calva

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA | UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE PUEBLA

La ética profesional ha cobrado fuerza en las décadas recientes por el urgente cuestionamiento del compromiso ético de diversos profesionales, ante la falta de una disertación ética en su formación. Hortal (2002:20) afirma que «se están convirtiendo los debates universitarios que tienen lugar más allá de cada especialidad, en un lenguaje poco crítico y en un espectáculo poco edificante para la sociedad en general y para quienes se están formando en ella en particular».

Además, el cambio de época actual, en donde la cultura y la sociedad se han estado modificando significativamente, ha generado la necesidad de revisar la postura que impuso la modernidad al dejar los asuntos éticos en la conciencia de cada persona y adaptarlos a los asuntos de la política y de los asuntos públicos generales (Prado, 1999).

El comportamiento ético es un elemento sustancial de la práctica profesional y debe formar parte de su proyecto y sentido de vida. Así que el desempeño social de las Instituciones de Educación Superior (IES) es decisivo y tiene como desafío establecer una formación ética que facilite, según Hortal (2002), una reflexión ética y crítica del saber y la práctica profesional, que oriente las conductas y decisiones de los profesionales, que además se vincule con el pensamiento ético actual y que establezca un diálogo interdisciplinar con los saberes especializados que tienen como base el ejercicio de la profesión.

Muchas personas buscan una formación profesional para lograr dinero y poder sobre los otros, no de prestar un servicio en la comunidad. Por esto, el reto de una formación profesional ética es ofrecer una auténtica

ética reflexiva y crítica sobre el saber y el quehacer profesional, una ética que intente orientar las conductas profesionales, pero entroncando con el pensamiento ético actual e intentando establecer un diálogo interdisciplinar con los saberes especializados en los que se basa el ejercicio de la profesión (Hortal, 2002:15).

Estas reflexiones conducen a desarrollar en la Ibero Puebla documentos que sustenten la construcción de preguntas éticas en las licenciaturas. En su construcción se llevó a cabo una investigación en que se valorara cómo se hacían éstas, para lo que se planteó la siguiente pregunta:

¿Cuál es la pregunta ética que puede dar sentido a cada una de las profesiones para orientar las intencionalidades curriculares y los procesos de formación en el aula en la Ibero Puebla?

OBJETIVO GENERAL

Construir de manera colaborativa con los colegios de profesores de los departamentos de la Ibero Puebla la pregunta ética que dará sentido a cada una de las profesiones, con la finalidad de orientar las intencionalidades curriculares y los procesos de formación en el aula.

CONTEXTO

Debido a que esta investigación se hizo en la Ibero Puebla y ésta pertenece al Sistema Universitario Jesuita en México (SUJ), se formulan algunos señalamientos de contexto. La Compañía de Jesús aporta la filosofía educativa y el modelo de inspiración cristiana ignaciana, expresada en la calidad académica, la formación de profesores, la investigación y la difusión.

La Ibero Puebla es una institución privada de educación superior y tiene como objeto el desarrollo integral de la persona. Ofrece programas de bachillerato, licenciatura, posgrado y educación continua. Busca la formación de alumnos y de todo su personal en los valores del ideario, para que con inteligencia crítica, calidad humana y conciencia de su responsabilidad, se comprometan a solucionar los problemas sociales para lograr una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria.

Desde esta perspectiva, la educación que ofrece la Ibero Puebla, como universidad jesuita, es una educación práctica. Para P. Kolvenbach (en Hortal, 2008:634),

una universidad jesuita será eminentemente práctica cuando siga insistiendo en una formación integral y en un enfoque holístico de la educación [...]. Tiene Utilitas porque responde a la obvia necesidad de la sociedad humana de considerar el progreso técnico y todas las especialidades científicas, a la luz de las más profundas implicaciones humanas, éticas y sociales, de modo que la ciencia y la técnica sirvan a la humanidad y no la lleven a su destrucción.

En los últimos años del siglo XX, esta universidad definió los «desafíos sociales» que enfrentan las profesiones que buscaban en ese momento orientar la definición, estructura y trabajo de los departamentos académicos. Estos desafíos planteaban la tensión entre un campo disciplinar y profesional con las implicaciones éticas que interpelan a la universidad para ser parte de la transformación social.

Los desafíos departamentales fueron originalmente formulados, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Desafíos departamentales de la Ibero Puebla

Departamento	Desafío social
Arte, Diseño y Arquitectura	Globalización e identidad cultural
Ciencias Económico-Administrativas	Productividad y equidad
Ciencias e Ingenierías	Desarrollo sustentable y calidad de vida
Ciencias Sociales y Humanidades	Democracia y justicia social
Educación y Psicología	Formación humana y sociedad del conocimiento

Además, en la primera década de este siglo se participó en la investigación educativa relacionada con la ética en donde 15 universidades mexicanas, casi todas públicas, coordinada por la Dra. Ana Hirsch, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Unam. En suma, la Ibero Puebla ha intentado enfrentar con lucidez la compleja problemática de fin de siglo desde una perspectiva siempre sustentada en una visión ética problematizadora de la formación profesional en cada programa.

Este proyecto de investigación buscó generar un elemento de identificación y caracterización de los planes de estudio 2012 que se han trabajado en los años recientes en la Ibero Puebla.

MARCO TEÓRICO

La ciencia de nuestro tiempo ha cimentado el distanciamiento entre la ética y el conocimiento al construir un conocimiento científico considerado neutral de todo valor axiológico, estableciendo una ruptura entre juicio de hecho y juicio de valor y surgiendo la idea imperante de que no debe haber una relación entre conocimiento científico y ética, que determina el tipo de formación profesional predominante hasta la actualidad, en

donde se asumen a las universidades sólo como instituciones formadoras y legitimadores de conocimiento.

Así que prevalece en el imaginario social e, incluso, en el imaginario de académicos y estudiantes, que un

buen profesional es aquel que ha logrado una formación o desarrollo en competencias cognitivas y técnicas, que se centran en la transmisión de conocimientos especializados y de actualidad y en el desarrollo de habilidades para resolver problemas prácticos, como lo reportan las investigaciones recientes sobre los valores profesionales» (Hirsch, 2008).

Esta tendencia se ha incrementado en los años recientes a partir de las políticas neoliberales que han derivado en la sustitución del Estado por el mercado en el control de las dinámicas sociales (Lampert, 2008). Esta prioridad del mercado ha dado lugar a una competencia feroz entre universidades públicas y privadas que han cambiado el eje de la misión de la educación superior, que en el pasado era la equidad social y hoy es la calidad y la excelencia medida en términos de evaluación cuantitativa.

El cambio en el lenguaje de los discursos universitarios es la herencia del racionalismo moderno, pues en donde predominaban conceptos como justicia social, movilidad y equidad, prevalecen eficiencia, eficacia, excelencia, mejora continua, que reforzaron la concepción de la formación profesional sustentada en el conocimiento científico y técnico sin relación con la formación ética.

Hoy se observa que la universidad continúa expresando que su función es la de formar «profesionistas de excelencia», pero en esta visión ya se incluye el aspecto ético, evidente cuando se incorporan conceptos como humanismo, compromiso, transformación social, equidad y valores, entre otros. Aspecto que la Ibero Puebla ha trabajado desde su fundación, señalado en su Ideario y Filosofía educativa, en que se definió históricamente una postura ética de la excelencia profesional que se ha venido desarrollando en documentos y asumida en sus distintas etapas de planeación institucional.

Definiciones como la de Weber (1969:82, nota 1) sobre la profesión ya han sido superadas, pues este autor afirma que profesión es «la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia...», mientras que Cortina (2000:15) asegura que este concepto no debe desligarse de la dimensión ética, ya que toda profesión es

una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad.

En este sentido, afirma López Zavala (2010:17):

Cuando los profesores universitarios dejan de lado la dimensión moral del para qué están enseñando, lo que están viviendo es un olvido o incompreensión de la magnitud de su tarea, ya que formar profesionales no se reduce a preparar sujetos para una actividad económicamente remunerativa...

A pesar de que aún no se puede generalizar que en las IES se esté trabajando bajo una formación profesional ética, en los discursos institucionales la idea de excelencia en la formación profesional empieza a orientarse más hacia una concepción integradora y compleja que concibe la ética como elemento fundamental.

FORMACIÓN DEL ETHOS PROFESIONAL

Varios autores contemporáneos aseguran que la función fundamental de toda educación es la humanización personal y colectiva y que el hecho educativo surge de la necesidad del ser humano de «hacerse a sí mismo», de «autoconstruirse» (Savater, 1997; Fullat, 1992, 2003), puesto que ser humano es algo que «si lo somos, lo somos sólo de manera precaria. Es un

reto per
crisis gl
cesidad
la tarea

Esto,
instituc
da de lo
que est
tinente

Por t
cender
técnica
Zavala
ca la «t
ción de
sistema
aplicad

Se ha
ciencia
ciudad
se refle
lidad m
incerti
rin en
«profes
ética s

Segu
apoye
constr
rro pla
autor,
dad, in
darida

reto permanente» (Lonergan, 1998:128). Además, Morin señala que en la crisis global en que hoy vive la especie humana hay la impostergable necesidad de «salvar a la humanidad, realizándola» (2001:59) y enfatiza que la tarea educativa debe orientarse a esa finalidad en todos sus niveles.

Esto, más lo señalado en el apartado anterior sobre que los discursos institucionales ya incluyen la dimensión ética, que se ocupa de la búsqueda de los elementos que constituyen una «buena vida humana», deja claro que esta dimensión es indispensable para una formación profesional pertinente en el cambio de época en que vivimos.

Por tanto, los docentes universitarios se enfrentan al desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de las habilidades técnicas para construir un «ethos profesional» o, como lo afirma López Zavala (2010), contribuir formar una «profesionalidad moral», que implica la «toma de postura» en el mundo, frente al mundo y hacia la «realización de humanidad» para «salvarla» desde el ejercicio de una actividad sistemática y especializada, que va más allá de un código deontológico aplicado al ejercicio socioprofesional.

Se habla de una ética compleja, o de una «autoética» que respete la conciencia personal; de una socioética que busque la humanización de la sociedad y de una antropeética que trabaje por la realización de la especie; se refiere a una visión y una tarea orientada a construir una «profesionalidad moral» que responde a los desafíos del mundo, determinados por la incertidumbre y la pluralidad (Morin, 2005). Los planteamientos de Morin en el volumen VI de su obra *El método* son pertinentes para generar «profesionales de excelencia», en esta tendencia donde conocimientos y ética se integran en una totalidad compleja.

Según Morin (2005), requerimos construir una ética planetaria que apoye a la humanidad, individuo-sociedad-especie, siempre ligados, en la construcción de una sociedad-mundo que supere esta idea de «era de hierro planetaria» en la que estamos sumergidos como especie. Para este autor, lograr esta construcción exige asimilar los conceptos de complejidad, incertidumbre, comprensión, autonomía dependiente, libertad, solidaridad y amor, la clave para comprender su visión ética. Comprenderlas

en su significado específico, ubicarlas en el contexto adecuado y analizarlas en su articulación y relación dialógica, son pasos indispensables para asimilar esta perspectiva.

En el mundo de las racionalizaciones simplificadoras, que en el terreno de la ética oscilan entre la afirmación optimista ingenua de la libertad absoluta de los seres humanos y la negación nihilista que proclama –desde su propia libertad negada– el determinismo absoluto de los genes o de la sociedad y la cultura, Morin (2003) se sitúa en un «metapunto de vista» que concibe y asume las determinaciones o condicionamientos en que se ejerce todo acto de decisión humana, pero evita la simplificación que cae en el determinismo absoluto, al mismo tiempo que concibe y asume las posibilidades de la libertad del elegir humano, pero evita caer en la proclamación ingenua del libre albedrío absoluto. La perspectiva moriniana afirma, sin duda, la posibilidad de la libertad humana, pero lo hace desde la clara y objetiva afirmación de los límites en que esta libertad se hace posible, siempre como proceso, y se concreta como una autonomía dependiente, que constata que aquello que «nos posee» es al mismo tiempo lo que «nos impide ser libres» y lo que nos posibilita la libertad.

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

Según Morin, todo acto moral es un acto de religación con otro al que se reconoce como semejante, con una comunidad cercana, con una sociedad y con la especie humana como tal, y esta religación con el exterior

nace del juego entre el altruismo y el egoísmo de una religación del sujeto consigo mismo. Afirma que todo lo que contribuye a esta religación es éticamente deseable y es lo que contribuye a la «buena vida humana», y todo lo que la destruye es el «diabolus», que es lo que separa esta religación y es lo indeseable, lo malo, lo que desvía de una buena vida humana.

Como vivimos en un mundo de incertidumbre, Morin señala que debemos apegarnos al principio de «ecología de la acción», que señala que toda acción tiene resultados o consecuencias más imprevisibles para quien la ejerce y esas acciones tienen efectos no controlados entre más entran en el contexto de las interretroacciones del medio donde interviene. Un acto moral, entonces, aunque sea producto de una buena intención de religación humana y de aporte a la humanización, está sujeto a transformarse, a deformarse, a distorsionarse o desviarse en el rejuego con las interretroacciones del medio.

De la incertidumbre y la contradicción como elementos en la vida moral, se deriva que toda acción moral debe asumir un riesgo, convertirse en una apuesta por lo que se considera valioso o «religante» para el ser humano con los demás. Pero, al mismo tiempo, se desprende también el principio de precaución, ya que no se tiene una certeza sobre el resultado de la acción moral y hay el riesgo de contradicción entre la intención de cualquier acto y sus resultados en términos de humanización, es necesario proceder con precaución.

Al igual que en el problema del conocimiento, la ética no escapa de la contradicción y en situaciones contradictorias o conflictivas como las descritas dice Morin: «no hay imperativo categórico único en todas las circunstancias» (op. cit., p.47). Vemos, entonces, que la ética de Morin se sitúa en el terreno de lo concreto y no prescribe un tipo de comportamiento o una regla general abstracta a la que se deban adecuar todos los comportamientos humanos, sino que considera el contexto de cada situación contradictoria como un elemento concreto único en el que hay que decidir de la manera más ética –humanamente «religante»– posible.

EL PAPEL DE LAS PREGUNTAS ÉTICAS

Todas las normas morales son respuestas a determinadas preguntas para la deliberación. El problema del seguimiento ciego de las normas o códigos morales es que en el proceso de desarrollo histórico y de transmisión de esas normas de generación en generación, se van conservando las respuestas, pero se van perdiendo las preguntas. Por ello, Melchin (1993) afirma que en los asuntos morales «podemos vivir con las respuestas correctas, pero las preguntas equivocadas».

Como señala Cronin (2006), las preguntas para la deliberación –las que buscan el valor– surgen espontáneamente desde el principio de la vida –aunque surjan en forma indiferenciada, están presentes ya en el comportamiento de un niño pequeño y no son posteriores al surgimiento de preguntas para la inteligencia y la reflexión–, emergen en cualquier cultura y en cualquier etapa de desarrollo histórico y, finalmente, son inevitables, porque el ser humano debe preguntarse por lo que hay que elegir y aun eligiendo no elegir está haciendo una elección.

Con las preguntas de la deliberación se introduce a un nuevo nivel de conciencia, el de la búsqueda de valor en que se emerge como persona. Estas preguntas son similares a las preguntas para la reflexión. La diferencia es que estas últimas buscan la realidad de las cosas, es decir, la verdad, mientras que las primeras buscan el bien de las cosas, o bien el valor.

Cronin (2006:140-142) señala algunos elementos relativos a las preguntas para la deliberación: (1) la pregunta para la deliberación inicia el proceso completo de búsqueda de valor; (2) la pregunta para la deliberación tiende hacia el valor; (3) la pregunta para la deliberación motiva a perseverar hasta lograr este fin; (4) esta pregunta provee el dinamismo del proceso de valoración, llevando a puntos de vista superiores o visiones más comprensivas; (4) la pregunta especifica el contenido al que se tiende y es eventualmente encontrado, y (5) la pregunta establece los criterios que deben satisfacerse para ser en realidad respondida.

A la pregunta de la deliberación, le sigue el acto mismo de deliberar, que es el acto que permite pensar si algo es realmente valioso. Lonergan

(1999) lo liga siempre al proceso de evaluación. Ambos procesos llevan a la emergencia del «acto de intelección deliberativa», o «insight deliberativo», que es el acto de comprensión del cuarto nivel de conciencia.

Con la deliberación es que se consideran las posibles alternativas y elementos, que entran en juego en el problema que se enfrenta; también permite revisar las posibles consecuencias, los aspectos que rodean el contexto en cada una de éstas, los sentimientos que podrían emerger. Mediante estas consideraciones, se logra decantar la mejor alternativa a elegir en un problema concreto. El insight deliberativo es un acto de comprensión, que cumple también con las cinco características de todo insight: llega como alivio a la tensión de la búsqueda, emerge de manera súbita, gira entre lo concreto y lo abstracto, su emergencia depende de condiciones internas al sujeto, más que de circunstancias externas y, ya que sucede, pasa a formar parte habitual del talante o la textura de la mente. Es un acto que «sucede», no una operación que podamos controlar a voluntad; por ello, lo más que puede hacer un sujeto para provocarlo es crear las condiciones para su emergencia mediante el planteamiento de buenas preguntas para la deliberación, estableciendo un buen proceso de deliberación y evaluación.

Concluido el proceso de deliberación, se genera un acto mental consciente que da como resultado una decisión: decir sí o no a un determinado curso de acción. A diferencia del juicio de hecho, que responde con un sí o un no a una hipótesis o idea, un juicio de valor responde con un sí o un no a una búsqueda de valor, y la decisión responde con un sí o un no a un curso de acción. La decisión es un actor estratégico; es el resultado flexible y dinámico del proceso de deliberación y plantea elementos que prefiguran una acción posible.

Toda vida humana está determinada por decisiones. Según Sartre, el ser humano está condenado, obligado y estructuralmente orientado a decidir. Estas decisiones son más o menos libres, en tanto manifiestan un grado mayor o menor de autodeterminación de la persona frente a las condiciones y restricciones que le impone su entorno en una situación y momento determinados. El sujeto es la causa original de esa decisión,

pues emerge de la persona y se puede dar a favor o en contra del juicio de valor. La persona está decidiendo de manera continua y lo hace en muchos contextos donde hay valores que operan en conflicto. Casi nunca se decide entre un valor y un antivalor. La mayor parte de las decisiones se toman en un contexto de conflicto entre varias cosas buenas que se oponen entre sí, por lo que se recurre a los juicios de valor comparativos; es decir, «esto es mejor que aquello».

ÉTICA PROFESIONAL COMPLEJA

Para Hortal (2006), hoy tenemos una tendencia en la sociedad para llamar profesión o «profesionalizar» a casi toda tarea laboral. Todo trabajo remunerado es una profesión, pero no todo trabajo remunerado es plenamente una profesión, puesto que un trabajo profesional tiene que cumplir con ciertos requisitos mínimos para serlo.

También Hortal (2002) determina los rasgos necesarios para que una actividad pueda llamarse profesión al señalar que, además de una actividad institucionalizada, debe tener una dedicación estable, servir como medio de vida a quienes la ejercen, formar a otros profesionales desde un colectivo que tiene el control de su ejercicio y se accede a ella después de un largo proceso de capacitación teórica y práctica, que no puede estar desligada de la dimensión ética de acuerdo con Hortal.

Cortina (2000:15) aporta una definición de profesión que integra la perspectiva ética al decir que es

una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad.

Toda profesión proporciona a la sociedad un bien específico a partir del trabajo de quienes ejercen esta actividad.

Por tanto, la tarea inicial de todo profesional al formarse éticamente es explicitar, formular, analizar y definir en un contexto concreto qué bienes aporta a la sociedad, surgiendo la pregunta fundamental: ¿de qué bienes se perdería la sociedad si esta profesión no existiera? O, ¿cuáles son los bienes internos de una profesión en su desempeño institucional sistemático en una sociedad?

Según Hortal (1996), «el bien que se obtiene ejerciendo correctamente una determinada profesión constituye el mejor criterio para decidir quién es un buen profesional tanto en el sentido de su competencia técnica como, en principio, de su ética» (p.4). El bien-hacer técnico no puede, entonces, desligarse del bien-ser ético, del ethos del profesionista que ejerce una determinada actividad en la sociedad.

Por esto es importante plantear la formación ética profesional desde una perspectiva compleja que no desdeñe el conocimiento de los códigos deontológicos, pero que se centre en la formulación de las preguntas éticas fundamentales en el fondo de cualquier norma o deber de actuación marcados por la deontología y que se construyen a partir de la articulación de los bienes internos de cada profesión, con las tensiones, dilemas y contradicciones éticas que plantea el análisis del contexto socio/económico/político/cultural de un determinado momento.

Para la formulación de estas preguntas, es necesario tomar en cuenta el principio de beneficencia (el bien que aporta la profesión a la sociedad), autonomía (el destinatario o beneficiario del servicio profesional es un sujeto de derecho) y justicia (las profesiones no son absolutamente autónomas, sino que deben entenderse en función de la sociedad a la que sirven; Hortal, 1996).

MÉTODO

Debido a que el objetivo de esta investigación era construir las preguntas éticas de las profesiones que se ofrecen en la Ibero Puebla, se realizó una investigación que corresponde a las corrientes interpretativas, en donde

el trabajo colaborativo con los colegios de profesores de todos los departamentos académicos son su centro.

Se considera que es una investigación interpretativa pues, según Girola (1992), se caracteriza porque tienen un interés centrado en la vida social humana, sus acciones, convenciones y el contexto mismo, acercándose a los significados que se crean entre los actores que pueden analizarse hermenéuticamente en relación con un marco de significados más amplio.

Esta investigación se desarrolló dentro de la escuela cinco de la clasificación que hace Flick (2007); se refiere a la fenomenología y el análisis de los pequeños mundos de vida, pues se trata de una investigación sobre cómo los sujetos que integran una comunidad universitaria están interpretando la forma como deben enfrentar la realidad éticamente desde la profesión y cómo a través de ésta se da respuesta a las necesidades sociales.

Para lograr este acercamiento, se trabajó a partir de la investigación participativa, que se refiere al análisis colectivo y participativo de una comunidad educativa sobre sus acciones y necesidades. Este tipo de investigación se enmarca en de lo que se conoce como investigación activa, caracterizada por la construcción de valores y significados que contribuyen al progreso teórico de la educación y la «optimización de la práctica educativa cotidiana».

También en este tipo de investigación los participantes son los que mejor conocen el problema; por tanto, son las personas más capacitadas para resolverlo, además de que la reflexión y propuestas de solución deben hacerse en su ambiente natural y generar la confianza para que surjan esas propuestas. Del mismo modo se asegura que la mejor manera de abordar la investigación participante es con el análisis de contenido, pues es una técnica para estudiar las formas de comunicación utilizando redes semánticas (Álvarez-Gayou, 2007).

LOS SUJETOS

Los sujetos de investigación son los coordinadores, profesores de tiempo completo y algunos profesores de asignatura (profesor por horas)

designados para este proyecto y organizados en colegios de profesores por ejes disciplinares: (1) Arte, Diseño y Arquitectura, (2) Ciencias e Ingenierías, (3) Ciencias de la Salud, (4) Humanidades, (5) Ciencias Sociales, (6) Negocios, y (7) Medio Ambiente.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación participativa inició con un seminario en donde el Dr. Emilio Martínez, de la Universidad de Murcia, estableció los principales planteamientos teóricos sobre la ética profesional. Se organizaron talleres con cada colegio de profesores en que se analizaron los fundamentos éticos y la construcción de una ética de manera general. En la segunda fase de los talleres se fijaron los lineamientos para definir las preguntas éticas de las profesiones, partiendo de las reflexiones de los académicos, orientadas por los planteamientos teóricos y preguntas que el investigador determinó para construirlas.

Con el propósito de favorecer la reflexión, se utilizaron textos de autores como Morin, Lonergan, Cortina, Hortal, López Calva, Hirsh, etc., en los que se trata la importancia del desarrollo de una ética profesional mediante la formación universitaria con base en la reflexión, el diálogo y la comprensión de la función social de un profesional en un contexto determinado.

Se usaron diarios de campo en donde se hizo un registro completo de las preguntas del grupo, así como del diálogo, los discursos, las reflexiones, hasta llegar a los consensos que los colegios han ido construyendo con la orientación de los investigadores. Recolectada la información, se procedió a decodificar estos textos para construir un discurso que sustente la pregunta ética de cada profesión.

Establecidas las preguntas éticas de las profesiones, cada colegio de profesores elaboró un documento que sustenta la reflexión sobre la pregunta ética, como producto de estos trabajos, pero también como documento de trabajo para profesores y alumnos que pertenecen a una licenciatura.

RESULTADOS

En otoño de 2012 se decidió dar por concluida esta investigación, pues el 96% de los documentos de preguntas éticas de las licenciaturas de la Ibero Puebla había concluido. En este artículo se presentan los niveles de concreción en lo epistemológico y ético logrados en tres etapas. Primero, se describe cada etapa y después se analizan los niveles de concreción. Es importante señalar que hubo un tercer nivel de concreción, referido a lo didáctico pedagógico, pero que no se presenta, pues aún se sigue trabajando en la Ibero Puebla.

REPORTE DE LAS ETAPAS

PRIMERA ETAPA

En el proceso en la primera etapa hubo un buen nivel de participación, alcanzándose un 93% de los convocados a la sesión del Dr. Emilio Martínez y a los talleres iniciales trabajados para construir el documento.

Esta participación no fue homogénea. Varió según los departamentos; los de Arte, Diseño y Arquitectura y Ciencias e Ingenierías presentaron menor nivel de participación en número de asistentes a las sesiones. Sin embargo, su aportación en los talleres fue significativa. Se observó que la sobrecarga de actividades, los eventos departamentales e institucionales, así como los procesos de acreditación, fueron factores que influyeron para que los académicos tuvieran poco tiempo para este proyecto.

En esta etapa pudo apreciarse también una percepción de que el proyecto de preguntas éticas era una iniciativa de la Dirección General Académica, impuesta a los departamentos y fuera de tiempo en el proceso de revisión curricular. La mayoría opinó que este trabajo debió hacerse antes de la revisión de planes de estudio, lo que pudo haber provocado cierta resistencia en la construcción de los documentos.

Concluido el primer taller, se otorgó un tiempo para que los colegios se reunieran y con ciertos lineamientos establecidos en un documento guía se construyeran los textos de las preguntas éticas. Los lineamientos fueron: (a) Presentación sintética del campo disciplinar (historia, desarrollo, finalidades, objeto de estudio o de intervención, etc.); (b) estado actual de la profesión en el contexto actual de crisis civilizatoria; (c) pregunta (s) ética (s) de la profesión, y (d) los medios (la forma didáctica pedagógica sobre cómo se incluirían las preguntas éticas en el currículum. Como se mencionó, sólo se presenta el análisis de los tres primeros apartados.

Es importante decir que en esta primera fase sólo la Licenciatura en Arquitectura ofreció un documento suficientemente estructurado, que mostraba coherencia y consistencia; se observó una estructura débil en la mayor parte de los textos entregados, así como falta de conocimiento de los académicos acerca del principio de beneficencia de sus profesiones.

SEGUNDA ETAPA

Analizados los documentos de la primera etapa, fueron devueltos a los coordinadores de los programas de licenciatura con sugerencias en todos para su mejora. Los documentos entregados en la segunda etapa mostraban desniveles. Algunos estaban prácticamente terminados y otros eran elementales o demasiado amplios, por lo que no concretaba la construcción de la pregunta ética.

Se fueron entregando las correcciones de manera irregular y al mismo tiempo el equipo de investigación sufrió una fractura y una reubicación de sus miembros, lo que obligó a desatender un par de meses el seguimiento de la investigación. Eso relajó aún más la segunda entrega.

Para el inicio del segundo semestre de 2012, sólo se habían recibido 12 de los 29 documentos corregidos. Así que se recurrió a la autoridad académica de la institución para dar seguimiento al cierre de la construcción de la pregunta ética de cada profesión. En la mayor parte de los documentos se habían logrado corregir los señalamientos del equipo, que ya se retomó la marcha después del ajuste.

A diferencia de la primera etapa, la mayor parte de los documentos mostraba consistencia y coherencia, lo que permitía llegar a preguntas más o menos elaboradas, aunque éstas, en algunos casos, eran muy ingenuas o no establecían el bien interno en tensión con los dilemas y problemas sociales que enfrenta la profesión. A pesar de esto, ya estaban completos los de las licenciaturas en Procesos Educativos, Filosofía y Literatura, Comunicación, Psicología, Nutrición y Ciencias de los Alimentos y Ciencias Ambientales y Desarrollo Sustentable.

TERCERA ETAPA

Por la irregularidad de las entregas, se decidió escribir a cada coordinador para formularle los señalamientos específicos del documento de preguntas éticas y se estableció como fecha límite de entrega el 30 de septiembre. Para esa fecha, se entregaron 18 de los 29 documentos y en la siguiente semana se recibieron cinco más. Los últimos cinco se entregaron después.

En esta revisión se observó una concreción mayor de la construcción de las preguntas éticas. Sin embargo, quedaron detalles que fueron solucionados, trabajando el equipo de investigación de manera directa con cada coordinador. Se presentan los resultados más significativos de los documentos de preguntas éticas por nivel de concreción.

ANÁLISIS POR NIVEL DE CONCRECIÓN

ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

En general, en la primera entrega había poca claridad en los documentos sobre el origen y desarrollo histórico de las profesiones. La comprensión adecuada del surgimiento y evolución de la profesión es un elemento básico para la conciencia sobre las necesidades sociales por las que fue creada y a las que responde. Llama la atención la escasa explicitación de esta parte en algunos documentos, pues se supondría que un profesional que fue formado y ha ejercido determinada actividad debería tener este conocimiento. Es

de suponerse que sí hay un conocimiento, pero que no se enfatizó en desarrollarlo de manera suficiente, quizá porque se da por hecho que todos tienen claridad sobre ello.

También los documentos mostraron en su primera versión poca claridad acerca del objeto de estudio de la profesión. Sólo 30% obtuvo buenas formulaciones, mientras que el resto hizo descripciones generales sin definir en concreto el objeto de la profesión. Se detectó que hubo departamentos que lo hicieron colegiadamente, redactando en general el campo de estudio disciplinar, pero no enfatizando en las particularidades de cada profesión.

El caso más evidente es el departamento de Ciencias e Ingenierías, en el que se presentaron documentos prácticamente idénticos, porque se enfocaron desde la función del ingeniero de manera genérica, sin acotar las especificidades de cada rama. Se presenta un ejemplo de una formulación débil, en donde se establece una relación simple entre sujeto y objeto:

La relación entre una persona y las tecnologías de información y comunicación (objeto de estudio de la primera versión de la Licenciatura en Diseño de Interacción y Animación).

A diferencia de la primera versión, el documento de Psicología ya tenía una formulación clara de su objeto de estudio; sólo se le recomendó que especificara que se refería a la salud en términos del comportamiento, no a todos los aspectos de la salud:

El comportamiento, las relaciones y la actividad humana relacionada con la salud, el potencial humano y la calidad de vida en un contexto que contemple una práctica transformadora (objeto de estudio de la primera versión de la Licenciatura en Psicología).

Se observó escasa claridad en las necesidades sociales a las que responde cada profesión. Fue evidente que las personas participantes en esta construcción y que han trabajado en la institución desde la época en que se desarrollaron los desafíos sociales departamentales, mostraron mayor

claridad en sus formulaciones respecto a las necesidades sociales, a diferencia de quienes recientemente han sido contratados.

A partir de las recomendaciones, la mayor parte de los documentos mostraba un buen desarrollo en el apartado de la historia y surgimiento de la profesión, lo que verifica que quienes lo construyeron sí tienen claro el origen y desarrollo de las profesiones. Sin embargo, no habían sido suficientemente trabajadas. También los documentos lograban mayor claridad en el objeto de estudio. Ubicaron en términos generales de mejor manera qué era lo que en cada profesión se estudia y analiza. Es importante mencionar que prácticamente no se hicieron recomendaciones a estos apartados en la segunda revisión.

ELEMENTOS ÉTICOS

En términos generales, en la primera versión los dilemas éticos de la profesión fueron planteados deficientemente en los documentos entregados. Se formularon de manera general y no aplicados al ejercicio profesional concreto; en muchos casos se describían «malas prácticas éticas» de los profesionales, pero no propiamente dilemas, puesto que no se establecían tensiones que enfrentan los profesionales a la hora de decidir problemas a los que se confrontan en la sociedad actual.

En casi todos los casos, había una mejor formulación de la perspectiva social de la profesión que del bien interno o los bienes internos. Es posible que esto se deba a una debilidad en la forma en que este concepto se presentó en los talleres con los departamentos.

En este apartado, en la mayor parte de los documentos no se logró formular adecuadamente los bienes internos que cada profesión aporta a la sociedad (Hortal, 1996), pues redactaron este apartado como la formulación de la misión de la coordinación del programa específico en la Ibero Puebla, como se observa en el ejemplo siguiente.

Mantener un alto nivel académico y tecnológico con pertinencia social, para buscar soluciones sustentables en una sociedad globalizada, generando bienes y servicios rela-

cionados con la Ingeniería de Negocios que contribuyan a mejorar la calidad de vida de la población, teniendo como horizonte la construcción de una sociedad más justa y humanamente solidaria (Bien interno de la Licenciatura en Ingeniería de Negocios).

Entre las recomendaciones, se les formuló la pregunta: *¿qué se perdería la sociedad si esta profesión no existiera?*, lo que ayudó a orientar esta construcción. Es importante mencionar que los documentos de las licenciaturas de Arquitectura, Mercadotecnia, Dirección de Recursos Humanos, Psicología, Filosofía y Literatura y Comunicación, fueron los únicos que construyeron de manera correcta el bien interno desde la primera versión.

Para la segunda versión, en la mayor parte de los documentos se había desarrollado correctamente el bien interno de la profesión, así que ya no hubo necesidad de más señalamientos.

De la misma manera, la enunciación de las preguntas éticas de los documentos de la primera versión presentaba problemas en su construcción. Sólo el 20% de los documentos entregados hacía formulaciones claras y adecuadas de las preguntas éticas específicas de la profesión, relacionadas con los dilemas éticos. En la mayor parte de los casos se presentaron preguntas éticas generales, que podrían ser propias de cualquier disciplina o, incluso, del comportamiento ético de cualquier ser humano. Por ejemplo:

¿El proyecto mejora la calidad de vida de las personas como resultado de su actividad profesional? (Pregunta ética del documento de la primera versión de la Licenciatura en Ingeniería Industrial).

Esta pregunta no da orientaciones de los bienes internos de la profesión, ni siquiera se puede saber de qué profesión se trata, haciéndola ambigua y sin posibilidad de ofrecer orientaciones para la formación ética de los profesionales. Sin embargo, como puede observarse en la siguiente pregunta se establece con claridad el bien interno de la profesión y lo contrasta con las tensiones del contexto. Además, ofrece orientaciones para la formación de una ética profesional.

En un mundo centrado en el consumismo donde se incentiva la creación y comercialización de bienes y servicios muchas veces innecesarios, ¿de qué manera el profesional de la Mercadotecnia contribuye responsablemente a la satisfacción de necesidades, gestionando intercambios comerciales y sociales entre individuos y organizaciones que privilegien el bienestar social? (pregunta ética del documento de la primera versión de la Licenciatura en Mercadotecnia).

En la segunda versión de los documentos, las preguntas éticas siguieron siendo débiles en su construcción. Se observó que las mejores preguntas eran las que presentaban explícitamente en su formulación al profesional en específico, el objeto de estudio o parte de éste y un dilema ético planteado. En el ejemplo siguiente se observa una pregunta que centra al sujeto de la misma en la profesión y no en el profesional, recomendación que se hizo para la mejora de la pregunta:

¿Cómo puede generar la educación una visión social innovadora que integre la participación responsable, con inclusión y diversidad en un mundo caracterizado por procesos que tienden al individualismo y, con frecuencia, intolerantes y excluyentes? (Pregunta ética del documento de la segunda versión de la Licenciatura en Procesos Educativos).

Así que se enviaron nuevas recomendaciones y orientaciones a la mayoría de los coordinadores para que reformularan los dilemas y las preguntas éticas, buscando que éstos estuvieran más relacionados. Algunas licenciaturas, como Ciencias Ambientales, Administración Turística y de la Hospitalidad, Administración de Empresas, Contaduría y Estrategias Financieras, Economía y Finanzas, Derecho y Nutrición y Ciencias de los Alimentos, fueron la excepción, pues en la segunda versión sus dilemas y preguntas éticas estaban mejor formuladas.

Con las recomendaciones y correcciones, los documentos de la tercera versión se presentaron bastante bien contruidos, pero aún mostraban algunas inconsistencias; por ejemplo, las preguntas tenían en la construcción el objeto de estudio y el profesional, pero no estaban totalmente relacionadas con los dilemas.

Además, las preguntas éticas del Departamento de Ciencias e Ingenierías no se centraban en cada profesión, sino que seguían formuladas de manera genérica para cualquier ingeniero. Esto llevó a trabajar personalmente con cada coordinador, de modo que juntos construyéramos dichas preguntas. Se quería evitar una cuarta ronda de recomendaciones y una cuarta versión de los documentos, por lo que se trabajaron hasta quedar completos y sólidos en su formulación. Las reuniones se llevaron a cabo con los coordinadores de los departamentos de Arte, Diseño y Arquitectura y de Ciencias e Ingenierías.

CONCLUSIONES

A pesar de que el momento ideal para el desarrollo de las preguntas éticas hubiera sido anterior a la revisión de los planes de estudio, se considera que este proyecto sigue siendo muy relevante y pertinente para la formación de los profesionales en la línea que marca el modelo educativo de la Ibero Puebla.

Considerando las limitaciones de tiempo y la percepción generalizada de que el proyecto era impuesto y extemporáneo, los académicos de los departamentos han tenido buena participación y entregaron en su mayoría concluidos los documentos.

Después de la primera entrega fue necesario la retroalimentación detallada y el diálogo directo con los académicos de cada departamento, en sesiones de diálogo entre los investigadores y los participantes para continuar esta línea de investigación participativa y lograr la mejora del contenido de los documentos hasta llegar a su versión final.

En este diálogo fue necesario retomar con los departamentos las nociones de objeto de estudio, bienes internos de la profesión, dilemas éticos y preguntas éticas para mejorar las formulaciones hechas en la primera versión de sus documentos.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-GAYOU J., J.L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- CORTINA, A. (2000) Presentación. El sentido de las profesiones. *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Navarra: Verbo Divino.
- CRONIN, B. (2006). *Value ethics. A Lonergan perspective*. Consolata Institute of Philosophy. Nairobi.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FULLAT, O. (1992). *Filosofías de la educación. Paideia*. Barcelona: CEAC.
- GIROLA, L. (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. 3 (148).
- HIRSCH, A.; R. López (coords., 2008). *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Iberoamericana-Puebla, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de Yucatán.
- HORTAL, A. (2008). Utilitas: la dimensión práctica de la formación universitaria. *Revista de Fomento Social* (252), 633-650.
- _____ (2006). *Ética general de las profesiones*. Madrid: Desclée de Brower.
- _____ (2002) *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- _____ (1996-diciembre). Seven thesis on professional ethics. *Ethical Perspectives* Vol 3 (4). 200-205. <http://poj.peeters-leuven.be/content.php?url=article&id=563028&journal_code=EP>.
- LAMPERT, E. (2008). Posmodernidad y universidad. ¿Una reflexión necesaria? *Perfiles Educativos*. Vol. xxx (120). México: IISUE-Unam.
- LONERGAN, B. (1998). *Filosofía de la educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____ (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca, España: Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- LÓPEZ ZAVALA, R.; V. Félix (2010). *Perfiles culturales de la formación universitaria*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Juan Pablos Editor.
- MELCHIN, K. (1993). Moral decision making and the role of the moral question. *Method. Journal of Lonergan studies*. Vol. 11 (2). Boston: Boston College.
- MORIN, E. (2005). *O método VI. Ética*. Brasil: Sulina.
- _____ (2003) *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- _____ (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- PRADO, J. (1999). *Ética, profesión y medios. La apuesta por la libertad en el éxtasis de la comunicación*. México: Centro de Formación Humanista, UIA Ciudad de México.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.
- WEBER, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* Barcelona: Península.

Cada vez son más los egresados profesionales capaces de visualizar las necesidades de su entorno, de desarrollar su labor con una perspectiva más amplia, conscientes de que sus actividades impactan en el contexto social. Los docentes, en especial quienes se capacitan en los posgrados, generalmente ejercen un liderazgo social natural, razón por la cual deberán desarrollar su profesión con mayor responsabilidad social basada en valores.

En un estudio de Navarro, Becerra, Jiménez et al. (2010) se descubrió que es baja la autoatribución de comportamientos socialmente responsables en estudiantes de universidades chilenas. ¿En México sería diferente? Si nos atenemos a la formación que reciben los estudiantes mexicanos en el nivel terciario, podría suponerse que se vive una situación similar a la chilena, ya que es poco el espacio que se le dedica a temas relacionados con la responsabilidad social, como sería el caso de la lucha contra la desigualdad, la inclusión, las derechos humanos, la sustentabilidad y la equidad.

Un primer argumento nos permite conceptualizar la responsabilidad social como

la orientación de las actividades gubernamentales y privadas en un sentido que permita a todos igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, eliminando y apoyando la existencia de estructuras estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impedirán ese desarrollo (Lemus, 2004, citado por Navarro, 2012: 14).