

La construcción de las preguntas éticas en la Ibero-Puebla

Bárcenas Pozos, Laura Angélica

2014

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/1480>

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

EDUCACIÓN Y VALORES para la globalización



**Ana Esther Escalante Ferrer
Arturo Benítez Zavala
Juan Martín López Calva
(coordinadores)**



Dictaminadores:

Doctor Juan Carlos Mijangos Noh

EDUCACIÓN Y VALORES EN LA GLOBALIZACIÓN

Ana Esther Escalante Ferrer

Arturo Benítez Zavala

Juan Martín López Calva

(Coordinadores)



Prólogo

Ha sido para mí una grata tarea prologar este libro en el que se hacen tangibles los afanes de algunos académicos y académicas que trabajan en el campo de estudio de EDUCACIÓN Y VALORES. Me es grata, especialmente, porque puedo apreciar en estos productos una de las concreciones de un proyecto colectivo que se inició de manera un tanto difusa hace varias décadas y que consistió en avanzar en la configuración y consolidación del este campo de estudio.

El proyecto al que me refiero surgió como resultado de un proceso que se inició en los años setenta del siglo pasado, cuando la investigación educativa en México era casi inexistente y para promoverla se creó una vocalía del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En 1981 se realizó el *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa* en el que se hizo un balance y un plan para desarrollar la investigación educativa en el país. Pese a estas acciones, la producción fue escasa, como se puede observar en el estado del conocimiento de la década 1982-1991, que se dio a conocer durante el *Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa*, efectuado en 1993. Ya para ese momento aparecían 88 trabajos registrados bajo el rubro de EDUCACIÓN Y VALORES. Al paso del tiempo, la creación en ese incipiente campo fue aumentando en calidad y cantidad. El segundo estado del conocimiento que cubrió la década 1992-2001 reportó 292 trabajos, y el de la década 2002-2011, publicado recientemente, registró 892 trabajos.

En el proceso de elaboración del segundo estado del conocimiento surgió la idea de crear una red nacional de investigadores

en el campo de Educación y Valores. En abril de 2002 se conformó esa red con los propósitos de consolidar el campo, estimular la interlocución entre sus miembros, promover el desarrollo de investigaciones regionales y nacionales, favorecer el desarrollo de temas, problemáticas y metodologías, y contribuir a la formación de investigadores en el tema. Un año después se propuso el nombre de Reduval para la red que posteriormente se registró como asociación civil.

Como cualquier red académica, REDUVAL ha requerido de un trabajo sostenido de sus miembros. Su funcionamiento y desarrollo han ido de la mano de la configuración y enriquecimiento del campo de investigación. En la década de los años ochenta, muy pocos investigadores indagaban sobre el desarrollo moral y los valores en las políticas educativas. En ese entonces, el campo incluía educación ambiental, pero estaba ayuno de otros temas que ahora han mostrado su importancia como son la equidad de género y la ética profesional. Actualmente, el campo incluye las siguientes temáticas: ciudadanía y derechos humanos; eticidad, moralidad y esteticidad en la educación; ética y valores profesionales; equidad de género; valores de la corporeidad y el movimiento; valores de profesores y estudiantes; valores en la filosofía; y políticas educativas.

Para mantener viva su dinámica, desde la creación de REDUVAL se realizan periódicamente jornadas de trabajo –inicialmente anuales y después bianuales–, en las que se difunden los resultados de las investigaciones, se generan intercambios, se planea el futuro de la asociación y se revisan críticamente sus resultados. Los trabajos seleccionados para este libro fueron expuestos en la novena edición de las Jornadas de REDUVAL.

En la estructura de esta obra se destacan cuatro ejes temáticos: los valores, la ciudadanía, el desarrollo moral y la ética profesional. Si bien aquí no aparecen de manera explícita temáticas incipientes (como la esteticidad) y otras que han mostrado fehacientemente su relevancia en el campo (como la equidad de gé-

nero y los valores de la corporeidad), eso no significa que no se estén desarrollando. Por lo que se refiere a la temática de filosofía, en este campo, que también ha mostrado su relevancia, puede decirse que aparece en esta obra atravesando la mayoría de los trabajos.

Este volumen resulta de utilidad para los estudiosos en el campo por diversas razones que me permito exponer a continuación. En primer lugar, porque el lector encontrará aquí la descripción de experiencias y los argumentos que muestran la pertinencia de estrategias que contribuyen al desarrollo moral, al ejercicio de una ciudadanía activa, a la vivencia de la realización de valores y a la conformación de la ética profesional.

El juego y el arte escénico, por ejemplo, se presentan como estrategias idóneas porque en ellas se combinan sentimiento y razón; placer y proyecto; experiencia corpórea, experiencia estética y experiencia de aprendizaje confluyendo todas ellas en la construcción del punto de vista moral –en el plano de la universalidad– sin detrimento del sentido de equidad que remite al otro necesitado, en el plano de lo particular. Se muestra, así, la manera en la que la vivencia del “*como si*”, favorecida por el juego y por la experiencia dramática, resulta altamente formativa en el ámbito sociomoral.

El lector atento podrá percatarse de que en varios de los casos analizados en este libro se constata que, en sentido contrario a lo que dicta el sentido común, las asignaturas orientadas a la formación moral están teniendo escasa influencia en la construcción de los significados valorales y en el logro de la autonomía moral. En cambio, los trabajos muestran que para la formación resulta muy efectivo involucrar a los y las estudiantes en proyectos de corte social, colocarlos en la situación de experimentar la realización de algún valor, o brindarles la oportunidad de participar en la toma de decisiones con respecto a algún tema de interés común. Es con este tipo de estrategias, nos dicen los autores de los trabajos contenidos en este libro, que se logra articular razón y sentimiento y se

favorece la conquista de la autonomía individual, sin detrimento de la búsqueda del bien para el colectivo social.

Otra estrategia que se revela en esta obra como relevante para la educación moral y valoral, tanto a nivel básico como en el horizonte superior, es la transversalidad. Algunos casos analizados aquí muestran que, cuando la formación moral no se trabaja transversalmente, suele ganar terreno el currículo oculto que subyace al discurso y las prácticas docentes.

La transversalidad se revela como una estrategia que goza de gran aceptación en el ámbito de la educación superior, por lo que se refiere a la ética profesional. Tanto los casos que se describen, como los estudios desarrollados mediante aplicación de un cuestionario, muestran que docentes y estudiantes juzgan que la transversalidad resulta más efectiva que la realización de cursos de ética profesional, sobre todo porque de esta manera se le da un tratamiento de interdisciplina compleja y porque ello facilita que se vincule la teoría con la práctica en situaciones reales.

Si la formación en la ética profesional hace necesaria la práctica articulada con la teoría, algo semejante sucede en el ámbito de la formación ciudadana. También en este aspecto, es menester ir más allá de los meros contenidos curriculares para fomentar una cultura participativa y la imbricación del ámbito escolar con el espacio comunitario, así como una buena relación entre los involucrados en el acto educativo. Este tipo de estrategias son también expuestas en esta obra.

Otra razón por la que resulta recomendable la lectura de este libro radica en el uso de las teorías que hacen los autores de los artículos incluidos. En efecto, los autores que conforman esta obra tienen puesta su atención en los problemas que ocurren hoy en nuestro sufrido México, pero ello no les impide dialogar con autores clásicos y contemporáneos de otras latitudes para construir respuestas, abrir vías a la reflexión, o seleccionar herramientas teóricas aplicables en el análisis de casos o en la formulación de propuestas o postulados teóricos. Así por ejem-

plo, las tesis que se sintetizan en los términos “sociedades desmoralizadas” (Adela Cortina) y “crisis de religación” (Edgard Morin) se retoman para sostener la necesaria articulación de la ética con la política; de lo local con lo nacional y lo global; de la alteridad con la similitud; de la convivencia con la construcción del sí mismo; en suma, de la moral con la ciudadanía.

De igual modo, la idea de libertad expuesta por Amartya Sen sirve de eje para analizar con mirada crítica las principales tradiciones que en el ámbito de la formación moral se han generado y cultivado en el mundo occidental, al tiempo que se sostiene la necesidad de considerar que el proceso formativo deba atender la dimensión de la agencia, vista como realización de la libertad.

Por otra parte, las categorías de Alfred Shütz y Thomas Luckman sirven de base para analizar la cosmovisión heredada y la manera en la que ésta se imprime en las experiencias de vida que tienen lugar en diversos contextos —como el familiar y el escolar— que por ser intersubjetivamente significativos, van predelineando las motivaciones y las formas de interpretar el mundo.

Otras categorías trabajadas por autores que se han ocupado de la ética profesional, como Hortal y Jover, aparecen también en esta obra bajo la forma de herramientas analíticas que resultan tanto más útiles cuanto más se tiene presente el papel que juegan los valores en la producción y reproducción de la realidad social.

Además de las estrategias propuestas y los autores trabajados, existe una tercera razón que hace recomendable la lectura de este libro y radica en el hecho de que en él no hay un pensamiento monolítico o dominante, sino que se presentan posiciones diversas y se abren vías para futuras investigaciones. Dicho brevemente, es una obra de carácter plural y con potencial heurístico.

El lector podrá advertir que los textos que aquí se exponen distan mucho de dar respuestas cerradas o de agotar el debate sobre ciertos temas o conceptos. Así, por ejemplo, podemos encontrar que algunos autores asumen que los valores se enseñan, mientras otros difieren de esta posición y sostienen que la preferibilidad de

los valores es resultado de la experiencia o vivencia de los mismos. También pueden verse posiciones en las que los valores se definen como cualidades objetivas, en tanto que otras posiciones ponen el énfasis en la dimensión subjetiva de los valores.

Además de posiciones divergentes encontramos en el correr de los textos diferentes usos de un mismo término. Tal es el caso del vocablo griego *ethos*, (?èïð) que algunos emplean para designar el clima sociomoral prevaeciente o el ambiente cultural que produce un colectivo o comunidad, mientras para otros ese término designa un conjunto de disposiciones que moviliza una persona frente a un problema de orden moral. Lo que estas divergencias revelan es que el debate sobre estos temas sigue abierto y ello nos invita a trabajar finamente los conceptos y los argumentos con miras a avanzar en la construcción de teorías cada vez más consistentes. Desde esta perspectiva, tales divergencias son bienvenidas.

Por supuesto, los trabajos que aquí se reúnen son sólo una muestra de lo que se trabaja en el campo, pero resulta gratificante ver que en ese conjunto se refleja una cierta madurez en el manejo de autores clásicos y un deseo profundo de conocer lo que pasa en la diversos espacios educativos. Tales trabajos dan cuenta también de la manera en la que el intercambio académico y la actividad en red impactan en la configuración y consolidación del campo de estudio, así como el trabajo organizado en torno a proyectos de carácter nacional.

Por las razones expuestas, la obra que el lector tiene en sus manos resulta provechosa y sugerente. Por ello, agradezco a los colegas que la coordinaron, la oportunidad de leerla y comentarla.

MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA

Febrero de 2014.

La construcción de las preguntas éticas en la Ibero-Puebla

Laura Angélica Bárcenas Pozos ¹

Juan Martín López Calva ²

Introducción

La formación ética en las instituciones educativas se ha ido convirtiendo en una necesidad para responder a las circunstancias del cambio de época en el que como especie nos encontramos en el momento actual. Diversas circunstancias, como el desarrollo tecnológico y la aparición de la internet en la última década del siglo pasado, la implantación de políticas neoliberales de los países más ricos del orbe que favorecieron que los mercados desplazaran a los Estados en el liderazgo de las sociedades actuales ha traído como consecuencia, pobreza, migración, violencia, tráfico de sustancias, de armas y de personas, entre otros, que tienen como origen la falta de un desarrollo ético y moral.

En las Instituciones de Educación Superior (ies) la ética profesional ha cobrado fuerza en las últimas décadas, por el urgente cuestionamiento del compromiso ético de diversos profesionales, ante la falta de una disertación ética en la formación de éstos.

¹ Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación en la Universidad Iberoamericana-Puebla

² Director académico de posgrados en Artes y Humanidades en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

Hortal³ 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.⁴

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 ies es decisivo y tiene como desafío establecer una formación ética que facilite, según Hortal, una reflexión ética y crítica del saber y la práctica profesional, que oriente las conductas y decisiones de los profesionales, y que además se vincule con el pensamiento ético actual y establezca un diálogo interdisciplinar con los saberes especializados que tienen como base el ejercicio de la profesión.

Muchas personas buscan una formación profesional con la idea de buscar dinero y poder sobre los otros y no de prestar un servicio a la comunidad en la que se desarrollan, por esto el reto que plantea una formación profesional ética, afirma Hortal es el de 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.⁵

3 Augusto HORTAL ALONSO, S. J., *Ética General de las Profesiones*, Desclée De Brouwer, Bilbao, Vizcaya, España, 2002, p. 20.

4 Cfr. Javier DE PRADO GALÁN, *Ética, profesión y medios. La apuesta por la libertad en el éxtasis de la comunicación*, Centro de Formación Humanista, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México, 1999.

5 Cfr. Alonso HORTAL AUGUSTO, S. J., *op. cit.*

Estas reflexiones condujeron a desarrollar en la Ibero-Puebla documentos que sustenten la construcción de preguntas éticas en las diferentes licenciaturas, y durante su construcción se llevó a cabo una investigación que valoró cómo se construían éstas. Posteriormente y para dar seguimiento a la implementación de las preguntas éticas en el currículo se desarrolló otra investigación en donde se analizaron las guías de estudio, que son documentos de planeación didáctica que trabajaron los docentes, para lo que se plantearon las siguientes preguntas:

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las licenciaturas que más han trabajado las preguntas éticas a nivel del diseño de guías de estudio?
- ¿Cuáles son las estrategias que se mostraron en las guías de estudio para hacer operativa en el currículo, la pregunta ética formulada para cada profesión?

Objetivos de investigación

- Analizar las guías de estudio, diseñadas por los profesores para identificar qué licenciaturas optaron con mayor regularidad por las preguntas éticas para trabajar en sus asignaturas entre otros ejes transversales.
- Identificar las estrategias que establecieron los profesores en las guías de estudio para hacer operativa en el currículo, la pregunta ética formulada para cada profesión.

Contexto

- Dado que esta investigación se realizó en la Ibero-Puebla y esta institución académica pertenece al Sistema Universitario Jesuita en México (suj), se hacen algunos señalamientos de contexto. La Compañía de Jesús aporta la filosofía educativa y el modelo de inspiración cristiana ignaciana, que se expresa 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 fin 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 contribuir en la solución de los problemas sociales, para el logro de 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, como afirma el Peter Hans Kolvenbach:

[...] 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.⁶

En los últimos años del siglo xx, esta universidad definió los “desafíos sociales” que enfrentaban las diferentes 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 una transformación social.

Los desafíos departamentales fueron originalmente formulados, como se muestra en la siguiente tabla:

6 Alonso HORTAL AUGUSTO, S. J., “Utilitas: la dimensión práctica de la formación universitaria”, en *Revista de Fomento Social*, No. 252, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Pontificia Comillas, Madrid, 2008, pp. 633-650.

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, la Ibero-Puebla participó en la investigación educativa –coordinada por la doctora Ana Hirsch Adler, investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM– relacionada con la ética, en la que colaboraron 14 universidades mexicanas más, casi todas públicas. 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 ha venido trabajando en los últimos años en la Ibero-Puebla, además de establecer estrategias didáctico-pedagógicas para implementar las preguntas éticas en el currículo.

Marco teórico

La ciencia de nuestro tiempo ha cimentado el distanciamiento entre la ética y el conocimiento al construir un conocimiento científico que se considera neutral de todo valor axiológico, estableciendo una ruptura entre juicio de hecho y juicio de valor, con lo que surge la idea imperante de que no debe existir una relación entre conocimiento científico y ética que determina el tipo de formación profesional que ha predominado hasta la actualidad, en

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

Así, 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.⁷

Esta tendencia se ha incrementado en los últimos años, con las políticas neoliberales en donde el Estado ha perdido el control de regulación social y se lo ha dado al mercado,⁸ además de las exigencias que formula la “cultura de la evaluación”, así como la competencia entre universidades públicas y privadas, que han conducido a un cambio en las prioridades de formación profesional de la equidad a la calidad y la excelencia.

El cambio en el lenguaje de los discursos universitarios constituye la herencia del racionalismo moderno, pues en donde antes predominaban conceptos tales como justicia social, movilidad y equidad; ahora prevalecen eficiencia, eficacia, excelencia, mejora continua, que vinieron a reforzar la concepción de la formación profesional sustentada en el conocimiento científico y técnico que no se relaciona con la formación ética.

Actualmente se observa que la universidad continúa expresando que su función es la de formar “profesionistas de excelencia”

7 Cfr. Ana HIRSCHADLER, y Rodrigo LÓPEZ, *Ética profesional y posgrado en México. Valores profesionales de profesores y estudiantes*, 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, México, 2008.

8 Ernâni LAMPERT, “Posmodernidad y universidad. ¿Una reflexión necesaria?”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXX, No. 120, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México, 2008.

la”, pero en esta visión ya se incluye el aspecto ético que se hace evidente cuando se incorporan conceptos como humanismo, compromiso, transformación social, equidad, valores, entre otros. Aspecto que la Ibero-Puebla ha venido trabajando desde su fundación y que se señala en el Ideario y la Filosofía educativa en donde definieron históricamente una postura ética de la excelencia profesional que se ha venido desarrollando en diversos documentos y asumiendo en las distintas etapas de planeación institucional que se han vivido.

Por otro lado, definiciones como la de Weber⁹ sobre el concepto “profesión” ya han sido rebasadas pues este autor afirma que 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 asegura que este concepto no puede estar desligado de la dimensión ética pues 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”.¹⁰

En este sentido, afirma López Zavala:¹¹

[...] Cuando los profesores universitarios dejan de lado la dimensión moral del para qué están enseñando, lo que están viendo es un olvido o incomprensión de la magnitud de su tarea, ya que formar profesionales no se reduce a preparar

9 Cfr. Max WEBER, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Editorial Península, Barcelona, 1969.

10 Cfr. Adela CORTINA ORTS, “Presentación: El sentido de las profesiones”, en Adela CORTINA ORTS y Jesús CONILL SANCHO, *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Editorial Verbo Divino, Estella, Navarra, España, 2000.

11 Rodrigo LÓPEZ ZAVALA, y Valentín FÉLIX, *Perfiles culturales de la formación universitaria*, U. Autónoma de Sinaloa-Juan Pablos editor, México, 2010.

sujetos exclusivamente 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, es importante señalar que en los discursos institucionales la idea de excelencia en la formación profesional empiece 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",¹² puesto que ser humano es algo, que "si lo somos, lo somos sólo de manera precaria. Es un reto permanente".¹³ Morin señala, además, que ante la crisis global en que hoy vive la especie humana, existe la impostergable necesidad de "salvar a la humanidad, realizándola"¹⁴ y enfatiza que la tarea educativa tiene que orientarse hacia este fin en todos sus niveles.

Lo anterior, más lo señalado en el apartado anterior sobre el hecho de 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 necesaria para una formación profesional pertinente en el cambio de época en la que actualmente vivimos.

12 Cfr. Fernando SAVATER, *El valor de educar*, Editorial Ariel, Barcelona, 1997.

13 Cfr. Bernard LONERGAN, *Filosofía de la educación*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

14 Cfr. Edgar MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Elaborado como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible), UNESCO-Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Por lo tanto, los docentes universitarios se enfrentan al desafío de trascender la transmisión de conocimientos o el desarrollo de las habilidades técnicas para contribuir a la construcción de un “*ethos* profesional” o como lo afirma López Zavala,¹⁵ contribuir a la formación de una “profesionalidad moral”; que implica la “toma de postura” en el mundo, frente al mundo y hacia la “realización de humanidad” para poder “salvarla”, desde el ejercicio de una actividad sistemática y especializada, que va más allá de un código deontológico que se aplica al ejercicio socioprofesional.

Se está hablando de una ética compleja, o bien de una “autoética” que respete la conciencia personal; de una socioética que busque la humanización de la sociedad y de una antropoética que trabaje por la realización de la especie; se refiere a una visión y una tarea que se orienta a la construcción de una “profesionalidad moral” que responde a los desafíos de un mundo marcado por la incertidumbre y la pluralidad.¹⁶ Los planteamientos de Morin en el volumen VI de su obra *El Método*, resultan pertinentes en la construcción de “profesionales de excelencia”, en esta tendencia donde conocimientos y ética se integran en una totalidad compleja.

Según Morin 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 como especie estamos sumergidos. Según este autor para lograr esta construcción necesitamos asimilar los conceptos de complejidad, incertidumbre, comprensión, autonomía dependiente, libertad, solidaridad y amor que son la clave para comprender su visión ética. Comprenderlas en su significado específico, ubicarlas en el

15 Cfr. Rodrigo LÓPEZ ZAVALA, y Valentín FÉLIX SALAZAR (coordinadores), *Perfiles culturales de la formación universitaria*, Universidad Autónoma de Sinaloa-Juan Pablos Editor, México, 2010.

16 Cfr. Edgar MORIN, *O Método VI. Ética*, Editora Sulina, Brasil, 2005.

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, Morin¹⁷ 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.

Partiendo del arraigo de la ética en la organización de la vida, pero afirmando 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 auto-ética –que nace del interior de la autonomía del sujeto humano– que es también una socio-ética –por el carácter social de la estructura humana– y una antro-po-ética –pues trasciende la organización individual de la auto-ética y conduce a un nuevo humanismo ético planetario– que nos guía hacia esta “ética del género humano” que es, por su propia constitución, una ética transcultural o intercultural que apunta hacia

17 Cfr. Edgar MORIN, *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Ediciones Cátedra, Madrid, 2003.

“ética planetaria” en tanto compartida por todos los miembros de la especie humana.

Según Morin todo acto moral es un acto de religación con el cual 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 todo 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 indeseable, lo malo, lo que desvía de una buena vida humana.

Dado que vivimos en un mundo lleno 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 dichas acciones tienen efectos no controlados entre más entran en el contexto de inter-retroacciones del medio donde interviene. Un acto momentáneo, aunque sea producto de una muy buena intención de religación humana y de aporte a la humanización, está sujeto a transformarse, a deformarse, a distorsionarse o desviarse en el juego con las inter-retroacciones del medio.

De la incertidumbre y la contradicción como elementos presentes 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, con la sociedad y su especie. Pero al mismo tiempo, se desprende también el principio de precaución es decir, dado que no se tiene la certeza sobre el resultado de la acción moral y dado que existe el riesgo de contradicción entre la intención de cualquier acto y sus resultados en términos de humanización, es necesario proceder con toda precaución.

Al igual que en el problema del conocimiento, la ética no puede escapar de la contradicción y en situaciones contradictorias o conflictivas como las anteriormente descritas, dice Morin: “[...]”

no hay imperativo categórico único en todas las circunstancias”. 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 en que se presenta cada situación contradictoria, como un elemento concreto único en el cual 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. Es por ello que Kenneth Melchin dice que en los asuntos morales: “podemos vivir con las respuestas correctas, pero con las preguntas equivocadas”.¹⁸

Como señala Brian Cronin,¹⁹ las preguntas para la deliberación, que son las que buscan el valor, surgen espontáneamente, surgen 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 para la reflexión–, emergen en cualquier cultura y en cualquier etapa de desarrollo histórico, y finalmente, son inevitables, dado que todo ser humano tiene que preguntarse por lo que hay que elegir y aun eligiendo no elegir, está haciendo una elección.

18 Kenneth MELCHIN, “Moral Decision-Making and the Role of the Moral Question”, en *Method: Journal of Lonergan Studies*, Vol. XI, No. 2, Lonergan Institute, Boston College, Boston, 1993, pp. 215-218.

19 Cfr. Brian CRONIN, *Value Ethics. A Lonergan Perspective*, Guide to Philosophy Series, No. 13, Consolata Institute of Philosophy Press, Nairobi, Kenia, 2006.

Con las preguntas de la deliberación se introduce a un nuevo nivel de conciencia, el de la búsqueda de valor en el 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 señala algunos elementos relativos a las preguntas para la deliberación y son:

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; esta pregunta nos provee del 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 ser satisfechos para ser realmente respondida ²⁰

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, Lonergan²¹ lo liga siempre al proceso de evaluación. Ambos procesos llevan a la emergencia del "acto de intelección liberativa" o "*insight* deliberativo", que es el acto de comprensión propio del cuarto nivel de conciencia.

A través de la deliberación es que se consideran las posibles alternativas y elementos, que entran en juego en el problema que enfrenta, también permite revisar las posibles consecuencias, y los aspectos que rodean al contexto en cada una de éstas, los sen-

Ibid.

Cfr. Bernard LONERGAN, *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Editorial Sígueme, Salamanca, España-Universidad Iberoamericana, México, 1999.

timientos 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 e inesperada, gira entre lo concreto y lo abstracto, su emergencia depende de condiciones internas al sujeto más que de circunstancias externas y una vez que sucede, pasa a formar parte habitual del talante o la textura de la mente. Es un acto que “sucede” y 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.

Una vez concluido el proceso de deliberación se genera un acto mental consciente que da como resultado una decisión, que se refiere a 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 dada por las 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 existen 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

Según Hortal²² en la actualidad existe una tendencia en la sociedad para llamar profesión o "profesionalizar" casi a 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.

El mismo autor, establece 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.²³

Por otro lado, Adela Cortina aporta una definición de profesión que integra la perspectiva ética al decir que una 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.²⁴

De este modo, toda profesión proporciona a la sociedad un bien específico a partir del trabajo de quienes ejercen esta actividad.

²² Cfr. Augusto HORTAL ALONSO, S. J., *op. cit.*

²³ *Ibid.*

²⁴ Cfr. Adela Cortina Orts, "Presentación", *op. cit.*

Por lo 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 bien, ¿cuáles son los bienes internos de una profesión en su desempeño institucional sistemático en una sociedad determinada?

Según Hortal, “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”.²⁵ 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 lo anterior, resulta 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 los principios 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).

25 Augusto HORTAL ALONSO, S. J., “Seven Thesis on Professional Ethics”, en *Ethical Perspectives*, Volumen III, No. 4, diciembre de 1996, pp. 200-205, consultado en noviembre de 2011, disponible en http://poj.peeters-leuven.be/content.php?url=article&id=563028&journal_code=EP

Los ejes transversales

Los temas transversales surgieron cuando César Coll²⁶ los introduce en el currículo a propósito de una reforma educativa en España. La característica de éstos es que atienden aspectos éticos que invitan a reflexionar a los estudiantes y atraviesan de forma horizontal o vertical el currículo, y al ser interdisciplinarios se convierten en ejes vertebradores del trabajo académico.

Martínez define así los temas transversales:

[...] contenidos culturales, relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que configuran de modo especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad a través de una educación en valores que permita a los alumnos sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, enjuiciarlos críticamente y actuar con un compromiso críticamente asumido.²⁷

En este sentido, Ángel Díaz Barriga²⁸ argumenta que el alcance de estos temas es más amplio que cualquier campo disciplinar, por lo que no se puede dar en el marco de una sola asignatura sino que abarca la relación de varias por su repercusión en diversos ámbitos. Esto ha generado que el diseño y construcción curricular cobren otra dimensión, pues, como lo refiere Rafael Yus,²⁹ las reformas curriculares, deben ir más allá de aumentar o reducir los contenidos, por tanto tienen que pensarse en función de la formación integral que se requiere en los tiempos actuales caracterizados por la incertidumbre.

26 Cfr. César COLL, *Psicología y currículum*, Colección Papeles de Pedagogía, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1991.

27 María José MARTÍNEZ RAMÍREZ, *Los temas transversales*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995.

28 Ángel DÍAZ BARRIGA, "La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2006, consultado en octubre de 2012 <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>

29 Cfr. Rafael YUS, *Temas transversales. Hacia una nueva escuela*, Editorial Graó, Barcelona, 1996.

Entonces, el carácter transversal de estos temas hace referencia a diferentes aspectos:

1. Los temas transversales deben ser interdisciplinarios y abordados desde la complementariedad.
2. No pueden ser el resultado de un programa paralelo al desarrollo del currículo sino que tendrían que quedar insertados en la dinámica diaria del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Son transversales porque están presentes en todas las actividades de un centro educativo, y
4. Los temas abordados en los ejes transversales son: "educación ambiental, educación para la paz y derechos humanos, educación para la interculturalidad, y finalmente, educación para la equidad de género".³⁰

Lo anterior lleva a considerar que cuando se establecen ejes o temas transversales en el currículo debe hacerse desde el diseño mismo, para que los temas queden integrados en el currículo y no adicionados a éste.

Metodología

Esta es una investigación que buscó darle continuidad a lo indagado en una investigación previa sobre los procesos de la formulación de la pregunta ética en la Ibero-Puebla. En ella se formularon las preguntas éticas de cada licenciatura, sin embargo se consideró que era conveniente darle seguimiento a la forma en la que los profesores de los diversos programas académicos adoptaban la pregunta ética, dado que junto a éstas, se plantearon en la institución dos ejes transversales más para ser abordados en todas las licenciaturas. Los otros ejes transversales fueron: Sustentabilidad y Cambio Climático y Derechos Humanos.

30 David FERNÁNDEZ DÁVALOS, S.J., *Los temas transversales que la Compañía de Jesús desea impulsar en sus colegios. Un abordaje provisional*, documento de trabajo, [s. e.], Guadalajara, México, 2005.

La Guía de Estudios es un documento interno de planeación áctica de una asignatura, que está dirigido al profesor, a partir del cual el docente diseña el *syllabus* de un curso específico. Su formato contiene un apartado en el que los docentes tienen que establecer la importancia de la asignatura para la formación profesional y es aquí donde deben establecer el eje transversal elegido en función del contenido de su curso, además de determinar actividades para la reflexión del eje transversal y las evidencias de aprendizaje sobre dichas reflexiones.

En esta investigación se reporta el análisis de las guías de estudio en función de lo señalado anteriormente: eje transversal elegido y cuando se trató del Preguntas Éticas, las estrategias utilizadas en actividades como en evidencias de aprendizaje que seleccionaron los profesores para abordar dicho eje.

Para este seguimiento se analizaron 269 guías de estudio diferentes de 23 coordinaciones³¹ que pertenecen a seis departamentos académicos, siendo estos: 1. Arte Diseño y Arquitectura, 2. Ciencias e Ingenierías, 3. Ciencias de la Salud, 4. Humanidades, 5. Ciencias Sociales y 6. Negocios.

Metodología

Esta investigación se inició con los talleres sobre el Diseño de Guías de Estudio que impartió la Coordinación de Formación de Profesores y Educación Virtual en donde participaron aproximadamente 150 profesores de tiempo, así como de asignatura y en donde se planteaba la forma de construir la guía de estudios y se determinaba el contenido de los tres ejes transversales.

Se habla de "coordinaciones" y no de "programas" porque se contemplan guías de estudio diseñadas de la Coordinación de Ciencias Básicas que ofrece las asignaturas de Química, Física y Matemáticas a todos los programas académicos, dado que la Ibero-Puebla trabaja bajo un currículo flexible y una organización departamental.

Para favorecer la reflexión del eje transversal de la pregunta ética se utilizaron textos de autores como Morin, Lonergan, Cortina, Hortal, López Calva, Hirsch, etc. en los que se trata de la importancia del desarrollo de una ética profesional a través de la formación universitaria por medio de la reflexión, el diálogo y la comprensión de la función social que un profesional realiza dentro de un contexto determinado.

Una vez diseñadas y entregadas las guías por los profesores, fueron revisadas con objeto de recabar, clasificar y contabilizar la información sobre el eje transversal elegido, así como de las actividades y evidencias de aprendizaje para el trabajo de la pregunta ética. Para el análisis estadístico se utilizó una hoja de cálculo de Excel en donde se hizo un análisis en base a las medidas de tendencia central.

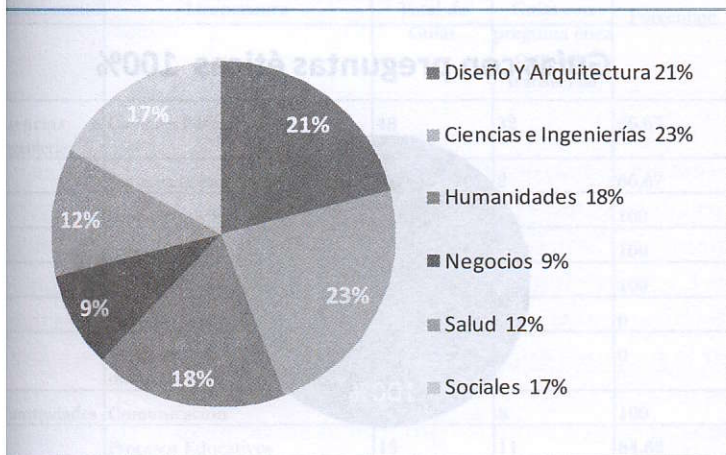
Resultados

En este documento se reportan las tendencias sobre la elección del eje transversal en el diseño de guías de estudio, para verificar qué tanto se eligió cómo eje a la pregunta ética y cuando así fue, se contabilizaron y clasificaron las actividades y evidencias de aprendizaje propuestas por los docentes para el aterrizaje didáctico pedagógico de las preguntas éticas. La intención de este seguimiento era verificar qué tanto se está abordando la pregunta ética después de que éstas fueron formuladas por los diferentes programas académicos y además se pretendía compartir las propuestas didáctico-pedagógicas que se establecieron por los profesores al diseñar las 269 guías de estudio. Es conveniente comentar que al momento de elaborar este artículo, no se han diseñado todas las guías de los planes SUJ, sin embargo se han recuperado un número significativo de éstas.

La siguiente gráfica representa el porcentaje de *asignaturas por Departamento*, del total de guías de estudio que consideraron trabajar la pregunta ética como eje transversal.

Gráfica 1

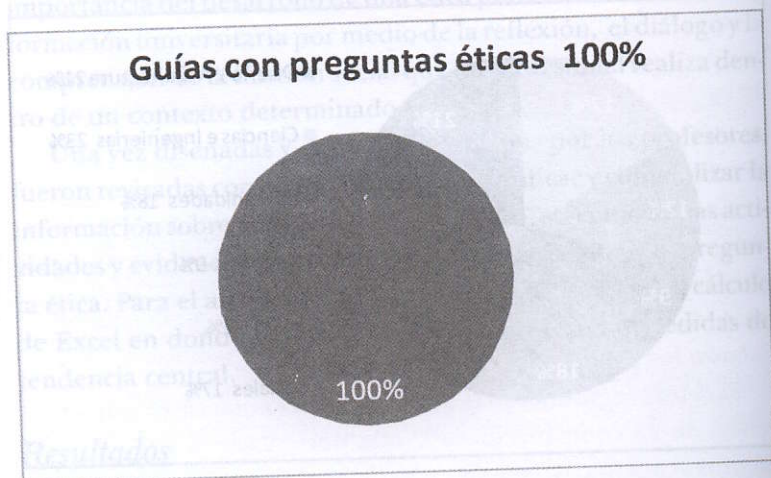
Porcentajes del total de guías que consideraron la pregunta ética como eje transversal y por Departamento



Como se puede observar, el Departamento de Ciencias e Ingenierías fue el que mayor porcentaje (23%) tuvo de asignaturas para trabajar la pregunta ética de la profesión; le sigue el Departamento de Arte, Diseño y Arquitectura (21%); en tercer lugar Humanidades (18%), Ciencias Sociales (17%), Ciencias de Salud (12%) y finalmente, Negocios (9%).

Por otro lado, la Gráfica 2 muestra el porcentaje de asignaturas que se eligieron para trabajar el eje transversal de Preguntas Éticas (PE), sobre los ejes transversales de Sustentabilidad y Cambio Climático (SCC) y Derechos Humanos (DH):

Gráfica 2
Porcentaje de asignaturas que señalaron a la Pregunta
Ética como eje transversal a trabajar sobre los otros
ejes transversales



Como se observa en la Gráfica 2, la mayoría (62%) de las guías de estudio señalan a las Preguntas Éticas como eje transversal a trabajar, además también se presenta con alguno de los ejes transversales en un porcentaje menor e igual (2%) para cada uno de los otros ejes. También hay una guía que señala a los tres ejes transversales y por ser tan pequeño el porcentaje se muestra como 0% en la gráfica. Se resalta que el eje transversal menos elegido ha sido el de Derechos Humanos (11%), mientras que Sustentabilidad y Cambio Climático fue considerado en el 18% de las guías.

En la siguiente tabla se observa el porcentaje de asignaturas por licenciatura que consideraron a la pregunta ética como eje transversal. Es importante mencionar que se tomaron en cuenta sólo aquellas que fueron entregadas al término del verano 2013, pues se pensó que ya había un porcentaje significativo del total de guías a diseñar.

Tabla 2
Porcentaje de asignaturas por Departamento que consideran a la pregunta ética como eje transversal

Departamento	Licenciatura	Total de Guías	Guías con pregunta ética como eje transversal	Porcentaje
Ciencias e Ingeniería	Ciencias Básicas	48	32	66.67
	Ingeniería en Sistemas	3	2	66.67
	Ingeniería Civil	1	1	100
	Ingeniería de Negocios	2	2	100
	Ingeniería Mecánica	1	1	100
	Ingeniería Industrial	1	0	0
Humanidades	Ingeniería en Electrónica y Comunicaciones	3	0	0
	Comunicación	8	8	100
	Procesos Educativos	13	11	84.62
Negocios	Filosofía y Literatura	15	12	80.00
	Administración Turística y de la Hospitalidad	12	6	50.00
	Administración de Empresas	3	0	0
	Contaduría y Estrategias Financieras	6	3	50
	Dirección de Recursos Humanos	8	5	62.50
2719	Mercadotecnia	8	2	25
Salud	Nutrición	18	10	55.56
	Psicología	17	14	82.35
Sociales	Derecho	21	17	80.95
	Economía y Finanzas	4	1	25
	Relaciones Internacionales	1	1	100
	Ciencias Políticas y Administración Pública	6	6	100
	Ciencias Ambientales y Desarrollo Sustentable	5	5	100
Arte, Diseño y Arquitectura	Diseño Gráfico	17	7	41.18
	Arquitectura	20	18	90

Departamento	Licenciatura	Total de Guías	Guías con pregunta ética como eje transversal	Porcentaje
	Diseño Industrial	9	7	77.78
	Diseño de Interacción y Animación	10	5	50
	Diseño Textil	9	1	11.11

Se puede observar que el Departamento de Humanidades presenta el mayor número (32 de 36) de guías que señalan a la pregunta como eje transversal a trabajar, le sigue el Departamento de Ciencias Sociales (31 de 37), después el Departamento de Ciencias e Ingenierías (40 de 59). También se advierte que los departamentos que menos asignaturas consideraron para trabajar la pregunta ética de la profesión, fueron Arte Diseño y Arquitectura (37 de 65) y Negocios (16 de 37). Aunque es importante señalar que en todos los programas académicos se consideró trabajar en al menos una guía a la Pregunta Ética, a excepción de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica, Ingeniería Industrial, así como Administración de Empresas.

Elementos didáctico-pedagógicos

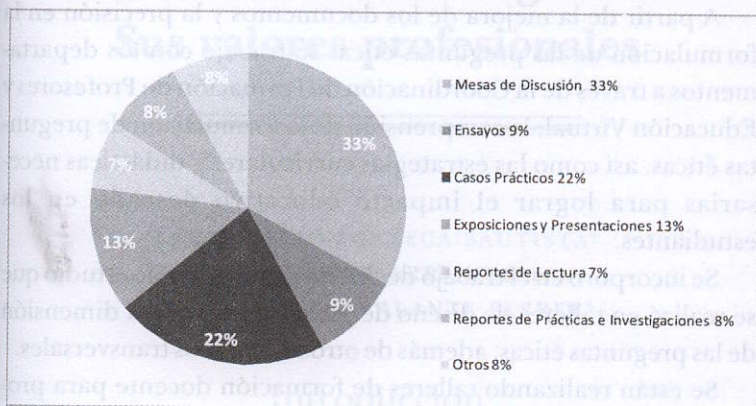
Se hizo un análisis de las actividades y evidencias de aprendizaje propuestas por los profesores en las guías de estudio. En la gráfica 3 se muestra el análisis de las actividades propuestas por los profesores de tiempo y asignatura que diseñaron guías de estudio hasta ahora analizadas:

Como se observa en la Gráfica 3, las mesas de discusión y los casos prácticos fueron las actividades más propuestas, con 33% y 22% respectivamente. Las actividades de menor frecuencia fueron los reportes de lectura. Llamó la atención algunas acciones que no pudieron ser clasificadas y que se colocaron en el rubro de "otros", como la elaboración de un menú o de un producto audiovisual, en donde se debía considerar una reflexión sobre la ética profesional.

Gráfica 3

Porcentajes de actividades propuestas para trabajar las preguntas éticas de las profesiones

Actividades propuestas para trabajar las preguntas éticas de la profesión en las guías de estudio del Área Básica Curricular



También se observó en dichas guías que en casi todos los casos, las actividades tenían una evidencia relacionada, es decir si se establecía en las actividades desarrollar un ensayo, en las evidencias se encontraba que el ensayo reflejaría la reflexión de las preguntas éticas, razón por la cual sólo se presenta aquí el análisis de las actividades.

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 y que es posible todavía lograr que estas preguntas se inserten de manera transversal en el currículo y se trabajen en la formación docente para lograr un impacto real en los estudiantes.

Considerando las limitaciones de tiempo y la percepción generalizada de que el proyecto es impuesto y extemporáneo, los académicos de los distintos departamentos han tenido una buena participación y han participado en el diseño de guías de estudio, considerando la importancia de los ejes transversales.

A partir de la mejora de los documentos y la precisión en la formulación de las preguntas éticas se trabajó con los departamentos a través de la Coordinación de Formación de Profesores y Educación Virtual, la comprensión de la formulación de preguntas éticas, así como las estrategias curriculares y didácticas necesarias para lograr el impacto educativo deseado en los estudiantes.

Se incorporó en el trabajo de diseño de las guías de estudio que se realizó en talleres de diseño de guías de estudio, la dimensión de las preguntas éticas, además de otros elementos transversales.

Se están realizando talleres de formación docente para promover la comprensión y aplicación de las preguntas éticas (dilemas éticos, bienes internos) entre los profesores de todas las licenciaturas.

En el análisis del diseño de las guías de estudio, se observó que la pregunta ética como eje transversal fue el más considerado por los profesores en sus asignaturas, además de que las actividades más tomadas en cuenta para reflexión de la pregunta ética con los estudiantes fueron las mesas de discusión en diversas modalidades y los casos prácticos. Del mismo modo, se observó que los reportes de lectura son las actividades menos señaladas para el trabajo de la pregunta ética.

Resulta muy necesario si se quiere que esta propuesta de formación ética transversal en el currículo tenga éxito en su impacto en los estudiantes, seguir trabajando en programas de formación ética de los coordinadores y profesores y en la apertura de espacios de taller donde puedan ir explorando las formas concretas de traducir didácticamente a sus asignaturas el trabajo de reflexión sobre la pregunta ética de la profesión.