
CUADERNOS

DE INVESTIGACION

LA ENSEÑANZA DE MORAL PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

Eduardo Schmidt, S.J.



CENTRO DE INVESTIGACION (CIUP)
UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

LA ENSEÑANZA DE MORAL PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

Eduardo Schmidt, S.J.



CENTRO DE INVESTIGACION (CIUP)
UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

© Universidad del Pacífico
Centro de Investigación
Avenida Salaverry 2020
Lima 11, Perú

**LA ENSEÑANZA DE MORAL PROFESIONAL
EN LA UNIVERSIDAD DEL PACIFICO**

Eduardo Schmidt, S.J.

1a. Edición: Noviembre 1991

36200

BUP-CENDI

Schmidt, Eduardo

La enseñanza de moral profesional en la Universidad del Pacífico. -- Lima : Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, 1991.

/ETICA PROFESIONAL/

174 (CDU)

Miembro de la Asociación Peruana de Editoriales Universitarias y de Escuelas Superiores (APESU) y miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (EULAC).

El Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica.

Derechos reservados conforme a Ley.

INDICE

Introducción	5
1. Descripción general de los dos públicos	6
2. El desarrollo de la persona según las teorías cognitivas-estructuralistas del desarrollo humano	6
3. La teoría del desarrollo humano de James W. Fowler	8
3.1. El concepto de 'faith' en la teoría de Fowler	8
3.2. Los siete aspectos de la fe humana	9
3.3. Las etapas de fe humana	10
3.4. Indicadores de la etapa de fe humana en que se encuentran los alumnos de la Universidad del Pacífico	10
3.4.1. Aspecto "A": La forma de razonamiento lógico en los alumnos en la Universidad del Pacífico	11
3.4.2. Aspecto "B": La perspectiva social de los alumnos en la Universidad del Pacífico	12
3.4.3. Aspecto "C": La forma de hacer juicios morales que manifiestan los alumnos de la Universidad del Pacífico	13
3.4.4. Aspecto "D": Los límites de la conciencia social que manifiestan los alumnos de la Universidad del Pacífico	15
3.4.5. Aspecto "E": La ubicación de la autoridad para dar sentido a la vida ...	17

3.4.6. Aspecto "F": La forma de dar coherencia al mundo que manifiestan los alumnos de la Universidad del Pacífico	18
3.4.7. Aspecto "G": La función de lo simbólico en la vida profesional de los alumnos en la Universidad del Pacífico	20
3.5. Conclusiones referentes al rango y a la etapa modal de fe humana en los alumnos de la Universidad del Pacífico	21
3.6. La transición de la tercera a la cuarta etapa de fe humana	22
3.6.1. La tercera etapa de fe humana: "Fe humana sintética-convencional"	23
3.6.2. La cuarta etapa de fe humana: "Fe humana individuante-reflexiva"	24
4. Los objetivos a lograrse en un curso de moral profesional	25
4.1. El primer objetivo: Comprender sus propios sentimientos de justicia	26
4.2. El segundo objetivo: Comprender valores morales cristianos y formular principios morales cristianos en sus propias palabras	26
4.3. El tercer objetivo: Evaluar los valores morales operativos a nivel de sus sentimientos de justicia a la luz de valores y principios cristianos	27
4.4. El cuarto objetivo: Integrar principios morales cristianos en la toma de decisiones en el ejercicio de su profesión	27
5. Una metodología pedagógica para lograr los objetivos propuestos	28
5.1. Lecturas previas	29
5.2. Casos didácticos para discusión en clase	31
5.3. Casos prácticos de comprobación	32
5.4. El papel de los trabajos de investigación en la enseñanza interactiva	33
5.4.1. Investigación del ambiente ético en el mundo profesional	33
5.4.2. Investigación de problemas técnicos a la luz de principios morales cristianos	33
5.4.3. Investigación en torno al marco teórico	33
6. Conclusiones	34
Bibliografía General	36

LA ENSEÑANZA DE MORAL PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

Introducción

En sus estatutos, la Universidad del Pacífico reconoce la trascendencia e importancia de los valores del cristianismo¹. Respetando el principio del pluralismo, desea ofrecer a sus alumnos una formación en la que se vean reflejados estos valores. Contribuir a esta formación es tarea de toda la Universidad. Sin embargo, algunos cursos la apoyan de una manera más explícita. Tal es el caso del curso de moral profesional, en el que se pretende preparar a los alumnos en forma directa para la difícil tarea de integrar valores morales en la toma de decisiones en el ejercicio de su profesión.

Para lograr este propósito, no es suficiente hablar en el curso de principios abstractos de moralidad. Más bien, habrá que presentar los valores del cristianismo de tal forma que se logren tres cosas:

una mayor comprensión de su contenido a nivel intelectual;
una mayor aceptación de este contenido a nivel afectivo; y,
una mayor disposición por parte de los alumnos a llevar lo aprendido al ejercicio de su futura o actual profesión en las ciencias económicas y administrativas.

Expresado en términos que son propios de la teología pastoral, el curso de moral profesional que se ofrece en la Universidad del Pacífico debe ser pastoralmente efectivo; es decir, debe apoyar la auto-realización de los alumnos como profesionales conscientes de haber aceptado y hecho suyos los valores reconocidos por la Universidad en sus Estatutos.

Durante los últimos tres años, se ha realizado una investigación en la Universidad del Pacífico con la finalidad de diseñar una metodología pedagógica pastoralmente más efectiva para la presentación de este curso a dos públicos específicos: los profesionales que estudian en los programas regulares de especialización en administración en el Centro de Desarrollo Gerencial y los alumnos de pregrado. El presente artículo tiene como finalidad presentar un resumen de los resultados obtenidos.² Además, por tratarse de un tema que precisa de mayor investigación en el futuro, se incluye la bibliografía completa utilizada en la tesis, como un aporte para los investigadores que desean profundizar en este tema, de tanta importancia en el momento actual que vive el país.

1. Cf. UNIVERSIDAD DEL PACIFICO. Estatuto de la Universidad del Pacífico. Aprobado por la Asamblea Estatutaria, Febrero - Marzo 1984. Lima; Universidad del Pacífico 1984, Art. 4, pp. 4-5.
2. El estudio completo ha sido presentado como tesis doctoral en el área pastoral en la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Cf. SCHMIDT, Eduardo. La formación moral del cristianismo como profesional en las ciencias económicas y administrativas en la Universidad del Pacífico: un aporte pedagógico-pastoral a la luz de la teoría del desarrollo humano de James W. Fowler. Lima; 1990, 489 pp. (= ms. cop.).

1. Descripción general de los de» públicos

Los adultos que estudian en los programas regulares en el Centro de Desarrollo Gerencial, suelen tener entre 22 y 40 años de edad, manteniéndose una edad promedio alrededor de 32 años³. La distribución de alumnos considera el 40% mujeres y el 60% hombres. La mayoría tienen estudios superiores incompletos, aunque no necesariamente en alguna universidad; algunos tienen estudios superiores completos y otros no han recibido ninguna educación formal más allá de la secundaria. Todos tienen por lo menos cuatro años de experiencia laboral, y como mínimo dos de ellos corresponden a experiencia en el área de administración en que cursan sus estudios. Estudian en uno de los siguientes programas regulares de especialización en administración: administración de finanzas y control; administración de la producción; administración de mercados y ventas; administración de relaciones públicas; administración de recursos humanos; y asistentes en administración. Su programa completo de estudios incluye seis períodos, de una duración aproximada de once semanas cada uno. Al final de su carrera, participan en un seminario integrador durante nueve semanas a fin de obtener el Diploma de Especialista en el área cursada. Se ofrecen tres períodos de estudios por año, de tal forma que cualquier programa completo dura un poco más de dos años. Si bien es cierto que no se dispone de datos estadísticos sobre su preferencia religiosa, las discusiones en clase revelan que la gran mayoría de los alumnos creen en Dios y se consideran católicos, pero no necesariamente frecuentan una iglesia.

Los alumnos de pregrado estudian las siguientes carreras universitarias: economía, administración, y contabilidad. En sus primeros años en la Universidad llevan un curso básico de teología y por lo menos un curso de filosofía. En el momento de llevar el curso de moral profesional,

suelen tener entre 20 y 23 años de edad. La mayoría han tenido algo de experiencia laboral, por lo menos durante los veranos. En conjunto, suelen ser bastante maduros. En conversaciones informales la mayoría de ellos afirman que creen en Dios y se consideran católicos, aunque no necesariamente 'católicos practicantes.'

En los dos grupos de alumnos, hay personas que practican otras religiones, tales como diferentes ramas del protestantismo y la religión judía. Por lo general, tales personas participan con agrado en el curso, dado que culturalmente hay una base común en lo referente a valores morales. Incluso, las pocas personas que se manifiestan como agnósticos o no creyentes suelen participar y reaccionar positivamente en las discusiones. Se dan casos en que los alumnos que se profesan no creyentes dicen que gracias a su participación en el curso, han encontrado en la doctrina social de la Iglesia una fuente no sospechada de valores humanos que consideran importantes para el ejercicio de su profesión.

2. El desarrollo de la persona según las teorías cognitivas-estructuralistas del desarrollo humano

Si se desea presentar un curso de moral profesional de tal manera que influya positivamente en la vida de los alumnos, antes de considerar el contenido del curso es conveniente plantear la siguiente pregunta: **¿Cómo** aprenden los adolescentes y los adultos lo que **realmente** influye en su comportamiento? Al consultar con varios educadores en el Perú, Colombia y los Estados Unidos, hubo un consenso general en el sentido de que para contestar a esta pregunta, sería más importante investigar las **estructuras de aprendizaje** que investigar un determinado contenido propio de la filosofía o de la teología moral⁴. La mayoría de los educadores consultados opinaban que el

3. El Centro de Desarrollo Gerencial de la Universidad del Pacífico fue conocido como el Servicio de Extensión Técnica para Ejecutivos (SETE) hasta el año 1982.

4. Las personas consultadas incluyen: Dra. Francisca Barra, Jefe del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Dr. Vytautas Bieliauskas Ph.D., profesor emérito psicología en "Xavier University" (Cincinnati, Ohio); Dra. Elizabeth Bronsil, Directora "Montessori Teacher Education Program" en Xavier University (Cincinnati, Ohio); Dra. Adriana Flores de Saco, profesora de educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Dr. Gustavo García, Coordinador de ética del Departamento de Ciencias Religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá); Dra. Marcia Koth de Paredes, Directora Ejecutiva de la comisión para intercambio educativo entre los Estados Unidos y el Perú (Comisión Fulbright) (Lima); Dr. Jorge Humberto Pelaéz, SJ, decano del medio universitario de la Facultad de Medicina de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá).

mejor instrumento de análisis sería una teoría cognitiva-estructuralista del desarrollo humano, en la línea de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

Tal como señala Kohlberg, se usa la frase "teoría cognitiva del desarrollo" para describir un conjunto de supuestos y estrategias de investigación comunes a una variedad de teorías específicas del desarrollo social y cognitivo, incluyendo las teorías de J.M. Baldwin (1906), J. Dewey (1930), G.H. Mead (1934), Piaget (1948), Loevinger (1966), y Kohlberg, (1966b, 1968). La característica más sobresaliente de estas teorías es que utilizan algún concepto de periodificación por etapas, por lo general vinculadas con la edad de la persona, a través de las cuales se supone que una persona avanza secuencialmente al desarrollar su manera de sentir y pensar, y sobre todo su manera de formular juicios morales.

En el contexto de las teorías cognitiva-estructuralistas del desarrollo humano, la palabra 'cognitiva' implica mucho más que conocimientos intelectuales. Para Kohlberg, uno de sus principales exponentes, incluye la capacidad de la persona de observar el mundo fenomenológicamente, poniéndose en el lugar del otro, para ver las cosas desde esta óptica; incluye también su capacidad de buscar relaciones lógicas entre los diversos elementos de su vida mediante categorías que en el fondo son filosóficas; e incluye sobre todo la manera en que se define la estructura de la persona en términos de su modo de encontrar sentido en la vida.⁷

Siguiendo la línea de pensamiento desarrollado por Jean Piaget y posteriormente por Lawrence Kohlberg, estas teorías definen 'estructura' como "un modo de pensar" que va a cumplir la misma función para la persona durante toda su vida. Se puede hablar, por ejemplo, de "formas de lógica", o

de "maneras de formular juicios morales"⁸. Estas estructuras son distintas de cualquier contenido. Son maneras en que la persona logra procesar y relacionar diferentes contenidos para dar sentido a su experiencia del mundo.

Al unir los conceptos 'cognición' y 'estructura', estas teorías hablan de "estructuras cognitivas". Según explica Kohlberg, "Estructura cognitiva se refiere a reglas para procesar información o para relacionar hechos experimentados. Cognición (...) implica armar las piezas de una experiencia en la vida o relacionar eventos, y este 'relacionar' es un proceso activo. No se trata de relacionar eventos pasivamente mediante asociación externa y repetición."⁹ Se trata, más bien, de un proceso dinámico en el que la persona está en interacción con el mundo.

En su trabajo, Lawrence Kohlberg se fija sobre todo en la manera en que las personas formulan sus juicios morales. Postula la existencia de seis etapas morales. Afirma que las personas avanzan secuencialmente de una etapa a la siguiente y que no pueden llegar a una etapa más elevada sin pasar primero por las etapas inferiores. La persona tiene la posibilidad de avanzar de una etapa a la siguiente al tener que enfrentarse al desequilibrio cognitivo que surge al no poder seguir resolviendo satisfactoriamente sus dilemas morales, de la manera en que lo ha estado haciendo hasta entonces.¹⁰ Si se le ofrece oportunamente lo que necesita para entrar en transición a la siguiente etapa, crecerá en su capacidad de formular juicios morales y dar sentido a su vida. De lo contrario, se sentirá cada vez más frustrada, lo cual le puede llevar a descartar el contenido, incluso los valores, que ha aceptado hasta ese momento porque ahora le parece que no tienen sentido.

5. Cf. KOHLBERG, Lawrence. *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*.
6. Para una discusión más amplia de estas teorías de la formación moral de la persona, en contrapuestas a las teorías de socialización, cf. *ibid.*, pp 196ss.
7. Cf. *ibid.*, pp. 218-219.
8. Cf. *ibid.*, p. 238.
9. *Ibid.*, p. 10. Trad. por Eduardo Sachmidt, SJ: "Cognitive structure refers to rules for processing information or for connecting experienced events. Cognition (...) means putting things together or relating events, and this relating is an active connecting process, not a passive connecting of events through external association and repetition.
10. Para un resumen general de las teorías de Piaget y Kohlberg cf. DUSKA, Ronald y Mariellen WHELAN. *Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg*. New York; Paulist Press 1975. Para un resumen de los puntos principales de la teoría de Kohlberg, cf. *ibid.*, pp. 47-49.

Kohlberg mide la madurez moral de una persona en términos de su capacidad de tomar el punto de vista del otro, para poder así equilibrar mejor los derechos del otro y sus propios derechos. En la medida que una persona vaya avanzando, etapa por etapa, tendrá cada vez mayor capacidad de distanciarse de lo particular y aplicar principios morales percibidos como universalmente válidos.¹¹ Para Kohlberg, la madurez moral de una persona consiste precisamente en tener esta capacidad.

3. La teoría del desarrollo humano de James W. Fowler

En un primer momento, se pensaba que sería apropiado analizar la forma en que los alumnos en la Universidad del Pacífico aprenden lo que realmente influye en sus vidas a la luz de la teoría de Kohlberg. Sin embargo, se veía la conveniencia de complementar su teoría con algunos aportes de teorías sico-sociales del desarrollo de la persona. En la teoría de James W. Fowler se encontró una teoría estructuralista del desarrollo humano basada en Kohlberg que toma en cuenta algunos elementos de diferentes teorías sico-sociales. Además, la teoría de Fowler ubica con mayor claridad la forma de hacer juicios morales dentro de un contexto más amplio: el contexto del proceso mediante el cual la persona da sentido a su vida. Se escogió, entonces, esta teoría para analizar la manera en que los alumnos de la Universidad del Pacífico dan sentido a sus vidas. Luego, se desarrolló una metodología pedagógica más adecuada para presentar el contenido de un curso de moral profesional de tal manera que los dos grupos de alumnos: los alumnos de pregrado y los profesionales que cursan los programas regulares de especialización en administración ofrecidos por el Centro de Desarrollo Gerencial, lo percibieran como útil dentro de este proceso.

3.1 El concepto de 'faith' en la teoría de Fowler

James W. Fowler insiste en llamar su teoría del desarrollo de la capacidad de la persona de dar

sentido a su vida una teoría del desarrollo de 'faith' (esto es, 'fe'). Lo hace a pesar de las observaciones hechas por sus críticos referente a la confusión a que esto podría llevar a sus lectores. Para minimizar este riesgo, toma mucho cuidado en hacer notar que no está hablando de 'faith' en un sentido teológico. Cualquier persona, sea o no creyente en Dios, busca sentido en su vida. Fowler da el nombre 'faith' a la actividad de buscar sentido a la vida.

En este documento se desea respetar la terminología de Fowler en cuanto sea posible. Sin embargo, para evitar confusión en un medio no acostumbrado a su teoría, se ha traducido 'faith' por 'fe humana', dado que esta frase expresa mejor lo que Fowler entiende por la palabra. Se justifica esta traducción por el hecho de que Fowler mismo usa el término, "human faith", como el título del primer capítulo de una de sus obras principales.¹²

Según Fowler, la fe humana abarca actividades personales y comunales, cognitivas y afectivas, viscerales y pasionales. Al buscar sentido en su vida la persona se va constituyendo como persona a lo largo de los años. El contenido que usa en este proceso puede o no cambiar cuando avanza de una etapa de fe humana a la siguiente. Pero lo que siempre cambia es la manera en que la persona realiza la actividad de estructurar sus contenidos para incorporarlos al proceso de dar sentido a su vida. Si se desea ayudar a las personas a aceptar un determinado contenido, no es suficiente expresar este contenido con claridad a nivel intelectual. Es de suma importancia presentarlo mediante una metodología pedagógica que tiene presente la forma cómo un determinado grupo de personas estructuran sus contenidos para dar sentido a sus vidas. Es decir, para lograr la aceptación de cualquier contenido, es necesario tener presente la etapa de fe humana en que los alumnos se encuentren.

En resumen, para Fowler, 'faith' es la manera que tiene una persona de verse a sí misma en

11. Cf. FOWLER, James W. *Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith*. San Francisco; Harper & Row 1984, p. 40.

12. Cf. FOWLER, James W. *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco; Harper & Row 1981, p. 3.

relación a los demás, a la luz de un trasfondo compartido de sentido y finalidad en la vida.¹³ No es un proceso totalmente consciente. Muchas veces en buena parte es tácito y no reflexivo. Incluye tres elementos que habrá que tener presentes en un curso de moral profesional. Estos tres elementos son: 'fides', 'fiducia' y 'fidelitas'.¹⁴ 'Fides' es la parte cognitiva o de la inteligencia, gracias a la cual la persona conoce su entorno y es conocida y afirmada como persona por ello. 'Fiducia' es la parte afectiva o del corazón, gracias a la cual una persona logra confiar en otras personas que a su vez confían en él. 'Fidelitas' es la parte activa o las menos de la actividad que es fe humana, gracias a la cual la persona actúa recíprocamente en su relación con los demás. El proceso de dar sentido a la vida involucra necesariamente estos tres elementos. Según Fowler, "Podríamos decir que fe humana es nuestra manera de discernir y comprometernos con los centros de valor y poder que ejercen una fuerza ordenadora en nuestras vidas."¹⁵ La fe humana hace posible que una persona puede decirse a sí misma y a los demás que su vida tiene sentido.

Para que una persona pueda encontrar un sentido integral en su vida, lo ideal es que tenga sólo un centro de valor necesariamente infinito o ilimitado, en función del cual ordena todos los elementos de su experiencia del mundo. Por ejemplo, un cristiano que acepta a Dios como su creador y fin último, tiene en Dios un centro de valor infinito en torno al cual puede integrar y relacionar todas sus experiencias humanas en forma armónica. Cada evento cae en su sitio. No hay nada, incluso en su vida profesional, que no tenga sentido.

Si una persona no tiene un sólo centro de valor infinito, como punto de referencia para todos sus otros valores, difícilmente puede resolver los conflictos que surgen de sus diversas lealtades a diferentes valores. La entrega de uno mismo a uno o más centros de valor finitos, como si éstos fueran centros de valor infinite», es la causa de desarticulación e incoherencia en el esfuerzo de la persona por encontrar sentido en su vida. El

problema se agrava más cuando una persona pertenece a varios grupos humanos cuyos valores no coinciden. En su esfuerzo por sentirse a gusto en cada grupo, la persona corre el riesgo de vivir vidas paralelas en las diferentes áreas de su vida con escalas de valores que se contradicen entre sí. Como se verá más adelante, es común observar este fenómeno en los alumnos en pregrado y en el Centro de Desarrollo Gerencial de la Universidad del Pacífico. Una cosa es su vida privada; otra, su vida profesional.

3.2 Los siete aspectos de la fe humana

Fowler toma de Kohlberg su visión de la fe humana como un juego integrado de capacidades relacionadas entre sí en una estructura o proceso ordenado, mediante el cual la persona da forma al contenido de sus creencias, valores, conocimientos y su compromiso personal con personas e ideas. Pero en vez de llamar a estas capacidades 'estructuras', las llama "aspectos de la fe humana". Los siete aspectos de la fe humana que revelan cómo la persona da sentido a su vida son:

- Aspecto "A": Su forma de razonamiento lógico;
- Aspecto "B": Su perspectiva social;
- Aspecto "C": Su forma de hacer juicios morales;
- Aspecto "D": Los límites de su consciencia social;
- Aspecto "E": La ubicación de la autoridad en su vida;
- Aspecto "F": Su forma de dar coherencia al mundo; y,
- Aspecto "G": La función de lo simbólico en su intento de dar sentido a su vida

Cada uno de estos aspectos es como un lente a través del cual se puede observar cómo las personas dan sentido a sus vidas. Según Fowler, si se desea presentar cualquier contenido de tal forma que las personas lo encuentren útil para dar sentido a sus vidas, en la medida de lo posible se debe prestar atención a cada uno de estos aspectos. En un curso de moral profesional en la Universidad del

13. Cf. *ibid.*, p. 4.

14. Cf. THOMPSON, William G. Chapter 1: Learning Fowler's Language: Faith Stages - Aspect of Faith s.a., s.l., pp. 1-5) = ms. cop.J.

15. FOWLER, James W. Stages of Faith, o.c. [nota 12], pp. 24-25. Trad. por Eduardo Schmidt: "We might say that faith is our way of discerning and committing ourselves to centers of value and power that exert ordering force in our lives."

Pacífico, no sería suficiente, entonces, limitarse a considerar la forma en que los alumnos hacen sus juicios morales. Por importante que sea, este aspecto de la fe humana es sólo una parte del proceso a través del cual los alumnos hacen suyo cualquier contenido y lo perciben como útil para dar sentido a sus vidas.

3.3 Las etapas de fe humana

La psicología moderna se refiere a determinados momentos de equilibrio en el proceso de encontrar y dar sentido a la vida como 'etapas' de integración. Las 'etapas' de integración en la teoría de la fe humana de James W. Fowler se llaman "etapas de fe humana" ("stages of faith"). Una etapa de fe humana es, entonces, un momento de equilibrio en que la persona está contenta con su modo de dar sentido a la vida. Fowler afirma que existen seis etapas de fe humana que son las siguientes:

- (1) fe humana intuitiva-proyectiva;
- (2) fe humana mítica-literaria;
- (3) fe humana sintética-convencional;
- (4) fe humana individual-reflexiva;
- (5) fe humana conjuntiva; y,
- (6) fe humana universalizadora

igual que las etapas de razonamiento sobre lo justo en la teoría de Kohlberg, las etapas de fe humana que Fowler propone son secuenciales. No se puede avanzar a una nueva etapa de fe humana sin pasar antes por las anteriores, porque se construye cada etapa en base a la etapa que la precede. Dado que las etapas de fe humana tienen que ver con la **manera** cómo las personas encuentran sentido en la vida, y no con el **sentido** que encuentran, no están relacionadas necesariamente con la edad de la persona. Hay edades típicas para cada etapa, pero una persona puede quedarse en equilibrio en una determinada etapa indefinidamente, sin sentir la necesidad de avanzar.

En comparación con la etapa de fe humana anterior, cada nueva etapa demuestra mayor complejidad de operaciones, mayor comprensión, y mayor flexibilidad en su forma de integrar los

siete aspectos de la fe humana. Incorpora en sus estructuras más complejas las operaciones de las etapas anteriores sin negarlas ni suplantarlas: más bien, las transforma. Cada etapa de fe humana implica algo observable en una persona que se puede describir como una determinada manera integral de pensar, sentir, comprender, valorar y actuar frente a la vida. Además, cada etapa (no sólo la etapa más alta) ofrece a la persona una estructura bien integrada que le permite construir y mantener su vida como algo lleno de sentido y útil a los demás. Sin embargo, conviene que la persona pase a la siguiente etapa porque así desarrollará mejor su capacidad de encontrar sentido en un mundo cada vez más complejo. Además, cuanto más capacidad tenga para dar sentido a su vida más podrá aportar a la sociedad en que vive.

La manera de descubrir la etapa de fe humana en que se encuentra una persona es mediante un análisis de la manera en que se manifiestan en su vida los siete aspectos de la fe humana señalados por Fowler. En el caso de una persona específica, lo más apropiado sería entrevistarle según el procedimiento indicado en su manual.¹⁶ Pero en la investigación llevada a cabo en la Universidad del Pacífico, no se ha pretendido determinar la etapa de fe humana en que se encuentran las personas como individuos. Más bien, se ha usado la teoría de Fowler para establecer, aunque sea en forma provisional, el rango y la etapa modal de fe humana que se puede esperar encontrar en dos grupos de alumnos: los alumnos de pregrado y los profesionales que cursan los programas regulares de especialización en administración ofrecidos por el Centro de Desarrollo Gerencial. Luego, se ha diseñado una metodología pedagógica que facilite la asimilación del contenido de un curso de moral profesional por personas que se encuentran en este rango de fe humana

3.4 indicadores de la etapa de fe humana en que se encuentran los alumnos de la Universidad del Pacífico

A la luz de los datos disponibles y la experiencia obtenida con diferentes grupos de alumnos durante los últimos años, ha sido posible

16. Cf. FOWLER, James W., David JARVIS, Romney M. MOSELEY. *Manual for Faith Development Research*. Atlanta, GA; Center for Faith Development, Candler School of Theology, Emory University 1986.

determinar, aunque sea en forma provisional, el rango y el modo de fe humana que se puede esperar encontrar en los dos públicos en mención. Es decir, se ha elaborado un perfil general, en términos de fe humana, del público a que se dirige al presentar el curso. Según Fowler, este tipo de perfil colectivo es de mucho valor aún cuando no sea posible hacer un análisis clínico de cada persona mediante entrevistas personales.¹⁷

3.4.1 Aspecto "A": La forma de razonamiento lógico en los alumnos en la Universidad del Pacífico

Cuando Fowler habla de la forma de razonamiento lógico de una persona, se refiere a los patrones de operaciones mentales, juicios y pensamientos, que utiliza cuando piensa acerca de lo que encuentra en su mundo. Entre las preguntas que revelan la forma de razonamiento lógico de una persona se incluyen: ¿Cómo sabe y cómo piensa? ¿Qué es lo que da estructura a sus conocimientos y a su modo de pensar?¹⁸

Tanto en el Centro de Desarrollo Gerencial como en pregrado, la mayoría de los alumnos muestran la forma de lógica típica de la tercera etapa: fe humana sintética-convencional. Con mucha frecuencia, contestan correctamente a una pregunta o resuelven en forma satisfactoria un problema, sin poder explicar cómo llegan a esta conclusión. Según Fowler, esta es una característica de la forma de lógica que es propia de la tercera etapa.¹⁹

Los alumnos demuestran mayor facilidad de razonar inductivamente que deductivamente. Les es más fácil ir de lo concreto hacia lo abstracto, mediante operaciones formales que no son muy complejas. No suelen apelar a principios para justificar su parecer sobre cómo se debería de proceder en el mundo de los negocios. Si logran comprender normas o principios morales abstractos, es a través de un análisis de casos particulares. Son capaces de criticar el comportamiento de un personaje en un caso determinado; pero, por lo

general, no piensan críticamente en forma sistemática frente a la problemática de la incorporación de valores morales en la toma de decisiones en el mundo profesional. Todo esto también es típico de la tercera etapa de fe humana: fe humana sintética-convencional.

Los alumnos de pregrado han llevado como parte de su formación en la Universidad del Pacífico un curso de lógica. Por este motivo, se había esperado encontrar entre ellos un mayor número de personas cuya forma de razonamiento lógico fuera típica de la cuarta etapa: fe humana individuante-reflexiva. Sin embargo, la gran mayoría no demuestran esta capacidad, por lo menos en forma habitual, cuando se trata de dar sentido a sus vidas. Se sospecha que esto se debe a un fenómeno que se comenta mucho entre los profesores de la misma Universidad: Los alumnos en pregrado tienden a aprender en compartimientos estancos; demuestran relativamente poca capacidad de relacionar en forma integral lo que aprenden en diferentes materias a lo largo de sus años de estudios.

No se ha notado en pregrado ni en el Centro de Desarrollo Gerencia! una presencia significativa de alumnos cuya forma de razonamiento lógico sea la de una etapa anterior a la tercera. En cambio, hay cierto número de ellos que son capaces de operaciones formales más complejas. Demuestran la capacidad de razonar a través de dicotomías. La presencia de estos alumnos es un factor muy positivo cuando se desea lograr que el grupo reflexione en torno al parecer prerreflexivo de la mayoría. En las discusiones, ellos cuestionan activamente lo que los demás aceptan en base a sus sentimientos de justicia. Captan la necesidad de actuar siempre en base a principios. Se muestran muy abiertos a la formulación de principios universales de moralidad y tienen mayor capacidad de formular tales principios al reflexionar en torno a cualquier caso.

Al desarrollar una metodología pedagógica para la presentación de un curso de moral

17. Cf. FOELER, James W. *Faith Development and Pastoral Care*. Philadelphia; Fortress Press 1987, pp. 79-80.

18. Cf. THOMPSON, William G. Chapter, 1: *Learning Fowler's Language*, o.c. [nota 14], p. 15.

19. Cf. FOWLER, James W. David JARVIS, Romney M. MOSELEY. *Manual for Faith Development Research*, o.c. [nota 16], pp. 108-109.

profesional, habrá que tener presente que por su forma de lógica, la gran mayoría de los alumnos en estos dos públicos no aceptan a primeras, principios abstractos como una manera de dar sentido a sus vidas como profesionales. En cuanto a la forma de razonamiento lógico se refiere, será necesario facilitarles la transición de la tercera a la cuarta etapa de fe humana. Las personas que ya han hecho esta transición pueden contribuir mucho a este proceso si se logra animarlos a hacerlo.

3.4.2 Aspecto "B": La perspectiva social de los alumnos en la Universidad del Pacífico

El segundo aspecto de la fe humana es la perspectiva social. Este aspecto describe la manera cómo una persona se construye y se entiende a sí misma, al otro, y la relación que existe entre los dos. En otras palabras, se refiere a la manera cómo la persona toma uno o más roles frente a la vida. Al contestar a las siguientes preguntas es posible darse cuenta de la perspectiva social de una persona: ¿Cómo percibe a los demás? ¿Es consciente de que los demás le perciben a él? ¿Demuestra cómo está construyendo la vida interior de la otra persona? ¿Manifiesta cómo está pensando acerca de lo que el otro está pensando y sintiendo? ¿Demuestra la capacidad de relacionar lo que percibe en el otro a sus propios estados interiores? ¿Qué estructura su capacidad de tomar perspectiva social?²⁰ El conjunto de respuestas a estas preguntas indicará la perspectiva social de una persona.

Este aspecto de la fe humana está estrechamente vinculado a otro aspecto: los límites de la conciencia social. En la medida que una persona vaya madurando, escoge pertenecer a diferentes grupos o comunidades gracias a su capacidad de identificarse con la vida interior de las personas que las integran: es decir, en función de su propia perspectiva social. Su capacidad de asumir responsabilidades morales y sociales dentro de estos grupos, y por ende dentro de la sociedad, descansa en el fondo sobre su capacidad de tomar una perspectiva social.

Según las observaciones realizadas, la forma de tomar una perspectiva social que manifiestan la

mayoría de los alumnos, tanto en pregrado como en el Centro de Desarrollo Gerencial, es la que Fowler asigna a su tercera etapa: fe humana sintética-convencional. Con facilidad los alumnos aceptan y hacen suyos los pensamientos, sentimientos y modos de actuar de otras personas, sin deliberación ni cuestionamiento, simplemente porque se identifican con tales personas. Se nota esta tendencia al discutir en clase cualquier caso sobre moral profesional. La mayoría de los alumnos se sienten muy atraídos por los estados emotivos manifestados por alguno que otro de los personajes, a quienes defienden por encima de cuestiones de principio. Ven en ellos un reflejo de sí mismos. Uno de los valores que más aprecian es la amistad con personas de su misma condición. Viven en tensión entre lo que profesan ser en sus vidas privadas, y lo que creen que deben ser como profesionales en las ciencias económicas y administrativas. Suelen tener diferentes imágenes de sí mismos, que reciben de personas significativas en diferentes áreas de sus vidas. Les cuesta sintetizar estas imágenes para crear así su propia visión integral de sí mismos como personas.

Parece que existe, sin embargo, un grupo significativo de alumnos cuya perspectiva social refleja más bien características típicas de la segunda etapa: fe humana mítica literal. En las discusiones de casos, estos alumnos prefieren relacionarse con los demás mediante una relación interpersonal de reciprocidad instrumental. Desean controlar y manipular al otro para satisfacer sus propias necesidades en el ejercicio de su profesión. Para ellos, la amistad no es un valor en sí, sino el instrumento a través del cual se puede manipular al otro. Se sospecha que muchos de estos alumnos están en transición hacia la tercera etapa de fe humana en lo referente a su perspectiva social pero aún prevalecen en ellos algunas características de la perspectiva social que es más bien propia de la etapa anterior.

En cada grupo de alumnos, por lo general se encuentran algunos cuya perspectiva social manifiesta características de la cuarta etapa: fe humana individuante-reflexiva. Tales personas manifiestan una creciente capacidad de conceptualizar conscientemente la interioridad de los

20. Cf. *ibid.*, p. 52.

demás y de comprender y evaluar sus ideas frente a problemas concretos que se presentan en el mundo profesional. Prefieren identificarse con los demás mediante ideas o una ideología compartida reflexivamente en vez de lo que sienten. Al analizar el comportamiento de los personajes en cualquier caso, distinguen claramente entre lo que puedan sentir por ellos y lo que piensan acerca de su modo de pensar y actuar. Su perspectiva social no está centrada en los valores de armonía y concordancia entre diferentes personas, sino en los valores y las normas, muchas veces reflejadas en códigos de ética profesional, que ellos aceptan como normativos para las relaciones personales en el ejercicio de su profesión. Por este motivo, pueden criticar el parecer de los demás, sin por ello sacrificar la amistad. Además, pueden trabajar a gusto en grupos de profesionales que son competentes, pero que no necesariamente son íntimos amigos entre sí.

Al desarrollar una metodología pedagógica para la formación moral de profesionales en las ciencias económicas y administrativas, se debe tener presente que será difícil lograr que la mayoría de los alumnos piensen en forma objetiva acerca de sus relaciones interpersonales con sus colegas y con el público a quienes sirven. Les cuesta mucho tomar distancia crítica de personas con quienes se sienten fuertemente identificadas, para poder determinar con claridad los derechos y las obligaciones que corresponden a cada uno. Por lo tanto, no será suficiente enumerar tales derechos y obligaciones. Habrá que ayudar a esta mayoría a darse cuenta de los límites de su perspectiva social, para facilitar así un avance hacia la cuarta etapa de fe humana. Mientras no se logre esta transición, difícilmente aceptarán el concepto de principios objetivos de moralidad como la manera de dar sentido a sus relaciones personales en el contexto del ejercicio de su profesión. Por pocos que sean en un determinado grupo, los alumnos cuya perspectiva social manifiesta características de la cuarta etapa pueden aportar mucho a este proceso de transición, porque sus compañeros tendrán mayor capacidad de identificarse con ellos, como personas significativas, que con el profesor de un curso de moral profesional.

3.4.3 Aspecto "C": La forma de hacer juicios morales que manifiestan los alumnos de la Universidad del Pacífico

Cuando Fowler habla de la forma de hacer juicios morales, se refiere a los patrones de pensamiento mediante los cuales la persona determina lo que tiene significado moral en su vida. La forma de hacer juicios morales es una competencia o habilidad más compleja que la de resolver un dilema moral del tipo que propone Kohlberg. Tal como lo entiende Fowler, este aspecto de fe humana incluye patrones de razonamiento moral, la manera cómo una persona fundamenta su concepto de moralidad, y la capacidad de la persona de relacionarse con los demás en términos de obligaciones y deberes morales. Se refiere a la manera cómo la persona contesta a preguntas tales como: ¿Por qué ser moral? ¿Cuáles deben ser mis valores morales? ¿Cómo voy a tomar mis decisiones morales?²¹ Al contestar a estas preguntas, la persona determina cuáles son sus derechos y obligaciones frente a los demás. Además, gracias a su forma de hacer juicios morales logra dar peso relativo a diferentes derechos y obligaciones, estableciendo así una jerarquía entre ellos. La forma de hacer juicios morales es el aspecto de fe humana al que se debe prestar mayor atención al desarrollar una metodología pedagógica para un curso de moral profesional.

A lo largo de los años, los alumnos que han participado en diferentes cursos de moral profesional, tanto en pregrado como en el Centro de Desarrollo Gerencial, han llenado una encuesta sobre la mejor manera de definir "lo ético". En el cuadro número 1 se puede apreciar el porcentaje de alumnos que ha escogido cada una de las siete posibilidades presentadas en la encuesta. Los datos abarcan el período 1979 a 1987 inclusive. La mayoría de las opciones indican una forma de hacer juicios morales que es signo de una u otra etapa determinada de fe humana; pero algunas de ellas son ambiguas porque caben varias posibilidades, según el motivo por el que la persona escoja dicha opción. En los estudios realizados, no se ha averiguado en forma sistemática estos motivos.

,21. Cf. *ibid.*

Por lo tanto, como se puede apreciar en el cuadro, para algunas de las maneras de definir "lo ético" caben varias posibilidades.

Aproximadamente el 60% de los alumnos en los dos grupos manifiesta una forma de hacer juicios morales que es típica de la tercera etapa, fe humana sintética-convencional. En cuanto a los profesionales del Centro de Desarrollo Gerencial se refiere, casi la tercera parte escogen una respuesta que puede indicar la segunda o la tercera etapa. Y un 7% manifiesta la forma de hacer juicios morales que es típica de la segunda etapa. Apenas el 2% podría clasificarse como de la cuarta etapa, fe humana individuante-reflexiva. Entre los alumnos de pregrado, un 19% da respuestas ambiguas que pueden indicar la segunda o la tercera etapa y un 10% manifiesta respuestas típicas de la segunda etapa. El 8% de ellos responden mediante una

respuesta que puede indicar la cuarta etapa de fe humana.

Estos datos indican que entre el 60% y el 94% de los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial formulan sus juicios morales según la manera que Fowler atribuye a su tercera etapa: fe humana sintética-convencional. En el caso de los alumnos de pregrado, la cifra es parecida: entre el 60% y el 82%. Los porcentajes asignados claramente a la segunda y la cuarta etapa en cada grupo son relativamente insignificantes. Estos datos coinciden con lo que se ha podido observar durante la discusión de casos en clase durante los últimos dieciséis años: la gran mayoría de los alumnos en los dos grupos manifiestan la forma de hacer juicios morales que es típica de la fe humana sintética-convencional. Se identifican con los personajes, pero les es difícil justificar intelectualmente su parecer.

CUADRO 1								
ANÁLISIS POR ETAPAS DE FE HUMANA DE LA FORMA DE HACER JUICIOS MORALES QUE LOS ALUMNOS DE PREGRADO Y LOS PROFESIONALES DEL CENTRO DE DESARROLLO GERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO MANIFIESTAN AL DEFINIR "LO ÉTICO": 1979-1987								
	2ª ETAPA MÍTICA- LITERAL		2ª O 3ª ETAPA		3ª ETAPA SINTÉTICA- CONVENCIONAL		4ª ETAPA INDIVIDUANTE- REFLEXIVA	
	PREG %	PROF %	PREG %	PROF %	PREG %	PROF %	PREG %	PROF %
1. Lo que corresponde a mi propio interés	0.9	0.9						
2. Lo que está de acuerdo con el refrán: "Haz a los demás lo que quieres que te hagan a ti mismo"....	9.4	6.3						
3. Lo que hace bien al mayor número de personas posibles....			15.8	17.8				
4. Lo que se acepta como normal en nuestra sociedad....					11.2	24.8		
5. Lo que es legal...			3.3	14.0			7.9	2.3
6. Lo que está de acuerdo con mis convicciones religiosas....	---	---	---	---	51.4	33.8	---	---
7. Lo que está de acuerdo con mis sentimientos de justicia....	10.3	7.2	19.1	31.8	62.6	58.6	7.9	2.3
TOTALES (%).....								
Datos de 1979 al 1987 inclusive. Los porcentajes no suman exactamente 100% por efecto del redondeo. Número de encuestados: Pregrado = 329; Profesionales = 556.								

Es verdad que personas cuya fe humana es sintética-convencional formulan juicios morales en relación a una ideología. Pero es una ideología que han asimilado de los demás en forma inconsciente y que no ha sido examinada en forma objetiva. Al desarrollar una metodología pedagógica para la presentación de un curso de moral profesional, el desafío principal será entonces crear las condiciones de posibilidad para que esta gran mayoría pueda entrar en transición hacia la forma de hacer juicios morales que es propia más bien de la cuarta etapa: fe humana individuante-reflexiva. A pesar de algunas apariencias en contrario, no se debe suponer que los estudiantes están en esta etapa al llegar a las aulas universitarias. Más bien, habrá que aceptarles donde se encuentren, en términos de fe humana, y ayudarles a avanzar en la medida de sus posibilidades.

Para comprender mejor la distinción entre los alumnos que se encuentran en la segunda, la tercera, y la cuarta etapa de fe humana en lo referente a su forma de hacer juicios morales, se puede hacer la siguiente comparación. La persona cuya fe humana es mítica-literal se deja llevar por el río de la vida, sin darse cuenta de lo que le está ocurriendo. Cuando su fe humana es sintética-convencional, sale del río y se da cuenta de su propia existencia aparte de ello. Se cree capaz de juzgar los hechos según sus criterios propios; pero en realidad ha asimilado inconscientemente los criterios de los demás. Recién en la cuarta etapa, fe humana individuante-reflexiva, es capaz de formular sus propios juicios de valor en base a principios abstractos. Si se aplica este ejemplo a su vida como profesional, en la segunda etapa el profesional se deja llevar por la corriente en el ejercicio de su profesión, sin darse cuenta de lo que le pasa. En la tercera etapa, es capaz de separarse de esta corriente, para darse cuenta que tiene su propia identidad; pero juzga a la luz de los valores que prevalecen en el mundo profesional que le rodea. Recién en la cuarta etapa es capaz de criticar en forma objetiva las diferentes corrientes que le mueven.

3.4.4 Aspecto "D": Los límites de la conciencia social que manifiestan los alumnos de la Universidad del Pacífico

Según la teoría de Fowler, cada persona pertenece a uno o más grupos de fe humana. El aspecto de la fe humana que indica los límites de su apertura a diferentes grupos y su eventual identificación con ellos es el que Fowler llama los límites de la conciencia social. Este aspecto de la fe humana revela cómo la persona estructura su manera de percibir los grupos a que pertenece. Determina la gama de personas y grupos que tienen peso o que valen en el proceso de dar sentido a su vida. Define los límites de percepción de su responsabilidad moral. Demuestra diferencias en la manera en que la persona trata a diversos grupos de personas al estructurar el sentido de su vida. Indica los límites dentro de los cuales se encuentran las personas consideradas como significativas. También indica los límites del mundo social a que la persona responde activamente.

Entre las preguntas que pueden revelar los límites de la conciencia social de la persona se incluyen: ¿Con qué grupos se relaciona? ¿Cuál es su manera de jerarquizar estos grupos? ¿Cómo se relaciona con su grupo referencial de mayor importancia? ¿Frente a qué grupo o grupos se siente responsable por el bienestar de sus integrantes? ¿Cómo ve a otros grupos de personas con los que no tiene relación directa? ¿Con qué grupos o personas no desea relacionarse de ninguna manera?²²

En base a una reflexión sobre la manera en que los alumnos reaccionan al discutir casos en clase, y en base a conversaciones con ellos a lo largo de los años, es posible contestar, aunque sea en forma provisional, algunas de estas preguntas.

"¿Con qué grupos se relacionan los alumnos?" Según lo que se ha podido observar, los principales grupos de fe humana con que los profesionales que estudian en el Centro de Desarrollo Gerencial se relacionan incluyen: parientes que son profesionales

22. Cf. *ibid.*, p. 53.

en las ciencias económicas y administrativas, sus superiores en la empresa, sus compañeros de trabajo, sus compañeros de estudios en la Universidad y sus profesores. Los grupos con que los alumnos de pregrado se relacionan para dar sentido a sus vidas como profesionales incluyen: parientes que son profesionales en las ciencias económicas y administrativas, sus compañeros de estudio, sus profesores en la Universidad y, en algunos casos, un empleada y compañeros de trabajo. Como se puede observar, los dos grupos de alumnos se relacionan con grupos de fe humana con que tienen contacto directo. Esta característica puede indicar límites de consciencia social que son típicos de la segunda o de la tercera etapa de fe humana.

¿Cuál es su manera de jerarquizar estos grupos? La manera en que la mayoría de los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial jerarquizan sus grupos de fe humana parece indicar que los límites de su consciencia social son propios de fe humana sintética-convencional (la tercera etapa). En su mundo de trabajo dan mayor importancia a los grupos que incluyen figuras convencionales de autoridad. En el caso de los alumnos de pregrado, se nota algo parecido. Cuando es cuestión de dar un verdadero sentido a sus vidas, la mayoría de los alumnos suelen dar mayor autoridad a sus compañeros que a sus parientes o profesores. En el mundo de estudios en que ellos se mueven, esta actitud también es convencional.

"¿Cómo se relacionan los alumnos con su grupo referencial de mayor importancia?" En el estudio realizado se ha intentado contestar a esta pregunta en el contexto del ejercicio de su profesión. Los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial suelen relacionarse con sus superiores mediante una identificación sentida que, por lo general, no incluye una ideología explícitamente compartida. Imitan su modo de pensar, sentir y trabajar. Demuestran relativamente poca capacidad crítica frente a ellos.²³ Le» alumnos de pregrado suelen tomar esta misma postura frente a su grupo

referencial de mayor importancia: sus compañeros de estudios. Las actitudes de los dos grupos son indicativas de los límites de la consciencia social que son propios de la tercera etapa: fe humana sintética-convencional.

"¿Frente a qué grupo o grupos se sienten responsables por el bienestar de sus integrantes?" En los dos grupos de alumnos parece que el sentido de responsabilidad para el bienestar del grupo está estrechamente vinculado al grado de amistad que existe entre sus integrantes. La hipótesis a que se ha llegado con referencia a este punto es la siguiente: en los grupos de fe humana donde existe mayor amistad, existe mayor sentido de responsabilidad por el bienestar de sus integrantes. Esta actitud por parte de los alumnos también es indicativa de los límites de consciencia social asociados con fe humana sintética-convencional.

— "¿Cómo ven los alumnos a otros grupos de personas con que no tienen relación directa?" En el contexto del ejercicio de su profesión, un ejemplo de tales grupos serían los obreros en una fábrica. Al discutir casos referentes a relaciones laborales, se nota que tanto los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial como los de pregrado difícilmente logran identificarse con grupos de obreros sindicalizados. Tienen averías mediante estereotipos negativos, como si fueran enemigos²⁴ Esta actitud es más bien un claro indicador de los límites de la consciencia social que Fowler asocia con su segunda etapa de fe humana fe humana mítica-literal.

"¿Con qué grupos o personas no desean relacionarse de ninguna manera?" Al contestar a la pregunta anterior, ya se ha contestado a ésta. Los alumnos no desean relacionarse con grupos cuyos intereses no coinciden con los suyos. Una vez más, nos encontramos frente a un indicador de fe humana mítica-literal.

A la luz del conjunto de las respuestas a estas preguntas, se ve que la mayoría de los alumnos manifiestan límites de su consciencia social que son

23. Al hablar de capacidad crítica, se refiere a la capacidad de analizar el parecer o el modo de proceder de sus superiores en términos objetivos. No se refiere a la actitud de criticar a un superior porque ha hecho algo que afectó en forma negativa los intereses de sus subalternos.

24. Aparentemente la existencia de sindicatos muy politizados contribuye a la tendencia por parte de los alumnos a ver los obreros mediante tales estereotipos. Raras veces se encuentra a algún alumno, sea del Centro de Desarrollo Gerencial o de pregrado, que espontáneamente defienda los derechos de obreros sindicalizados.

típicas de fe humana sintética-convencional. Hay ciertos indicios de fe humana mítica-litera (la segunda etapa) que deben tenerse presentes, sobre todo cuando se trata de abrir a los alumnos a perspectivas no compartidas por los grupos de fe humana a que escogen pertenecer. Tal como se ha señalado, los límites de la consciencia social de personas en esta tercera etapa de fe humana no suelen sobrepasar los límites del conjunto de los grupos de personas con quienes tienen relaciones personales directas. Al diseñar casos pedagógicos, habrá que tener presente la necesidad de abrir sus horizontes más allá de los parámetros circunscritos por tales grupos.

3.4.5 Aspecto "E": La ubicación de la autoridad para dar sentido a la vida

En su esfuerzo por encontrar sentido en su vida, cualquier persona tiene que aceptar una o más fuentes de autoridad para descubrir la verdad acerca del sentido de la vida. Estas fuentes de autoridad pueden ser personas, instituciones, ideas o hasta experiencias vividas. La persona puede percibir fuentes de autoridad como fuera de sí mismo o las puede internalizar. El aspecto "E" de fe humana revela 'dónde' la persona ubica la autoridad para saber la verdad acerca de la vida. La palabra 'dónde' tiene dos dimensiones. En primer lugar, se refiere a la jerarquía de personas, instituciones, ideas, o experiencias en que la persona confía como fuentes de autoridad en su búsqueda del sentido de la vida. En segundo lugar, se refiere a dónde se ubica la voz de esta autoridad: afuera o adentro de la persona misma. Algunas preguntas que pueden revelar dónde la persona ubica la autoridad para resolver las preguntas vitales que surgen cuando intenta dar sentido a su vida son las siguientes: ¿A quién o a qué apela cuando busca aprobación de su manera de pensar y dar valor a personas, cosas e ideas? ¿A dónde acude en la búsqueda de esta aprobación? ¿Cómo decide en quién o en qué confiar? ¿Qué es lo que estructura esta decisión? ¿A quién apela la persona para validar o legitimizar lo que siente como lo más significativo en su vida? ¿Cómo justifica la persona su elección de esta fuente de autoridad? ¿Dónde busca la persona consejos para su vida? ¿Frente a quién o qué se siente responsable?²⁵ La manera en que una persona contesta a estas preguntas varía según la

etapa de la fe humana en que se encuentre en un momento determinado de su vida.

La mayoría de estas preguntas son muy parecidas y están centradas en realidad en dos temas: ¿Dónde buscan la autoridad cuando se trata de dar sentido a su vida? y ¿Por qué acuden a esta fuente de autoridad? Por este motivo, en el estudio realizado en la Universidad del Pacífico sólo se ha intentado responder a estas dos preguntas.

"¿Dónde buscan los alumnos la autoridad cuando se trata de dar sentido a su vida como profesionales?" Si se entiende la palabra "donde" en el sentido de las fuentes a que los alumnos acuden en búsqueda de autoridad para dar sentido a sus vidas, la fuente principal de autoridad a que acuden es el parecer de los grupos que consideran de mayor importancia en el ejercicio de su actual o futura profesión. En el caso de los profesionales que estudian en el Centro de Desarrollo Gerencial, es el grupo de sus superiores; y en el caso de los estudiantes de pregrado es el grupo de sus compañeros de estudios con quienes más se identifican. Sin embargo, esto no niega la importancia que puedan tener algunas personas, tales como sus profesores, que los alumnos consideren modelos dignos de imitar.

Si se entiende la palabra 'donde' en el sentido de una autoridad externa o una autoridad internalizada, se puede hacer la siguiente observación. Al examinar los resultados de un cuestionario sobre los motivos por los cuales los hombres de negocios toman decisiones que son éticamente aceptables, se ve que los dos grupos de alumnos señalan que el motivo más importante es el código personal de conducta de la persona. A primera vista, se podría pensar que esta respuesta fuera indicativa de una fuente de autoridad internalizada. De ser cierta esta interpretación, los alumnos estarían manifestando una característica por lo menos de fe humana individuante-reflexiva, dado que sólo a partir de esta cuarta etapa de fe humana se puede esperar encontrar este fenómeno. Sin embargo, parece que la interpretación que habrá que dar a este dato es otra. Los alumnos reconocen que el factor más importante en el comportamiento ético de los hombres de negocios es el

25. Cf. FOWLER, James W., David JARVIS, Romney M. MOSELEY. *Manual for Faith Development Research*, o.c. [nota 16], p.54.

comportamiento que cada uno escoge aceptar, Pero el hecho de escoger un determinado comportamiento no necesariamente implica la internalización de una fuente de autoridad. Todo depende de los motivos por los cuales la persona afirma que habrá que seguir tal o cual comportamiento. Si es simplemente porque este comportamiento es normal en la sociedad, o porque es el comportamiento de personas significativas en su mundo profesional, la persona escoge fuentes de autoridad que son externas, sin darle el peso de su propia autoridad interna. Por lo tanto, no se ha constituido en su propia fuente de autoridad. Esto parece ser el caso en los dos grupos de alumnos. En su búsqueda de autoridad para dar sentido a sus vidas, manifiestan más bien características de la tercera etapa: fe humana sintética-convencional.

Se ha observado otro fenómeno que apoya esta interpretación. Cuando se pregunta a los alumnos por qué se debe o no hacer tal o cual cosa en el ejercicio de su profesión, con mucha frecuencia su respuesta espontánea es equivalente a "todo el mundo sabe que es así." Este tipo de respuesta indica que la persona confía más bien en la autoridad del grupo, una fuente de autoridad externa a sí mismo. Por lo tanto, parece que en lo referente a este aspecto de fe humana, "la ubicación de la autoridad", la mayoría de los alumnos, en los dos grupos, manifiestan fe humana sintética-convencional.

"¿Por qué acuden a estas fuentes de autoridad?" Se entiende por qué buscan autoridad en tales grupos al recordar lo que se ha dicho acerca de su forma de hacer juicios morales: la gran mayoría de los alumnos formulan sus juicios morales según los criterios propios de la fe humana sintética convencional. Confían en lo que perciben como el sentir común de los integrantes de los grupos de fe humana a que pertenecen, sin preocuparse por explicitar intelectualmente este sentir.

En base a lo dicho, parece que la mayoría de los alumnos, tanto de pregrado como del Centro de Desarrollo Gerencial, buscan autoridad conforme al patrón que es propio a la fe humana sintética-convencional. Es probable que algunos estén en transición de la segunda a la tercera etapa con

respecto a este aspecto, y que unos cuantos se encuentren en transición hacia la cuarta etapa: fe humana individuante-reflexiva. Al diseñar una metodología pedagógica, entonces, no será conveniente apelar en un primer momento directamente al argumento de la autoridad de la Iglesia, o a la fuerza de argumentos racionales. La puerta de entrada en las discusiones tendrá que ser un análisis crítico del parecer de los grupos que ellos consideran convencionales en su mundo profesional.

3.4.6 Aspecto *F*: La forma de dar coherencia al mundo que manifiestan los alumnos de la Universidad del Pacífico

Al encontrarse con elementos muy dispersos en sus experiencias de la vida, la persona siente la necesidad de unificarlas, para que la vida pueda tener sentido. Mediante su forma de dar coherencia al mundo, elabora patrones de coherencia para ordenar e integrar estos dispersos elementos. Esta integración es necesaria para encontrar un sentido único de la vida. Incluye una visión del mundo, los principios a la luz de los cuales esta visión ha sido construida y las relaciones lógicas que unifican los diferentes elementos de esta visión. Pero los patrones de coherencia a que se refieren aquí son el resultado de un proceso humano más complejo que puro razonamiento lógico. La persona utiliza consciente e inconscientemente todas sus facultades al formularlas. Por este motivo, no siempre puede explicitar formalmente su forma de dar coherencia al mundo. Sin embargo, es una fuerza muy real en su vida, algo que percibe como de vital importancia para que todo tenga sentido.

Algunas preguntas que pueden revelar la forma de dar coherencia al mundo que ha desarrollado una persona son: ¿Cómo se encajan los diferentes elementos de su experiencia? ¿Qué es lo que unifica y mantiene unificado su mundo? ¿Qué unifica su compromiso con su trabajo, sus familiares y amigos y, si es creyente, su compromiso con Dios, para dar un sentido único a su vida? ¿Hasta qué punto es consistente en su modo de pensar, valorar y actuar?²⁶

26. Cf. *ibid.*

El conjunto de estas preguntas apuntan a dos facetas de la forma de dar coherencia al mundo que son importantes: ¿Cómo se logra unir y encajar diferentes elementos de la experiencia para mantener una visión unificada de su mundo? y ¿Hasta qué punto es consistente la persona en su modo de pensar, valorar y actuar?

"¿Cómo logran los alumnos encajar diferentes elementos de su experiencia para mantener una visión unificada de su mundo?" Por lo general, la mayoría de ellos no suelen manifestar una visión unificada de su mundo. Tienden a separar sus vidas en diferentes teatros de acción. Una de ellas es su mundo profesional. Dentro de cada teatro, dan coherencia a su vida mediante un sistema tácito de valores muy sentidos que les orientan hacia una coherencia basada en buenas relaciones interpersonales. En su visión del mundo, existen valores y creencias que no están bien definidos y que pueden ser hasta contradictorios a nivel intelectual; pero esta falta de claridad y definición no les molesta. Explicaciones intelectuales tienen poco o nada que ver con su forma de dar coherencia a su mundo. Estas actitudes son típicas de la fe humana sintética-convencional.

Dentro de cada teatro en que han dividido su mundo, los alumnos intentan ser coherentes; pero lo hacen con referencia a lo que sienten en forma global, y no con referencia a principios abstractos. Cuando se les exige reflexionar en torno a las contradicciones encubiertas por esta forma de dar coherencia a su mundo como profesionales, se sienten incómodos. Esta incomodidad interrumpe su tranquilidad y les invita a desinstalarse de la tercera etapa para entrar en transición hacia la cuarta: fe humana individuante-reflexiva. Pero si no encuentran lo que necesitan para avanzar hacia la cuarta etapa se sienten incómodos y se refugian en frases tales como "todo el mundo sabe que las cosas son así." Es en este aspecto de fe humana que se observa mayor resistencia al invitar a los alumnos a entrar en transición de la tercera etapa, fe humana sintética-convencional, hacia la cuarta, fe humana individuante-reflexiva.

"¿Hasta qué punto son consistentes los alumnos en su modo de pensar, valorar y actuar?" En realidad, dentro del teatro de acción que es o que será su vida profesional, los dos grupos de alumnos

son consistentes con lo que sienten en forma global; pero no siempre son consistentes con relación a principios objetivos de moralidad. Más aún, cuando perciben un conflicto entre principios que creen que van a promover buenas relaciones humanas y principios objetivos de justicia, la mayoría de ellos suelen fallar a favor de mantener las buenas relaciones humanas. Lo que une todo en su vida profesional para darle cierto sentido integral es el conjunto de sus buenas relaciones humanas, no es su fidelidad a principios objetivos que surgen del deber profesional. Todo eso es típico de la forma de dar coherencia al mundo en la tercera etapa, fe humana sintética-convencional.

Al querer dar coherencia a su mundo profesional, ¿por qué manifiestan los alumnos una preferencia tan marcada por mantener las buenas relaciones humanas, a costa de principios objetivos que podrían ser una expresión más clara de sus derechos y obligaciones en el ejercicio de su profesión? ¿Acaso será que la sociedad en que viven da tanta importancia al valor de la amistad que sus integrantes difícilmente pueden avanzar de la tercera a la cuarta etapa de fe humana? Si una sociedad determinada no ofrece reglas objetivas y claras mediante las cuales sus integrantes puedan dar sentido a sus vidas, no será de extrañar que los miembros de esa sociedad rechacen como 'inoperantes' principios objetivos. Además, si una sociedad se encuentra tan desintegrada que no se puede confiar en la objetividad de las personas encargadas de hacer cumplir las normas establecidas, tampoco será de extrañar su tendencia a confiar exageradamente en lo único que les queda para dar coherencia a sus vidas profesionales: a saber, en sus relaciones personales. En una sociedad en que se hubiera perdido el sentido de objetividad en lo referente a las relaciones personales, sería muy difícil lograr que los alumnos aceptaran los principios objetivos presentados por la sociedad como una manera adecuada de ordenar su comportamiento en el mundo de los negocios.

La forma de dar coherencia al mundo que manifiestan la mayoría de los alumnos implica que al diseñar una metodología pedagógica habrá que encontrar maneras eficaces de inquietarles y a la vez animarles para que avancen desde la tercera a la cuarta etapa de fe humana. Al diseñar casos para discusión en clase, habrá que animarles a

desinstalarse, pero sin producir en ellos un rechazo que les provoque aferrarse a la forma de dar coherencia al mundo que es típica de la fe humana sintética-convencional. A la hora de presentar casos y un marco teórico, el profesor tendrá que ser muy consciente de este problema y llevar las discusiones con mucho tino. De lo contrario, no logrará que sus alumnos perciban el contenido del curso como algo que les permita dar coherencia a su visión del mundo,

3.4.7 Aspecto "G": La función de lo simbólico en la vida profesional de los alumnos en la Universidad del Pacífico

Al elaborar su teoría del desarrollo humano Fowler tiene presente que existen modos de saber que no son reflexivamente intelectuales. Hay realidades en la vida de cualquier persona que son humanamente tan ricas que es difícil expresarlas conceptualmente. Muchas veces los símbolos pueden servir como expresiones de estas realidades. Por este motivo Fowler incluye la función de lo simbólico como un aspecto de la fe humana. La describe como la manera en que la persona utiliza o responde a símbolos en su esfuerzo por dar sentido a su vida. Afirma que los símbolos pueden aportar una dimensión importante al proceso de dar sentido a la vida porque es en torno a ellos que los sentimientos de la persona suelen agruparse. Si se desea ayudar a una persona a darse cuenta de sus sentimientos, y del papel de ellos en su vida, el mejor camino es evocar estos sentimientos mediante los símbolos que la persona considera importantes.

Por 'símbolo' se entiende cualquier objeto, idea, persona o lugar que hace surgir en una persona una imagen que Fowler describe en sus comienzos como una vaga representación interior de algún estado de las cosas y los sentimientos que la persona experimenta frente a ella.²⁷ Esta imagen surge espontáneamente cuando la persona percibe un determinado símbolo a que es sensible: es decir, su composición no depende de un proceso consciente. La imagen unifica sentimientos e información adquirida previamente, en un proceso que es anterior al de conceptualización y que es aún

más profundo. Cuando se le pregunta a la persona acerca de algo que para él o ella es un símbolo, le viene a la mente la imagen correspondiente, que está cargada con sentimientos. Si no ha desarrollado su capacidad de examinar con sentido crítico los sentimientos vinculados con esta imagen, puede actuar llevado por tales sentimientos, sin considerar las consecuencias de su acción. Este fenómeno se da con cierta frecuencia entre los alumnos de la Universidad del Pacífico, tanto en pregrado como en el Centro de Desarrollo Gerencial.

Los símbolos pueden tomar la forma de personas, objetos, ritos, mitos, y metáforas. Por ejemplo, el dibujo de un corazón puede simbolizar amor. Un lema o una canción política sin mucho contenido intelectual, puede servir como fuerza motivadora para los adherentes de un partido político o para el público en general. A modo de ejemplo, en las últimas elecciones nacionales en el Perú, una sola palabra, ¡LIBERTAD!, llegó a ser un fuerte símbolo para un buen sector de la población. Sin embargo, la mayoría de las personas que gritaban esta palabra en las calles difícilmente podrían haber explicado precisamente qué querían decir al pronunciarla. Muchas veces los símbolos inciden más fuertemente que argumentos racionales en el comportamiento de la persona cuando busca dar sentido a su vida.

Entre las preguntas que pueden revelar la función de lo simbólico en la vida de una persona se incluyen las siguientes: ¿Cuáles son los símbolos, metáforas o relatos alegóricos que le gustan? ¿Qué imágenes o metáforas usa para referirse a lo trascendente en su vida? ¿Toma en sentido literal o en sentido metafórico las imágenes o las metáforas que usa para referirse a lo trascendente? ¿La persona *reconoce* que *un* mismo símbolo puede tener sentido en diferentes niveles? ¿Ha podido reconocer el símbolo precisamente como un 'símbolo'? ¿Ha logrado cuestionar los símbolos que usa en un intento de encontrar un sentido conceptual estable en ellos?²⁸

Si se pregunta a los alumnos cuáles son los símbolos que les ayudan a dar sentido a sus vidas como profesionales, la mayoría de ellos no saben

27. Cf. FOWLER, James W. Stages of Faith, o.c. [nota 12], p. 26.

28. Cf. *ibid.*, p. 250.

qué contestar. Aparentemente, no son conscientes de la presencia de "símbolos en sus vidas como profesionales. Se puede sospechar que el dinero y su ideal de lo que es ser todo un éxito en su profesión funcionan como símbolos; pero ni los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial ni los de pregrado parecen ser conscientes de la presencia de tales símbolos en el proceso de dar sentido a sus vidas. Por lo tanto, sin un estudio más a fondo, no es posible contestar a las preguntas planteadas en el párrafo anterior. Nos limitamos, entonces, a comentar lo que se ha podido observar al desarrollar las clases de moral profesional: los personajes en casos diseñados para reflejar la vida real en el mundo de los negocios en el Perú son símbolos que provocan fuertes reacciones afectivas entre los alumnos, aparentemente sin motivos racionales. Esta reacción, igual que la de no ser consciente del papel de los símbolos en sus vidas, es típica en personas que se encuentran en la tercera etapa: fe humana sintética-convencional.

Esta reacción de los alumnos a los personajes en casos que reflejan la vida real es de suma importancia para el desarrollo de una metodología pedagógica. Tal como se ha indicado, la gran mayoría de los alumnos manifiestan la fama de hacer juicios morales que es propia de la fe humana sintética-convencional. Por lo tanto, no son conscientes de los valores que dan lugar a sus sentimientos. En el curso de moral profesional se desea lograr que ellos reflexionen en torno a estos valores que aceptan en forma prerreflexiva. Un camino muy eficaz para lograr este propósito es la creación de personajes que sean símbolos capaces de evocar imágenes que reflejan los valores que los alumnos aceptan de hecho en su vida profesional; personajes que dicen las cosas que ellos sienten, pero que no saben cómo expresar o que no se atreven a expresar en público. Cuando se logra crear un caso en que tales personajes se relacionen en un contexto que refleje la experiencia real o imaginaria que tienen los alumnos de la vida profesional, se ha logrado crear un instrumento muy útil para elevar a nivel reflexivo los valores que ellos sienten a nivel prerreflexivo.

En otras palabras, los personajes presentados en los casos son símbolos. Cuando se presentan estos símbolos, surgen en los alumnos imágenes. Estas imágenes, que unen información y sentimientos, son más profundas y anteriores a conceptos.²⁹ Provocan reacciones emotivas que llevan a los alumnos a identificarse con o a rechazar a los diferentes personajes. En la discusión de un caso, surge la oportunidad de invitarles a contestar a la siguiente pregunta: "¿Por qué crees que la actitud de tal o cual personaje está bien o está mal?" Al insistir en esta pregunta, poco a poco se puede animar a los alumnos a formular en sus propias palabras principios morales objetivos que reflejen el contenido del marco teórico que se presenta en el curso. De este modo, se les ayuda a entrar en transición de la tercera a la cuarta etapa de fe humana; sobre todo, se les ayuda a pasar de una moralidad prerreflexiva a una moralidad reflexiva como la base de su modo de actuar en la vida profesional.

3.5 Conclusiones referentes al rango y a la etapa modal de fe humana en los alumnos de la Universidad del Pacífico

A la luz de lo que se ha observado al examinar los siete aspectos de la fe humana, tal como suelen presentarse en los alumnos en la Universidad del Pacífico, se llega a la conclusión de que el rango de fe humana que se puede encontrar en los dos grupos estudiados abarca desde la segunda etapa, fe humana mítica-literal hasta la cuarta etapa, fe humana individuante-reflexiva, inclusive.

Si se considera el conjunto de los aspectos de fe humana, la gran mayoría de los alumnos están en la tercera etapa- fe humana sintética-convencional. Esta es, entonces, la etapa modal que se puede encontrar al comienzo de cualquier curso de moral profesional.³⁰ La etapa modal es importante no sólo porque es el nivel en que se encuentra la mayoría de los alumnos en cualquier curso. Es, además, el nivel de fe humana que pa intuición los integrantes del grupo consideran como 'normal'. Tanto las personas cuya fe humana no llega a este etapa

29. Para una discusión de la imágenes en el proceso de dar sentido a la vida, cf. *ibid.* p. 26.

30. Teniendo presente que los alumnos dividen sus vidas en diferentes teatros o áreas de actividad, en teoría cabe posibilidad de que estuvieran en diferentes etapas de fe humana en las diferentes áreas de sus vidas. Así, por ejemplo, podrían estar en la tercera etapa en su vida familiar y en la cuarta en su vida profesional. Al comienzo se sospechaba que fuera ésta la realidad de los alumnos. Pero no se ha encontrado evidencia convincente de este fenómeno.

modal como las personas cuya fe humana esté por encima de ella encuentran resistencia a expresar sus pareceres dentro del grupo. Más aún, el grupo presiona a todos sus integrantes para que conformen su fe humana a la etapa modal del grupo. Habrá que tener este fenómeno muy presente al desarrollar una metodología pedagógica para el dictado de un curso de moral profesional. El profesor tendrá que animar de un modo especial a personas cuya fe humana es mítica-litera (segunda etapa) a participar en las discusiones, evitando que sus compañeros les desanimen. Al mismo tiempo, por el bien del grupo tendrá que reforzar con su autoridad moral, como persona significativa, los aportes de los alumnos cuya fe humana es individuante-reflexiva (cuarta etapa), pero tendrá que hacerlo sin ofender la sensibilidad de la mayoría. Si el profesor no apoya los aportes de los alumnos que manifiestan la cuarta etapa de fe humana, estos alumnos fácilmente serán silenciados por las actitudes y reacciones de la mayoría.

A pesar de sentirse cómodamente instalados en esta tercera etapa de fe humana, muchos de los alumnos demuestran apertura para entrar en transición a la etapa siguiente: fe humana individuante-reflexiva. Se nota esta tendencia, sobre todo, con referencia a su forma de hacer juicios morales. Lo que les hace falta es algún tipo de experiencia que les invite a dar este paso. Conversar con personas cuyas perspectivas y valores son diferentes frente a las actitudes tomadas por personajes presentados en casos típicos de la vida real es una experiencia de este tipo. Mediante una metodología pedagógica apropiada, habrá que crear un ambiente en el aula universitaria en que se puede producir este sano intercambio entre personas que se encuentran en estas tres etapas de fe humana, con el objetivo prioritario de facilitar la transición de la gran mayoría de ellos de la tercera hacia la cuarta etapa: es decir, de fe humana sintética-convencional, en que aceptan el parecer de los demás en forma prerreflexiva sin ningún sentido crítico, a fe humana individuante-reflexiva, en que son capaces de formular y aceptar, incluso afectivamente, principios morales que han hecho suyos al haberlos percibido como valiosos para dar sentido a sus vidas como profesionales.

Las personas cuya fe humana es sintética-convencional prefieren evitar esclarecer sus principios y creencias³¹. Temen que si las cosas se ponen claras, se podría romper la armonía que añoran mantener a cualquier precio. Por este motivo, no toman la iniciativa en una discusión de principios morales. Para facilitar la discusión de tales principios, la presencia de alumnos cuya fe humana es individuante-reflexiva es muy importante. Pero al comienzo de cualquier curso, apenas el 2% de los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial y el 8% de los alumnos de pregrado manifiestan la forma de hacer juicios morales que corresponde a la cuarta etapa. Por lo tanto, por el bien del grupo, al diseñar una metodología pedagógica se debe dar prioridad a la estimulación de los alumnos que son capaces de entrar rápidamente en esta transición hacia la cuarta etapa. Según la experiencia obtenida, con una metodología adecuada, después de unas cuantas sesiones se puede lograr que entre el 10% y el 20% de los alumnos en cualquier grupo comiencen a reaccionar frente a un caso según la manera de hacer juicios morales que es propia de la fe humana individuante-reflexiva.

3.6 La transición de la tercera a la cuarta etapa de fe humana

Como resultado del análisis del rango y la etapa de fe humana en los dos grupos de alumnos estudiados en la Universidad del Pacífico, se llega a la siguiente conclusión: para que un curso de moral profesional influya positivamente en la vida de los alumnos, será necesario presentar un contenido propio de la filosofía y la teología moral que refleja los valores reconocidos por los Estatutos de la Universidad, de manera que se facilite el crecimiento en fe humana por parte de los alumnos mediante la asimilación de este contenido. Más específicamente, el curso tendrá que ofrecer a los alumnos la posibilidad de crecer en cuanto a su manera de dar sentido a su vida como profesionales en las ciencias económicas y administrativas. Para la mayoría de los alumnos, este crecimiento estructural significa entrar en transición de la tercera etapa, fe humana sintética-convencional, hacia la cuarta etapa, fe

31. Cf. FOWLER, James W. Faith Development and Pastoral Care, o.c. [nota 17], pp. 87-88.

humana individuante-reflexiva. Veamos, entonces, las características de estas dos etapas de fe humana.

3.6.1 La tercera etapa de fe humana: "Fe humana sintética-convencional"

Fowler llama a su tercera etapa de fe humana "fe humana sintética-convencional", porque en ella, para estructurar su experiencia del mundo, la persona realiza un proceso de síntesis de lo que percibe y siente acerca de las actitudes y opiniones que son convencionales en el mundo que le rodea, sin analizar ni examinar críticamente su contenido. Se da cuenta que pertenece a diferentes grupos humanos. En cada grupo existen personas significativas, sean individuos o personajes ideales del grupo, que son portadores de ideas, normas, juicios y expectativas acerca de los valores que la persona debe aceptar y la manera como debe portarse en sus relaciones con los demás. La persona desea dar importancia a todo lo que diga cada persona significativa. Pero los mensajes de algunos de ellos están contrapuestos. Siente entonces la necesidad de sintetizar de alguna manera estos mensajes tan diferentes para dar así alguna orientación clara a su vida. Intenta lograr esta síntesis no de una forma analítica, sino en forma global, guiada más bien por intuiciones que por principios claros. Teniendo presente este deseo de lograr síntesis, Fowler describe como 'sintética' la fe humana que es propia de esta tercera etapa. Añade la palabra 'convencional' porque la persona intenta lograr su síntesis personal según las convenciones de la sociedad que le rodea; es decir, según su cultura y contexto social.

La edad típica de personas en esta tercera etapa de fe humana es desde los doce o trece años hasta por lo menos los diecisiete o dieciocho años de edad. Sin embargo, según Fowler, por lo menos en la cultura norteamericana muchos adultos se estabilizan en esta etapa durante buena parte de sus vidas. La investigación realizada en la Universidad

del Pacífico hace pensar que en el Perú serían más las personas que se estabilizan indefinidamente en esta tercera etapa.

Fowler afirma que en esta etapa se puede encontrar dos versiones distintas de la manera de hacer juicios morales: una que es propia de los adolescentes y la otra que es propia de los adultos. En sus investigaciones ha descubierto que en la tercera etapa de fe humana los adultos suelen dar importancia a la ley y al orden como imperativos morales para mantener la armonía y la paz en la sociedad. En cambio, los adolescentes suelen dar importancia a las expectativas de personas que son significativas en sus vidas. Pero tanto los adultos como los adolescentes usan como base de sus juicios morales una asimilación y proyección de los valores de su propio grupo o clase social. Lo que pasa es que los adolescentes tienen mayor consciencia de la presencia de sus valores en personas y grupos significativos. En cambio, por tener mayor experiencia en la vida, muchas veces los adultos perciben la ley como la encarnación del conjunto de valores personales de personas que son como ellos.³² Así es que tanto los adultos como los adolescentes fundamentan sus juicios morales en su percepción de lo que es necesario para mantener las buenas relaciones humanas. El estudio realizado en la Universidad tiende a confirmar lo dicho por Fowler sobre el particular.

Una de las características más sobresalientes de personas cuya fe humana es sintética-convencional es su gran preocupación por construir y mantener relaciones personales en base a creencias y valores profundamente sentidos y compartidos.³³ En esta etapa, sus valores giran en torno a otras personas y a la armonía que desean crear y mantener en sus relaciones con ellas. Comparten con los integrantes de los diferentes grupos humanos a que pertenecen ideas y conceptos profundamente sentidos que aún no han sido examinados críticamente. Vivir en armonía con los demás es lo que más da sentido a sus vidas. Por este motivo, la persona construye sus

32. En el caso de los adultos, no se debe pensar que el mero hecho de apelar a la ley necesariamente indica que su fe humana es sintética-convencional. Si la persona apela a la ley como el conjunto de los valores y las opiniones de sus semejantes, es probable que su forma de hacer juicios morales corresponda a la tercera etapa. En cambio, si considera que la ley es un sistema de normas abstractas, es probable que su forma de hacer juicios morales corresponda a la cuarta etapa de fe humana. Cf. FOWLER, James W., David JARVIS, Romney M. MOSELEY. *Manual for Faith Development Research*, o.c. (nota 16), pp. 116-117.

33. Es importante notar que la mayoría de las personas se preocupan por sus relaciones personales en cualquier etapa de la fe humana en que se encuentren. Lo que es diferente en esta tercera etapa es la manera en que se relacionan con los demás.

relaciones sociales más amplias como extensiones de sus relaciones personales, y no en función de principios abstractos de justicia. Valoriza y acepta a otras personas no principalmente por sus ideas, sino por las cualidades personales que ve en ellas y por su manera de relacionarse con los demás.

En esta etapa, la persona experimenta su vida como compuesta de diferentes teatros de acción y relación, algunos de los cuales se sobreponen parcial o totalmente. Es consciente de las diferencias y hasta la oposición que existe entre los mensajes de personas significativas que pertenecen a estos diferentes teatros. Desea sintetizar la gran variedad de imágenes de sí misma que otros le ofrecen, y también sus expectativas, para lograr algún sentido de su propia identidad. Para conseguir este objetivo, adopta una de dos estrategias: divide su vida en compartimientos estancos, cada uno con sus propias reglas de juego o intenta establecer una jerarquía de autoridades. Si divide su vida en compartimientos estancos, cuando está con cada grupo o dada persona significativa se esfuerza por cumplir con el rol que le asignan y con las expectativas que le presentan. Si establece una jerarquía de autoridades, da la máxima importancia a sus semejantes; es decir, a los que son más como él mismo. Al entrar en conflicto personal con las autoridades más bajas en su lista de prioridades, busca cada vez mayor aceptación en las personas y los grupos que ocupan los primeros lugares de importancia.

Muchas veces los adolescentes en esta etapa dan expresión a fantasías grandiosas acerca de su papel en el proceso de cambiar el mundo. En cambio, gracias a su mayor experiencia, los adultos suelen manifestar ideas menos grandiosas e incluso resignación y pasividad frente a lo que, según ellos, ya no tiene remedio. Sin embargo, tanto los adultos como los adolescentes reflejan fe humana sintética- convencional en sus actitudes, porque hacen suyas las ideas y actitudes de personas que son significativas en sus vidas, sin examinarlas críticamente.

Una persona puede mantenerse en equilibrio en la tercera etapa de fe humana durante muchos años e incluso durante toda su vida. Gracias a su fe humana sintética-convencional puede vivir como una persona contenta y productiva dentro de la

sociedad. Se siente satisfecha con el sentido que encuentra en su vida. Sin embargo, si ocurre un serio enfrentamiento entre diferentes fuentes de autoridad, o si tiene experiencias que le llevan a cuestionar cómo ha formado sus propias ideas y valores, se dan las condiciones necesarias para entrar en transición a la siguiente etapa. Cuando la persona comienza a cuestionar lo que siempre ha aceptado, cuando comienza a darse cuenta que tiene la capacidad de discutir las opiniones de los demás, cuando comienza a darse cuenta de que en vez de definirse por lo que siente es mejor definirse por lo que piensa, entonces puede entrar en transición hacia la cuarta etapa de fe humana: fe humana individuante-reflexiva

3.6.2 La cuarta etapa de fe humana: "Fe humana individuante-reflexiva"

En la teoría del desarrollo humano de James W. Fowler, la cuarta etapa de integración de los aspectos de la fe humana se llama "fe humana individuante-reflexiva". En esta etapa, la persona toma distancia crítica del conjunto de sus relaciones interpersonales y comienza a reflexionar acerca de sí mismo para formular su propia idea de quién es y qué es lo que tiene sentido en la vida. Se afirma como un individuo distinto de las imágenes que otros le ofrecen de sí mismo. De allí el nombre que Fowler da a esta cuarta etapa "Fe humana individuante- reflexiva". Es reflexiva porque la persona **piensa** acerca de sí misma, sus valores, sus formas de actuar, y su modo de dar sentido a su vida. Es individuante porque mediante este proceso reflexivo se auto-afirma como un individuo que no se define por sus relaciones personales.

Es interesante comparar la relación que existe entre los sentimientos y los pensamientos de la persona en la tercera y la cuarta etapa. En la tercera etapa, la persona da más importancia a sus sentimientos que a sus pensamientos cuando busca sentido en su vida, cuando determina cómo debería actuar y cuando decide a qué grupos humanos pertenecer. En cambio, en la cuarta etapa, sus pensamientos mandan por encima de sus sentimientos. La persona busca una explicación **racional** para todo lo que pase en la vida, cree que debe actuar en función de **principios abstractos** que percibe como objetivos y se asocia con personas que comparten sus **ideas**. En estas dos

etapas de fe humana, la tercera y la cuarta, cuando la persona intenta dar sentido a su vida se ve la presencia tanto de sentimientos como de pensamientos, pero la persona los relaciona en forma diferente. En la tercera etapa, subordina sus pensamientos a sus sentimientos; en cambio, en la cuarta, sus sentimientos a sus pensamientos.

Es probable que la persona con fe humana individuante-reflexiva mantenga vínculos con los diferentes grupos humanos con que siempre se ha relacionado, pero su pertenencia a cualquier grupo es ahora una expresión de su propia identidad y no un factor que la determina. Por tanto, en sus relaciones con los demás tiene la valentía de pararse sobre sus dos pies, como individuo que es, y reflexionar sin sentir la necesidad de estar de acuerdo con el parecer de determinados grupos o personas.

La transición de la tercera a la cuarta etapa de fe humana suele ser un proceso gradual que ocurre durante varios años. Puede comenzar a partir de los diecisiete o dieciocho años. No es común encontrar a personas en equilibrio en esta cuarta etapa que no hayan cumplido los veintiún o veintidós años de edad. Más aún, la transición a la cuarta etapa puede postergarse o prolongarse indefinidamente. Cuanto más tarde ocurra en la vida de la persona, más difícil es como experiencia humana, porque hay que romper con hábitos de relación y con relaciones personales que han marcado toda una vida. Según Fowler, hay un grupo significativo de personas que recién llegan a estabilizarse en la cuarta etapa entre los 35 y los 45 años de edad. Además, no son pocos los adultos que nunca llegan a estabilizarse en la cuarta etapa de fe humana. Pasan una buena parte de su vida en la tercera etapa o en transición hacia la cuarta. El estudio realizado en la Universidad del Pacífico indica que existe esta misma tendencia en el Perú.

4. Los objetivos a lograrse en un curso de moral profesional

Lo que se pretende lograr es que el curso de moral profesional contribuya al crecimiento enhumana por parte de los alumnos; es decir, que facilite su transición de una etapa a la siguiente. Sin embargo, Fowler indica que este tipo de objetivo no debe ser el objetivo directo de la educación cristiana.³⁴ Más bien, es necesario preocuparse por cumplir otros objetivos más específicos relacionados con el crecimiento de las personas en su propia tradición religiosa. Como resultado del logro de tales objetivos, se logrará el propósito de facilitar un verdadero crecimiento en fe humana. Este crecimiento en fe humana a su vez facilitará un nuevo crecimiento como personas más comprometidas a vivir su fe sobrenatural en forma integral según la forma de dar sentido a la vida que es propia de una nueva etapa de fe humana.

Como resultado del estudio realizado en la Universidad del Pacífico, se han formulado cuatro objetivos más específicos para cursos de moral profesional. Estos objetivos son válidos tanto para cursos dirigidos a los alumnos de pregrado como para cursos de menor duración dirigidos a los alumnos que llevan el curso como parte de los programas regulares de especialización en administración en el Centro de Desarrollo Gerencial, siempre y cuando se disponga de por lo menos 24 sesiones de clase.³⁵ Es importante notar que estos cuatro objetivos no se logran en forma secuencial. Más bien, los alumnos perfeccionan su capacidad de lograrlos en forma integral a lo largo del curso, gracias a su asimilación gradual del contenido presentado, su participación en las discusiones en clase y los trabajos prácticos que desarrollen.

Teniendo presente que la Universidad del Pacífico es de inspiración cristiana, al formular estos objetivos se habla expresamente de valores

34. Cf. FOWLER, James W. Faith Development and Pastoral Care, o.c. [nota 7], p. 81.

35. En pregrado, el tiempo disponible para el curso de moral profesional permite el logro de estos cuatro objetivos mediante la presentación de un temario bastante completo. En el Centro de Desarrollo Gerencial el temario es mucho más breve. Sin embargo, la experiencia indica que se puede lograr los cuatro objetivos propuestos, con un contenido bastante limitado por cierto, si se dispone por lo menos de 24 secciones de clase.

cristianos'. Sin embargo, a lo largo del curso se respeta profundamente la preferencia religiosa de cada alumno. Por otra parte, los valores a que se refieren son en realidad patrimonio común de toda la humanidad, pero vistos desde una óptica cristiana. Curiosamente, a veces personas que se profesan ateos están más de acuerdo con algunos de estos valores que personas que se consideran 'muy católicos'.

4.1. El primer objetivo: Comprender sus propios sentimientos de justicia

El primer objetivo para el curso de moral profesional es que los alumnos desarrollen su capacidad de:

"Comprender sus propios sentimientos de justicia." Al comienzo del curso, son muchos los que definen "lo ético" principalmente en términos de sus sentimientos de justicia. Manifiestan así fe humana sintética-convencional. Mediante la metodología pedagógica que se explicará más adelante, se pretende ayudarles a expresar en términos conceptuales lo que sienten. Este paso es necesario para que puedan tomar una postura crítica frente a los valores que sus sentimientos de justicia manifiestan. El modo de lograr que se den cuenta de sus sentimientos de justicia y conversen sobre los valores que hay detrás de ellos, es involucrarles en la discusión de algún caso que ha sido pedagógicamente diseñado para este fin.

4.2 El segundo objetivo: Comprender valores morales cristianos y formular principios morales cristianos en sus propias palabras

El segundo objetivo propuesto para el curso de moral profesional es el siguiente:

"Comprender valores morales cristianos y formular principios morales cristianos en sus propias palabras,"

Cuando se habla de "valores morales" en este contexto, se refiere a conceptos que indican algún objeto apreciado como bueno, valioso, o deseable.³⁶ Se entiende la palabra 'conceptos' en un sentido más amplio que proposiciones intelectuales. Alumnos cuya fe humana es sintética-convencional tienen conceptos de lo que está bien y lo que está mal en su comportamiento. Pero muchas veces no pueden expresarlos a nivel reflexivo. Mediante el logro de este objetivo se pretende ayudarles a darse cuenta de estos valores y luego formular principios morales cristianos como expresiones de ellos.

Un 'principio moral cristiano' es una norma de comportamiento que una persona debe respetar, si desea actuar conforme con las exigencias de los valores morales cristianos.³⁸ Principios morales son expresiones a nivel *intelectual* de los valores que una persona debería respetar en el ejercicio de la profesión. Al comienzo del curso, la mayoría de los alumnos están en la tercera etapa de fe humana, con una apertura para entrar en transición hacia la cuarta. En tales personas las relaciones personales comienzan a ser sujetas a las ideas. La formulación de principios morales cristianos, a la luz del *contenido presentado* en el curso, es una actividad apropiada para personas que se encuentren en esta transición.

Para fines pedagógicos, los principios morales cristianos que los alumnos desarrollan deben tener las siguientes características: Deben ser universalmente válidos; deben reflejar el marco teórico del curso; de ser posible, es preferible que se expresen en forma positiva; y por último, deben ser expresados por los alumnos con sus propias palabras. Cuando los alumnos aprenden cómo formular principios morales cristianos con estas características están aprendiendo cómo fundamentar su comportamiento moral tal como lo hacen personas cuya fe humana

36. Cf. CAVANAGH, Gerald F., MCGOVERN, Arthur F. *Ethical Dilemmas in the Modern Corporation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1988, p. 14.

37. Para una discusión más amplia del tema de 'valores' en este contexto cf. VIDAL, Marciano. *Moral de actitudes*. Tomo primero: *Moral fundamental*. 5a. edición. Madrid: PS Editorial 1981. pp 425-455.

38. Lo que se entiende aquí por 'principio' moral coincide en buena medida con lo que Arnold Berleant presenta como 'criterio'. Cf. BERLEANT, Arnold (Ed.) *The Ethical Factor in Business Decisions. Essays Toward Criteria*. Long Island, NY; C.W. Post Center, Long Island University 1982, p.53.

es individuante-reflexiva. De esta manera, fortalecen su código personal de conducta, aumentando así la probabilidad de que lleven sus principios morales al ejercicio de su profesión.

4.3 El tercer objetivo: Evaluar los valores morales operativos a nivel de sus sentimientos de justicia a la luz de valores y principios cristianos

Una de las razones por las cuales la transición de la tercera a la cuarta etapa de fe humana es tan difícil es que las personas no han desarrollado su capacidad de criticar el parecer de los diferentes grupos humanos a que pertenecen. Al formular el tercer objetivo, se propone ayudarles a desarrollar esta capacidad. Este tercer objetivo es:

"Evaluar los valores morales operativos a nivel de sus sentimientos de justicia a la luz de valores y principios cristianos".

En el primer objetivo, se habla de la capacidad del alumno de comprender y entender a nivel intelectual lo que hay detrás de sus sentimientos de justicia. En el segundo objetivo, se le pide desarrollar su capacidad de comprender valores cristianos y formular en sus propias palabras principios morales que reflejen estos valores. En este tercer objetivo, se le pide que aprenda cómo evaluar sus propios valores y principios a la luz de valores y principios morales cristianos, mediante un proceso de autocrítica.

La autocrítica no supone que todo lo que hay detrás de sus sentimientos de justicia sea censurable. Por lo general, la mayoría de sus intuiciones reflejan valores que son en el fondo muy cristianos. En tales situaciones la autocrítica sirve para reforzar y esclarecer algo que es muy positivo. Pero se espera que el alumno también se dé cuenta que existen algunos valores morales cristianos que no ha asimilado y otros que ha asimilado en forma distorsionada.

4.4 El cuarto objetivo: Integrar principios morales cristianos en la toma de decisiones en el ejercicio de su profesión

El cuarto objetivo propuesto para un curso de moral profesional es ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad de:

"Integrar principios morales cristianos en la toma de decisiones en su vida profesional".

Al proponer este cuarto objetivo, se pretende prepararles para integrar principios morales cristianos en la toma de decisiones en el ejercicio de su profesión. A lo largo del curso, se les ofrece la oportunidad de resolver varios casos en que se presentan situaciones verosímiles que reflejan el tipo de problemas que pueden encontrar en el ejercicio de su actual o futura profesión.³⁹ Nadie puede resolver tales problemas sólo a la luz de principios morales. Pero los principios morales nunca deben ser ignorados al querer resolver un problema o tomar una decisión en la vida profesional.

Este cuarto objetivo está a tono con lo que la Universidad del Pacífico pretende lograr mediante la formación integral de sus alumnos. Toda la formación académica que reciben sus alumnos está orientada hacia la integración de sus conocimientos en el proceso de la toma de decisiones. Al final de su carrera, los alumnos de administración y contabilidad participan en el Programa de Entrenamiento Gerencial. Los alumnos en el programa de economía de empresas también pueden participar en este programa. En este programa los alumnos de pregrado deben aplicar todo lo que han aprendido para establecer y hacer funcionar una pequeña empresa. En el Centro de Desarrollo Gerencial existe un Seminario Integrador Final en que los alumnos aplican en un juego de negocios todo lo que han aprendido. Se espera que al participar en estos eventos los alumnos sean capaces de incorporar en la toma de decisiones lo que han aprendido en el curso de moral profesional.⁴⁰

39. Según la experiencia obtenida en la Universidad, es necesario que el alumno tenga la oportunidad de resolver por escrito por lo menos cuatro casos de esta naturaleza si se desea asegurar el logro de este objetivo.

40. Los alumnos de pregrado que participan en el Programa de Entrenamiento Gerencial deben defender los resultados de su gestión en un acto público. Con frecuencia los miembros del jurado les cuestionan acerca de diferentes aspectos éticos de su trabajo. Sabiendo que la Universidad toma en serio la ética profesional, los alumnos consultan con los profesores de moral profesional con cierta frecuencia al fundar y poner en marcha su pequeña empresa. De este modo, la Universidad del Pacífico fomenta activamente la integración de principios morales en la vida profesional.

Este cuarto objetivo supone que se preste atención a dos factores durante el desarrollo del curso: la capacitación del alumno para integrar principios morales cristianos en la toma de decisiones y la motivación del alumno para que lo haga en la vida real. La capacitación a que se refiere puede lograrse en la medida que el profesor crea situaciones o casos que realmente reflejen el mundo profesional en que los alumnos trabajan o tendrán que trabajar. En cuanto a la motivación se refiere, es importante recordar que personas en transición entre fe humana sintética-convencional y fe humana individuante-reflexiva no se sienten motivadas tanto por argumentos dirigidos directamente a sus voluntades. Lo que más les motiva es algo o alguien capaz de darles esperanza y animarles a actuar. Por lo tanto, el profesor de un curso de moral profesional nunca debería perder de vista su misión como persona significativa capaz de inspirar a sus alumnos. Además, debe buscar el apoyo de otros profesionales que tienen la capacidad de integrar valores morales cristianos en la toma de decisiones y que, por lo tanto, pueden servir de modelos para los alumnos.

Es verdad que no es fácil llevar lo aprendido en un curso de moral profesional al ejercicio de la profesión en el mundo profesional que existe actualmente en el Perú. Pero los alumnos cuentan con un recurso que puede facilitar este proceso. Es una cualidad humana que ellos mismos aprecian mucho: su propia astucia. Mal usada, se llama "viveza criolla". ¿Por qué no animarles a usar esta misma astucia en forma creativa en defensa de los principios morales cristianos? La experiencia indica que son muchos los que son capaces de aceptar este desafío.

5. Una metodología pedagógica para lograr los objetivos propuestos

Para lograr los cuatro objetivos propuestos, se ha desarrollado una metodología pedagógica llamada la enseñanza interactiva. La enseñanza interactiva es una metodología pedagógica diseñada para promover un diálogo clarificador y constructivo entre los alumnos y el profesor que, además de facilitar la asimilación de un contenido intelectual,

facilita la transición de una etapa de fe humana a la siguiente. Se promueve este proceso de transición mediante el análisis de casos didácticos diseñados para provocar reacciones en los alumnos a nivel de sus sentimientos de justicia. En la discusión de cualquier caso, no se atacan ni se descartan los sentimientos de justicia como si éstos fueran "malos". Más bien, se invita a los alumnos a expresar a un nivel reflexivo lo que sienten y luego analizarlo a la luz de su fe como católicos o creyentes en Dios. En este ambiente de intercambio de sentimientos y opiniones los alumnos descubren que muchos de sus compañeros comparten estos mismos valores. Al darse cuenta de esto, les es más fácil aceptar el desafío de hablar de tales valores y formular principios morales cristianos como expresiones de ellos.

Mediante la enseñanza interactiva se pretende crear en el aula universitaria lo que Fowler describe como una ecología de atención pastoral en la que, bajo la coordinación del profesor, alumnos que se encuentren en diferentes etapas de fe humana puedan cuestionarse mutuamente y animarse a avanzar hacia el logro de los objetivos propuestos en el curso⁴¹. Este intercambio de sentimientos y opiniones con personas que tienen diferentes maneras de sentir y pensar es el tipo de encuentro que puede facilitar en los alumnos dos cosas: un avance en el nivel estructural de su fe humana y una mayor comprensión intelectual del contenido que usan en el proceso de dar sentido a sus vidas como profesionales.

Dentro de ésta ecología de atención pastoral, los alumnos que se encuentren en la cuarta etapa de fe humana animan a los que están en la tercera etapa a avanzar estructuralmente. Los que están en la tercera etapa hacen lo mismo con los que se encuentran en la segunda. Pero no sólo es cuestión de que los alumnos cuya fe humana es de una etapa más avanzada ayuden a los de las etapas inferiores en su esfuerzo por crecer. Todos tienen algo que ofrecer a los demás. Los que están en la tercera etapa pueden ayudar a los que se encuentran en la cuarta a no exagerar su tendencia de reducir todo a una dimensión racional. Los que están en la segunda etapa también pueden aportar algo a los

41. Para mayor información sobre el concepto de una ecología de atención pastoral, cf. FOWLER, James W. Faith Development and Pastoral Care, o.c. [nota 17], pp. 16,25, 82, 97/

demás: su exigencia de tener razones claras por las cuales se debería o no tomar tal o cual decisión en un determinado caso. El profesora, por su parte, tiene mucho que ofrecer a los alumnos. Facilita las discusiones y añade un marco teórico para la consideración de los alumnos que es expresamente cristiano. Pero también aprende de ellos.

La enseñanza interactiva hace posible considerar en las clases diferentes factores motivacionales que puedan animar a las personas a actuar según buenos principios morales en el ejercicio de su profesión. Según la etapa de fe humana en que diferentes personas se encuentren, responden a diferentes tipos de motivación. Personas cuya fe humana es mítica-literal (segunda etapa) responden a motivos basados en el parecer de figuras de autoridad. Personas cuya fe humana es sintética-convencional (tercera etapa) dan mayor importancia a motivos relacionados con el parecer de personas percibidas como convencionales y significativas, sin que este parecer tenga que fundamentarse racionalmente. Personas cuya fe humana es individuante-reflexiva (cuarta etapa) se motivan más por argumentos que expresan su propia creencia en principios percibidos como necesarios para conservar la sociedad. En un intercambio entre alumnos que se encuentran en estas tres etapas de fe humana existe la probabilidad de que cada alumno escuche en algún momento el tipo de motivación, quizás expresado por algún compañero, que le anime a asumir el comportamiento deseado en la etapa de fe humana en que se encuentre en ese momento.

Son cuatro los elementos principales usados en la presentación de un curso de moral profesional por la enseñanza interactiva. Estos cuatro elementos son: lecturas previas; casos didácticos para discusión en clase; casos prácticos de comprobación; y trabajos de investigación.

5.1 Lecturas previas

Los cuatro objetivos del curso de moral profesional hablan de valores y principios morales

cristianos. ¿De qué fuentes puede el alumno obtener un contenido sobre valores y principios cristianos? La respuesta es que debe contar con una selección de lecturas que le ofrezcan un marco teórico adecuado para el logro de los objetivos propuestos en el curso. No es necesario que estas lecturas sean extensas. Pero deben ser precisas. Teniendo presente que el curso pretende capacitar a los profesionales para integrar valores morales cristianos en la toma de decisiones, muchas veces será necesario favorecer la formación práctica mediante trabajos a costa de una selección más amplia de tales lecturas. No es ésta una situación ideal: sin embargo, hay que tener presente el tiempo que se supone que el alumno debería dedicar a este curso, según las normas vigentes en la Universidad.

La finalidad de las lecturas en un curso de moral profesional es poner a los alumnos en contacto con un marco teórico de tal manera que puedan utilizarlo para dar sentido a sus vidas como profesionales. Además, las lecturas deben servir como una manera de presentar a personas, o por lo menos personajes, que les sirven a los alumnos como inspiración para lograr los objetivos propuestos en el curso. Lecturas escogidas de algunos manuales tradicionales de deontología profesional y de la enseñanza social de la Iglesia pueden ser provechosas. Pero sería mucho mejor disponer de un buen texto diseñado para facilitar los cuatro objetivos propuestos dentro del contexto actual en que viven los alumnos. La preparación de un libro de texto adecuado para la enseñanza de un curso de moral profesional en el contexto de la realidad latinoamericana, mediante la enseñanza interactiva, es un proyecto que se espera realizar en breve plazo.⁴² Las características principales que debe tener esta obra son las que se dan a continuación.

En cuanto a los temas que deben ser incluidos, se propone el temario completo que se ha desarrollado para el curso de pregrado. Este temario puede verse en el cuadro número 2.

42. En la actualidad se está usando como texto provisional para el curso la siguiente separata que servirá como punto de partida para la elaboración de un texto más completo. SCHMIDT, Eduardo. La integración de los principios morales en la toma de decisiones: un reto para los profesionales en las ciencias económicas y administrativas. Lima; Universidad del Pacífico 1991, 80 PP.

CUADRO 2
TEMAS INCLUIDOS EN UN CURSO COMPLETO DE MORAL PROFESIONAL A PRESENTARSE EN
PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DEL PACIFICO

1. Primera sección: El cristianismo frente a su mundo profesional.
 - 1.1 Diagnóstico de la problemática de la integración de valores morales en la toma de decisiones en el mundo profesional.
 - 1.2 La objetividad moral y la formulación de principios morales cristianos.
 - 1.3 Un camino hacia la integración de valores morales en la toma de decisiones en la vida profesional.
 - 1.4 La profesión como vocación de servicio.
 - 1.5 La conciencia moral del hombre.
 - 1.6 La amistad como un valor en el mundo profesional.
2. Segunda sección: La comunicación de la verdad en el mundo profesional.
 - 2.1 La obligación moral de comunicar la verdad en la vida profesional.
 - 2.2 El secreto profesional.
 - 2.3 La comunicación de la verdad en los estados financieros.
 - 2.4 Principios morales y publicidad.
3. Tercera sección: El ejercicio de los derechos inherentes a la propiedad privada.
 - 3.1 El cristianismo y la propiedad privada.
 - 3.2 Principios morales y divisas.
 - 3.3 Principios morales y la bolsa de valores.
 - 3.4 Principios morales y la reproducción de libros, cintas de música, y programas de informática.
4. Cuarta sección: La justa retribución de las personas que producen bienes y ofrecen servicios.
 - 4.1 Salario y sueldo justo.
 - 4.2 Utilidad justa.
 - 4.3 La determinación del precio justo de bienes y servicios.
5. Quinta sección: Justicia en las relaciones empresariales.
 - 5.1 Moralidad en las relaciones laborales.
 - 5.2 Obligaciones morales con el público.
 - 5.3 principios morales y la competencia en el mundo profesional.
 - 5.4 Contratos como expresiones de justicia.
 - 5.5 La obligatoriedad moral de las normas legales en el mundo de los negocios.
 - 5.6 Principios morales y legislación tributaria.
6. Sexta sección: La moralidad de colaborar en actos inmorales en el ejercicio de la profesión.
 - 6.1 La moralidad de colaborar en actos inmorales.
 - 6.2 El cristianismo frente al soborno: ¿Víctima o colaborador en la corrupción?
 - 6.3 Escándalo en la vida profesional.
7. Séptima sección: Códigos de ética profesional: ¿La causa o el resultado de una mística empresarial?
 - 7.1 El código personal de ética profesional.
 - 7.2 La creación de una mística empresarial capaz de promover un buen comportamiento ético.
 - 7.3 Códigos de ética profesional para empresas, industrias y colegios de profesionales.

En cuanto a la estructura se refiere, se propone comenzar cada capítulo con un caso didáctico, necesariamente breve y monotemático, que sirva para estimular a los alumnos a reflexionar críticamente en torno a sus sentimientos de justicia frente al tema a presentarse. Al final de este caso, se plantearán algunas preguntas que ayuden a los alumnos a enfocar su reflexión sobre el caso. Después vendrá la exposición del marco teórico en un lenguaje sencillo y con aplicaciones a nuestra realidad. Al final de cada capítulo se incluirá una lista de lecturas adicionales para mayor profundización sobre el tema que se ha presentado. Además, se presentarán varios trabajos prácticos mediante los cuales se podría comprobar la capacidad de los alumnos de aplicar el marco teórico al ejercicio de su profesión. Estos trabajos de comprobación pueden tomar la forma de casos prácticos o de trabajos de investigación.

Por ser un proyecto complejo, se recomienda que expertos en teología, educación y las ciencias económicas y administrativas participen en la elaboración de este texto. Deben ofrecer sus aportes laicos, deben ser católicos comprometidos a llevar su fe sobrenatural al ejercicio de su profesión como economistas, administradores y contadores: es decir, profesionales comprometidos con los valores del cristianismo reconocidos por la Universidad del Pacífico en sus Estatutos. Es verdad que este tipo de trabajo en equipo es difícil y exige tiempo. Sin embargo, es imprescindible si se desea producir un texto que responda a las necesidades de los actuales y futuros profesionales en las ciencias económicas y administrativas.

5.2 Casos didácticos para discusión en clase

Para cumplir su función en la enseñanza interactiva, un caso didáctico debe presentar a varios personajes que manifiestan diferentes reacciones frente a hechos que pueden ocurrir en la vida profesional. Estas reacciones deben reflejar lo que los alumnos sienten frente al tema que se desea discutir, pero que difícilmente pueden conceptualizar porque su forma de dar sentido a la vida es mediante la fe humana

sintética-convencional. Al preparar un caso didáctico se debe tener en mente tres categorías de valores morales relacionados con el tema los que los alumnos suelen percibir correctamente; los que suelen percibir en forma distorsionada; y los que no suelen percibir. Es conveniente que algunos de los personajes manifiesten fe humana sintética-convencional por ser ésta la etapa modal que se da en los diferentes grupos de alumnos. Otros personajes deben manifestar fe humana individuante-reflexiva, que es la etapa hacia la cual se espera ayudar a la mayoría de los alumnos a avanzar a lo largo del curso. Además, cualquier caso didáctico debería de abrir los límites de la consciencia social de los alumnos, más allá de los límites que comparten con personas de su misma condición socio-económica.

Se recomienda que los casos didácticos sean redactados en forma de diálogos entre varios personajes. De este modo, es fácil presentarlos en clase mediante un pequeño socio-drama en que los alumnos desempeñen los diferentes papeles. Pero los casos didácticos también puede ser redactados en tercera persona, como si fueran un episodio tomado de una novela. Los personajes presentados en los casos didácticos deben reflejar toda una gama de actitudes capaces de fomentar una sana polémica entre los alumnos. La finalidad de un caso didáctico es provocar sus sentimientos de justicia frente a determinados hechos y personajes. Lo ideal es que algunos alumnos vean con buenos ojos lo que hacen los personajes mientras otros no acepten su forma de pensar y actuar. Teniendo presente las características de la fe humana sintética-convencional, la etapa modal que se puede esperar encontrar en cualquier grupo de alumnos, es importante dibujar a los personajes en un caso didáctico con claridad, de tal forma que los alumnos puedan decirse a sí mismos: "Yo conozco a una persona que es así"; o, mejor aún "yo soy así"

La discusión de un caso didáctico de esta naturaleza ofrece a los alumnos la posibilidad de articular su fe humana según la etapa en que se encuentren. Fowler considera que la oportunidad de expresar su fe humana en palabras, acciones

y contemplación ayuda a las personas a darse cuenta de sus conflictos interiores.⁴³ Esto les invita a crecer. Les abre nuevos horizontes y les permite consolidar, integrar y evaluar sus compromisos frente a la vida. Cuando esta articulación ocurre en diálogo con otras personas en un grupo, los integrantes del grupo se fortalecen mutuamente. Y esto es precisamente lo que ocurre cuando los alumnos discuten un caso didáctico. Por este motivo, la discusión de tales casos es un elemento básico en la enseñanza interactiva.

5.3 Casos prácticos de comprobación

El cuarto objetivo propuesto para un curso de moral profesional indica que el alumno debe aprender cómo integrar principios morales cristianos en la toma de decisiones en su vida profesional. Para lograr este objetivo, es necesario que tenga la oportunidad de aplicar lo aprendido en casos que son típicos de su ambiente profesional.

Los casos asignados como trabajos prácticos pueden presentar a diferentes personajes o pueden ser escritos en tercera persona, según el estilo que se suele usar al preparar casos en otras materias. El profesor necesita contar con una buena selección de casos prácticos que puedan ser asignados según el avance del curso. El caso asignado en un momento determinado debe centrarse en el tema o los temas que se acaban de presentar en el curso; pero además, es conveniente que incluya algunos temas presentados en fechas anteriores, de tal manera que el alumno tenga la necesidad de repasar todo lo que se ha visto en el curso para poder realizar su trabajo con éxito.

Es posible manejar un archivo de casos sin la utilización de una computadora. Sin embargo, es mucho más fácil y efectivo si se cuenta con un banco de casos indexados y catalogados por todas las variables que el profesor estime convenientes. De esta manera es posible seleccionar los casos con mayor acierto y efectuar pequeñas modificaciones en ellos según las características de cada grupo de alumnos.

Un banco de casos puede crearse utilizando algún programa diseñado expresamente para manejar bancos de datos. En nuestro medio muchas veces se utiliza el programa D-Base para tales fines. Sin embargo, la utilización de este tipo de programa trae algunos inconvenientes. En primer lugar, es un programa caro y por lo tanto fuera del alcance de la mayoría de los profesores. En segundo lugar, son pocos los profesores de moral profesional que tengan la oportunidad o la necesidad de aprender el manejo de este tipo de programa. En tercer lugar, la transferencia de un texto de este tipo de programa a un programa de procesamiento de textos suele ser un proceso complicado para una persona que no es experta en el manejo de programas de informática.

Existe más bien otra alternativa que resulta ser más práctica y más ágil a la vez. Con ocasión de realizar este trabajo de investigación se ha desarrollado un fichero, dentro del programa WordPerfect, capaz de manejar con facilidad un banco de más de 100 casos. Estos casos han sido desarrollados en la Universidad del Pacífico a lo largo de los últimos 20 años. En un futuro no muy lejano, se espera poder publicar una selección de ellos para acompañar el libro de texto que se ha mencionado anteriormente.

Por lo general es conveniente que los alumnos analicen y resuelvan los casos asignados como trabajos prácticos mediante un método de análisis que consiste en tres pasos:

1. La formulación de interrogantes morales que el caso plantea.
2. La elaboración de principios morales objetivos que deben ser respetados al solucionar el caso.
3. La aplicación de principios morales objetivos y otros criterios profesionales para solucionar el caso.

43. Cf. FOWLER, James W. "Faith and the Structuring of Meaning." En: DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, p.38.

5.4 El papel de los trabajos de investigación en la enseñanza interactiva

Un buen trabajo de investigación, diseñado según la capacidad de los alumnos, puede servir como puente entre teoría y práctica, apoyando así el logro de los objetivos propuestos en el curso de moral profesional. A continuación se examinan tres tipos de investigación que los alumnos pueden realizar: la investigación del ambiente ético en el mundo profesional; la investigación de problemas técnicos que deben ser resueltos a la luz de principios morales cristianos; y la investigación de algún tema incluido en el marco teórico del curso.

5.4.1 Investigación del ambiente ético en el mundo profesional

La investigación del ambiente ético en el mundo profesional tiene una doble finalidad en un curso de moral profesional, sobre todo cuando se dicta el curso a nivel de pregrado. En primer lugar pone al alumno en contacto directo con la problemática del mundo en que tendrá que aplicar lo que aprende en el curso. Esta experiencia le ayuda a comprender diferentes problemas relacionados con la incorporación de valores morales cristianos en la toma de decisiones en nuestro medio e incluso le permite sentir estos problemas en carne propia.

En segundo lugar, los trabajos de investigación sobre el ambiente en el mundo profesional exigen que el alumno hable con profesionales y obreros sobre la moral profesional. Se rompe así con un tabú dado que por lo general no se habla de la moral profesional. Además, se exige que el alumno articule su fe humana, lo cual aumenta la probabilidad de que cuando sea necesario, pueda expresarse a favor de principios morales cristianos en el ejercicio de su profesión.

En este tipo de investigación, se recomienda que el alumno utilice la técnica de la entrevista abierta. No es conveniente que administre un cuestionario del tipo objetivo. Se trata más bien de formular una serie de preguntas a personas de diferentes niveles profesionales en varias empresas. Si bien es cierto que los datos obtenidos puedan

tener cierto valor para conocer mejor nuestra realidad, lo más importante en este tipo de investigación es la experiencia que tiene el alumno al conversar sobre la moral profesional con personas de diferentes niveles en el mundo empresarial. Es interesante notar que este tipo de trabajo de investigación deja un grato recuerdo en no pocos de los alumnos.

5.4.2 Investigación de problemas técnicos a la luz de principios morales cristianos

Otro tipo de proyecto de investigación que puede ayudar a los alumnos a aplicar en el ejercicio de su profesión lo que aprenden en el curso es la investigación de algún problema técnico propio de las ciencias económicas y administrativas. En este tipo de investigación los alumnos deben resolver algún problema de actualidad a la luz de un conjunto de criterios profesionales. Estos criterios profesionales incluyen principios morales cristianos. Se puede realizar este tipo de investigación en grupos o en forma individual.

En el segundo semestre de 1989 se realizó un ensayo con este tipo de proyecto de investigación. Los alumnos en dos secciones de moral profesional en pregrado investigaron cómo determinar el precio justo de diferentes productos de primera necesidad.⁴⁴ A cada alumno fue asignado un determinado producto. Tenía que hacer un informe explicando los criterios que había utilizado para llegar a su recomendación acerca del precio a que su producto debería de venderse en el mercado. En caso de proponer un precio subvencionado, tenía que explicar cómo pensaba que el Estado podría cubrir el gasto necesario para cubrir esta subvención.

5.4.3 Investigación en torno al marco teórico

La investigación en torno al marco teórico de algún tema de moral profesional puede ser un trabajo interesante y provechoso para los alumnos que cuenten con el tiempo y los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Por ejemplo, una investigación sobre el desarrollo de la doctrina social de la Iglesia sobre la propiedad privada, desde León XIII hasta la

44. Este proyecto de investigación fue coordinado por los Profesores Luis de Benito, SJ y Javier San Martín, SJ, profesores del curso de Moral Profesional - 22201 - en la Universidad del Pacífico.

fecha, podría ser una manera de comprender mucho mejor este tema. Sin embargo, por motivos prácticos, parece mejor no dar prioridad a este tipo de investigación. Más bien, en función de los objetivos planteados en el curso habrá que dar prioridad a los otros tipos de investigación.

6. Conclusiones

El propósito de esta investigación realizada en la Universidad del Pacífico ha sido desarrollar una metodología pedagógica pastoralmente efectiva para la presentación de un curso de moral profesional a dos públicos específicos: los alumnos de pregrado y los profesionales que cursan estudios en el Centro de Desarrollo Gerencial. Las conclusiones principales a que se ha llegado son las siguientes.

El rango de fe humana que se puede esperar encontrar en cualquier grupo de alumnos abarca desde la segunda etapa (fe humana mítica-litera) a la cuarta etapa (fe humana individuante-reflexiva). La etapa modal de fe humana en los dos grupos es la tercera etapa (fe humana sintética-convencional). Un buen número de los participantes en cualquier curso son capaces de entrar en transición hacia fe humana individuante-reflexiva, sobre todo en lo referente a su forma de hacer juicios morales; pero lo que les hace falta es algún tipo de experiencia que les invite y les ayude a tomar este paso. El análisis de casos mediante la enseñanza interactiva, dentro de una ecología de atención pastoral, es el tipo de experiencia que hace falta. Al pasar de la forma de hacer juicios morales que es propia de la tercera etapa (fe humana sintética-convencional) a la que es propia de la cuarta etapa (fe humana individuante-reflexiva) los alumnos pasan de una moralidad prerreflexiva en el ejercicio de su actual o futura profesión a una moralidad fundamentada en principios objetivos de moralidad. De esta manera se promueve la asimilación de los valores del cristianismo, reconocidos por la Universidad del Pacífico en sus Estatutos, como útiles para dar sentido a sus vidas como profesionales en las ciencias económicas y administrativas.

Si bien es cierto que al comienzo de cualquier curso de moral profesional sólo un número muy reducido de los alumnos manifiestan la forma de hacer juicios morales que es típica de la cuarta etapa de la fe humana, en pocas sesiones de clase se puede lograr que entre el diez y el veinte por ciento de ellos comiencen a desarrollar esta capacidad. Además, hay una serie de indicadores, examinados en detalle en el estudio, que permiten pensar que cuando se utiliza la enseñanza interactiva como metodología pedagógica, es de esperar que este número se aumente notablemente durante el desarrollo de un curso.

Teniendo presente lo que se descubrió acerca de la fe humana de los alumnos, se desarrolló la enseñanza interactiva como una metodología pedagógica capaz de lograr los objetivos propuestos en el curso de moral profesional. La enseñanza interactiva es una metodología coherente con la teoría del desarrollo humano de James W. Fowler. Además, según las consultas realizadas, es una metodología coherente con buenos principios de educación, teniendo presente los fines que se persiguen y el público a que se dirige al presentar el curso.⁴⁵ En cuanto a la receptividad de los alumnos se refiere, si bien es cierto que sería necesario un proceso de seguimiento a lo largo de varios años para comprobar que efectivamente llevan lo aprendido al ejercicio de su profesión, la actitud de los alumnos en la clase y la evaluación de los profesores que utilizan esta metodología pedagógica, hacen pensar que se están logrando los objetivos propuestos.

Es urgente preparar un libro de texto adecuado para el público en mención que tenga presente lo que se ha descubierto en este estudio. Este texto debe ser acompañado por un libro de casos que los alumnos pueden resolver como trabajos prácticos. Por razones prácticas, puede ser conveniente preparar el libro de casos antes de escribir un libro de texto. Sea cual fuera la secuencia de preparación, se debe preparar a la brevedad estas dos obras.

Por otra parte, es necesario aumentar el número de profesores preparados para dictar el

45. La persona consultada sobre el particular es la Dra. Adriana Flores de Saco, profesora de educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. o.c. [nota 1], art. 4, inciso b., p.4.

curso de moral profesional según la metodología pedagógica indicada. Además de tener una preparación adecuada en filosofía y teología, el profesor del curso debe tener conocimientos de las ciencias económicas y administrativas y es preferible que tenga algo de experiencia en este campo. Su preparación más inmediata debe incluir un estudio de la teoría del desarrollo humano de Fowler y un análisis de su propia fe humana para evitar el riesgo de proyectar en los alumnos su propia forma de dar sentido a la vida. Teniendo presente la falta de sacerdotes que tengan experiencia en este campo, se debe pensar en la posibilidad de preparar laicos para esta tarea; o, por lo menos, se debe fomentar una colaboración estrecha entre laicos y sacerdotes en el dictado del curso.

Más allá del dictado del curso, sería conveniente investigar la posibilidad de un plan pastoral de seguimiento que permitiera acompañar a los alumnos en su peregrinar por el mundo profesional después de haber terminado sus estudios. Mediante este plan de seguimiento sería posible brindarles apoyo en momentos difíciles de sus vidas profesionales. En el caso de los alumnos de pregrado, el primer paso podría ser una asesoría personal cuando forman una pequeña empresa como parte de su Programa de Entrenamiento Gerencial. En el caso de los alumnos del Centro de Desarrollo Gerencial, habrá que examinar la posibilidad de formar algún tipo de asociación de profesionales interesados en apoyarse mutuamente para fortalecer la dimensión ética de su profesión.

Todo lo que se hace durante el curso de moral profesional debe fortalecer directa o indirectamente el desarrollo y la explicitación de un código personal de ética profesional por parte de los alumnos. La razón es que si no tienen bien definido su propio código personal, poco harán por luchar contra la inmoralidad que ha invadido nuestro mundo profesional; y menos aún harán por cambiar las estructuras injustas en la sociedad. Para formar agentes de cambio en nuestra sociedad, es necesario asegurar que el mensaje que los alumnos de la Universidad reciban en otros cursos no contradiga el mensaje que la Universidad desea comunicarles en el curso de moral profesional. Para lograr este propósito, será necesario fomentar un diálogo permanente entre los profesores de la Universidad en torno a los valores que la Institución expresa en sus Estatutos.

Con el correr del tiempo será necesario perfeccionar la enseñanza interactiva según los resultados obtenidos. Tendrá que ser revisada continuamente a la luz de la experiencia y una realidad pastoral siempre cambiante. Además, se espera que sea enriquecida progresivamente con los aportes de expertos en diferentes áreas de competencia. Se invita cordialmente a las personas que leen este artículo a hacer sus propios aportes en apoyo de la misión de la Universidad del Pacífico que es, según sus estatutos, formar "profesionales y técnicos científicamente competentes con espíritu de justicia y promotores de un cambio social al servicio de las necesidades y el desarrollo de la comunidad peruana, preferentemente de sus sectores más deprimidos."⁴⁶

46. Cf. UNIVERSIDAD DEL PACIFICO. Estatuto de la Universidad del Pacífico, o.c. [nota 1], Art. 4, inciso b., p. 4.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. ANDERSON, John R. "Effects of prior knowledge on memory for new information." En: *Memory & Cognition*. Vol. 9 (3) (1981), pp. 237-246.
2. ANTONCICH, Ricardo. *Los cristianos ante la injusticia. Hacia una lectura latinoamericana de la doctrina social de la Iglesia*. Bogotá; Grupo Social 1980, 216 pp.
3. ARANGUREN, José Luis. *Etica*. 4a. ed. (1a. 1958) Madrid; *Revista del Occidente* 1959, 506 pp.
4. ASOCIACION PERUANA DE AGENCIAS DE PUBLICIDAD. *Código de Etica Publicitaria*. s.l.; 1986, 8 pp. (ms. cop.)
5. AUBERT, Jean-Marie. *Moral social para nuestro tiempo (Morale sociale pour notre temps, 1970, trad. por Francisco HERRERO MARTIN)*. Barcelona; Herder 1973, 204 pp. (= *El misterio cristiano. Teología moral*, No. 14).
6. AUER, Alfons. *El Cristiano en la profesión (Christsein im Beruf, 1966, trad. por Alejandro Esteban LATOR ROS)*, Barcelona; Herder 1970, 387 pp. (= *Biblioteca Herder. Sección de teología y filosofía*, Vol. 126).
7. AZPIAZU, Joaquín. *La moral del hombre de negocios*. 3a. ed. Madrid; *Razón y Fe* 1964, 686 pp. (= *Biblioteca de fomento social*).
8. BAUMHART, Raymond C.. *Ethics in Business*. New York; Holt, Rinehart and Winston 1968, 248 pp. (= *Business and Society Series*, R. Joseph MONSEN, Advisor).
9. BAUMHART, Raymond C., John W. CLARK. *Priestly Help for Businessmen*. Cambridge, MA; The Cambridge Center for Social Studies 1967, 22 pp. (= Extracto del original: *All Things To All Men*, Vol. 2, 1967, editado por F.X. CEVETELLO).
10. BAXTER, Gerald D., Charles A. RARICK. "Education for the Moral Development of Managers: Kohlberg's Stages of Moral Development and Integrative Education." En: *Journal of Business Ethics*. Vol. 6, No. 3 (University of Guelph, Ontario Canada, April 1987), pp. 243-248.
11. BEAUCHAMP, Tom L., Norman E. BOWIE. *Ethical Theory and Business*. 3a. ed. (1a. 1979) Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall 1988, 596 pp.
12. BERLEANT, Arnold (Ed.). *The Ethical Factor in Business Decisions. Essays Toward Criteria*. Long Island, NY; C.W. Post Center, Long Island University 1982, 58 pp. (Preparado bajo el auspicio de la "Ellis L. Phillips Foundation").

13. BIGO, Pierre, Fernando BASTOS DE AVILA. Fe cristiana y compromiso social. Elementos para una reflexión sobre América Latina a la luz de la doctrina social de la Iglesia. Lima; Departamento de acción social - CELAM 1981, 489 pp.
14. BIRCH, Bruce C., Larry L. RASMUSSEN. Bible and Ethics in the Christian Life. Minneapolis, MN; Augsburg Publishing House 1976, 221 pp.
15. BLOOM, Benjamin S. et al. Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires; Ateneo 1971.
16. BOLLNOW, Otto F. "Formas de educación". En: Universitas. Revista trimestral alemana de letras, ciencias y arte. Vol. XXIV No. 2. (Stuttgart; Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Diciembre 1986) pp. 107-117.
17. BOMMER, Michael, et al. "A Behavioral Model of Ethical and Unethical Decision Making. En: Journal of Business Ethics. Vol. 6, No. 4 (University of Guelph, Ontario Canada, May 1987), pp. 265-280.
18. BOND, Kenneth M., Robert B. DAUGHERTY. Bibliography of BUSINESS ETHICS AND BUSINESS MORAL VALUES. 4a. Ed. Waltham, MA.; Bentley College 1988, 118 pp. (Incluye referencias a libros y artículos que han aparecido en los Estados Unidos sobre los temas de "business ethics" y "business moral values". Contiene 2,507 referencias bibliográficas a partir del año 1975 hasta la fecha de su publicación: enero de 1988.)
19. BRAGG, Arthur. "Ethics in Selling, Honest!" En: Sales and Marketing Management. Vol. 138 (May 1987), pp. 42-44.
20. BRAYBROOKE, David. Ethics in the World of Business. Totowa, NJ; Rowman & Allanheld 1983, 488 pp. (= Philosophy and Society, Marshall COHEN Ed. General).
21. CALLAHAN, Daniel, Sissela BOK (Co-directores). The Teaching of Ethics in Higher Education. Hastings-on-Hudson, NY; The Hastings Center, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences 1980, 103 pp. (= The Teaching of Ethics I, The Hastings Center Project on the Teaching of Ethics in Higher Education)
22. CALVEZ, Jean Ives, Jacques PERRIN. Iglesia y sociedad económica. La enseñanza social de los papas de León XIII a Juan XXIII (1878 - 1963). Bilbao; El Mensajero del Corazón de Jesús 1965, 620 pp. (= Versión castellana de la obra de Jean Ives CALVEZ y Jaques PERRIN, 3a. ed. francesa 1964, dirigida por José Antonio ASPURU).
23. CAMPOS ARENAS, Agustín. Microenseñanza. Técnica para aprender a enseñar. Lima; UNIFE 1987, 156 pp.
24. CARVAJAL SINISTERRA, Jaime. "La participación de los trabajadores en la empresa como elemento de la cultura empresarial y factor de logro de los objetivos." (Lima 1986), 17 pp. (= ms. cop. de una conferencia dada el 8 de mayo de 1986 ante el II Congreso Nacional de Gerencia, organizado por el Instituto Peruano de Administración de Empresas, IPAE.)
25. CAVANAGH, Gerald F. American Business Values in Transition. Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall 1976, 216 pp. (= The Prentice-Hall series in economic institutions and social systems, S. Prakash Sethi and Dow Votaw, series editors).
26. CAVANAGH, Gerald F., Arthur MCGOVERN. Ethical Dilemmas in the Modern Corporation. Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall 1988, 198 pp.

27. CHAMBERLAIN, Gary L. *Fostering Faith. A Minister's Guide to Faith Development.* Mahwah, NJ; Paulist Press 1988, 214 pp.
28. COLES, ROBERT. "Enseñanza de la Etica en la Escuela Harvard de Administración." En: *Facetas*. No. 80, 2/1988 (Washington 1988) pp. 59-63. (= *Revista de la U.S. Information Agency*).
29. COMBLIN, José. *Cristianismo y desarrollo.* Quito; Editorial Don Bosco 1970, 88 pp. (= Departamento de Pastoral CELAM, Instituto Pastoral Latinoamericano IPLA).
30. COMISION TEOLOGICA INTERNACIONAL. "La fe y la inculturación." En: *Revista Teológica Limense*. Vol. XXIII: No. 3 Setiembre-Diciembre 1989 (Lima 1989). (= Suplemento pastoral).
31. CONCHA MALO, Miguel. *Teología Moral IV (Social) CR 244/3525.* Guía de estudios para cursos abiertos. México DF; Departamento de Ciencias Teológicas de la Universidad Ibero Americana, s.a., 162 pp.
32. CONCILIO VATICANO II. *Constituciones, Decretos, Declaraciones.* Constituciones. Decretos. Declaraciones. Legislación postconciliar. 5a. ed. (1a 1965) Madrid; La Editorial Católica 1967, 1176 pp. (= Biblioteca de Autores Cristianos, Sección II: Teología y cánones No. 252).
33. CONFERENCIA EPISCOPAL PERUANA. *Documentos de la Conferencia Episcopal Peruana (1979 - 1989).* 2a. ed. Lima; Asociación "Vida y Espiritualidad" VE 1990, 455 pp.
34. CONN, Walter. *Christian Conversion. A Developmental Interpretation of Autonomy and Surrender.* Mahwah, NJ; Paulist Press 1986, 347 pp.
35. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *Comunicación, misión y desafío. Manual pastoral de comunicación social.* Lima; Conferencia Episcopal del Perú 1986, 321 pp. (= Departamento de Comunicación Social - DECOS No. 73).
36. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *Igreja na américa latina: desenvolvimento e integraçao.* Assembléia extraordinária do CELAM em Mar del Plata 11 a 16 de outubro de 1966. Petrópolis RJ; Editora Vozes Limitada 1968, 263 pp. (= Coleção CERIS No. 8).
37. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *Juan Pablo II habla a los obispos de América Latina.* Bogotá; Consejo Episcopal Latinoamericano 1986, 450 pp. (= Documentos CELAM No. 78).
38. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina.* Puebla. Lima; Editorial Labrusa 1979, 288 pp. (= Coeditan: Secretariado Nacional del Episcopado Peruano; Comisión Episcopal de Evangelización y Catequesis (CEEC); Ediciones Paulinas).
39. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio. Tomo I: Ponencias.* 5a. ed. Bogotá: Indo-american Press 1970, 269 pp. (= Segunda conferencia general del episcopado latinoamericano: Medellín).
40. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *La iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del concilio. Tomo II: Conclusiones.* 3a. ed. Bogotá: Indo-american Press 1969, 284 pp. (= Segunda conferencia general del episcopado latinoamericano: Medellín).
41. CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO (CELAM). *Pastoral de la metrópoli.* s.l.; sin editorial s.a., 96 pp. (= Librería CELAM No. 59).

42. COOPER, David E. "Cognitiva Development and Teaching Business Ethics." En: Journal of Business Ethics. Vol. 4, No. 4 (University of Guelph, Ontario Canada, August 1985), pp. 313-330.
43. COYE, Ray. "Individual Values and Business Ethics." En: Journal of Business Ethics. Vol 5, No. 1 (University of Guelph, Ontario Canada, February 1986), pp. 45-50.
44. CRONIN, John. Social Principles and Economic Life. Milwaukee; Bruce Publishing Company 1959, 436 pp.
45. CURRAN, Charles E. et al. ¿Principios Absolutos en Teología Moral? Colección "Teología y mundo actual", No. 24 (Absolutes in Moral Theology? s.a., trad. por José Ma. RUIZ), Santander; Sal Terrae 1970, 315 pp. (= Colección <Teología y mundo actual>, No. 24).
46. DEGEORGE, Richard T. "Theological Ethics and Business Ethics." En: Journal of Business Ethics, Vol 5, No. 6 (University of Guelph, Ontario Canada, December 1986), pp. 421-432.
47. DEGEORGE, Richard T. "Replies and Reflections on Theology and Business Ethics." En: Journal of Business Ethics, Vol. 5, No. 6 (University of Guelph, Ontario Canada, December 1986), pp. 521-524.
48. DEGEORGE, Richard T. "Ethical Theory for Business Professors." En: Journal of Business Ethics. Vol. 6, No. 3 (University of Guelph, Ontario Canada, April 1987), pp. 201-212.
49. DIEZ ALEGRIA, José M. Actitudes cristianas ante los problemas sociales. 2a. ed. (1a. 1963) Sta. Eulalia de Ronsana; Editorial Estela 1967, 299 pp.
50. DIEZ ALEGRIA, José M. Ética, derecho e historia. El tema iusnaturalista en la problemática contemporánea. 2a ed. Madrid; Editorial Razón y Fe 1963, 225 pp.
51. DUSKA, Ronald, Mariellen WHELAN. Moral Development. A Guide to Piaget and Kohlberg. New York; Paulist Press 1975, 128 pp.
52. DWIVEDI, Ernest A. ENGELBERT. "Education and Training for Values and Ethics in the Public Service: An International Perspective." En: Public Personnel Management. Vol. 10, No. 1 (1981), pp. 140-145.
53. DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, 322 pp.
54. DYKSTRA, Craig. "Faith Development and Religious Education." En: DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, pp. 251-271.
55. EPISCOPADO PERUANO. La pastoral conciliar. En el Perú. En la Iglesia: 1968 - 1977. Lima; Editorial Apostolado de la Prensa s.a., 616 pp. (= Documentos del episcopado.)
56. EPISCOPADO PERUANO. Exigencias sociales del catolicismo en el Perú. Primera semana social del Perú. Lima; Secretaría General del Episcopado del Perú 1959, 283 pp.
57. FACULTAD DE TEOLOGIA PONTIFICIA Y CIVIL DE LIMA. Revista Teológica Limense. No. 1/2 1989. Lima (1989), 226 pp.
58. FERNHOUT, J. Harry: "Where is Faith? Searching for the Core of the Cube" en: DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, pp. 65-89.

59. FERRER MAYER, Victor Manuel. Del evento al ethos. Una lectura ética del evento-Jesús. Lima; Gráfica San Pablo 1987, 294 pp. (= Dissertatio ad Doctoratum in Theologia morali consequendum. Pontificia Universidad Laterana. Academia Alfonsiana. Instituto Superior de Teología Moral).
60. FLEISHMAN, Joel L., Bruce L. Payne. Ethical Dilemmas and the Education of Policy Makers. Hastings-on-Hudson, NY; The Hastings Center, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences 1980, 76 pp. (= The Teaching of Ethics VIII, The Hastings Center Project on the Teaching of Ethics in Higher Education).
61. FORD, John C., Gerald KELLY. Problemas de teología moral contemporánea. Volumen I: Teología moral fundamental (Contemporary Moral Theology, Volume One, Questions in Fundamental Moral Theology, 5a ed., 1961, trad. por José L. LOPEZ). Santander; Sal Terrae 1962, 334 pp.
62. FOWLER, James W. To See the Kingdom: The Theological Vision of H. Richard Niebuhr. Nashville, Tn: Abingdon Press 1974.
63. FOWLER, Jim, Sam KEEN. Jerome Berryman (Ed.). Life-Maps: Conversations on the Journey of Faith. Waco, TX; World Books 1978, 164 pp.
64. FOWLER, James W., Robin W. LOVIN, et al. Trajectories in Faith. Five Life Stories. Nashville, TN; Abingdon Press 1980, 206 pp.
65. FOWLER, James W. Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning. San Francisco; Harper & Row 1981, 332 pp.
66. FOWLER, James W. Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith. San Francisco; Harper & Row 1984, 154 pp.
67. FOWLER, James W., David JARVIS, Romney M. MOSELEY. Manual for Faith Development Research. Atlanta, GA; Center for Faith Development, Candler School of Theology, Emory University 1986, 197 pp.
68. FOWLER, James W. "Faith and the Structuring of Meaning." En: DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, pp. 15-42.
69. FOWLER, James W. "Dialogue Toward a Future in Faith Development Studies." En: DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, pp. 275-301.
70. FOWLER, James W. Faith Development and Pastoral Care. Philadelphia; Fortress Press 1987, 132 pp. (= Theology and Pastoral Care Series. (Ed.) Don S. Browning).
71. FOWLER, James W. "Stage 6 and the Kingdom of God." (= ms. cop. basado en una conferencia dada en el "REA International Convention" en Toronto. s.a.)
72. FREDERICK, William C. "Embedded Values: Prelude to Ethical Analysis." (Pittsburgh 1981), 23 pp. (= ms. cop.).
73. FREIRE, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. (trad. por Myra BERGMAN RAMOS de un manuscrito en portugués, 1968), New York; Herder and Herder 1970, 186 pp.
74. GAGNE, Robert Mills, Leslie J. Briggs. Principles of Instructional Design. 2a. ed. New York; Holt, Rinehart and Winston 1974, 321 pp.

75. GARRET, Thomas M. et al. *Cases in Business Ethics*. New York; Appleton-Century-Crofts 1968, 374 pp. (= ACC Business Series).
76. GARRET, Thomas M. et al. *Instructor's Manual for Cases in Business Ethics*. New York; Appleton-Century-Crofts 1968, 97 pp. (= ACC Business Series).
77. GAWTHROP, Louis C. *Public Sector Management, Systems, and Ethics*. Bloomington, IN; Indiana University Press 1984, 173 pp.
78. GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA and London, England; Harvard University Press 1982, 184 pp.
79. GOLEMBIEWSKI, Robert T., Michael WHITE. *Cases in Public Management*. 4a. ed. Boston; Houghton Mifflin Company 1982, 361 pp.
80. GONZALEZ LOPEZ, Jesús et al. *Crisis de valores. Reflexión interdisciplinaria desde América Latina. Un homenaje filosófico a Fritz-Joachim von Rintelen*. Quito; Ediciones de la Universidad Católica 1982, 329 pp. (= Investigación interdisciplinaria centrada en el problema de los valores, auspiciado por "Stipendienwert Lateinamerika-Deutschland").
81. GOROSQUIETA REYES, Javier. *Deontología para empresarios*. Bilbao; Mensajero 1978, 479 pp. (= Biblioteca Fomento Social No. 23).
82. HÄRING, Bernard. *La Ley de Cristo. La Teología moral expuesta a sacerdotes y seglares*. Tomo primero. *Principios fundamentales de la vida cristiana*. 5a. ed. (1a. 1961) (*Das Gesetz Christi I*, 1967, trad. por Juan DE LA CRUZ SALAZAR), Barcelona; Herder 1968, 571 pp. (= Biblioteca Herder. Sección de teología y filosofía, Vol. 33).
83. HÄRING, Bernard. *La Ley de Cristo. La Teología moral expuesta a sacerdotes y seglares*. Tomo segundo. *Vida en comunión con Dios y con el prójimo*. 5a. ed. (1a. 1961) (*Das Gesetz Christi II*, 1967, trad. por Juan DE LA CRUZ SALAZAR), Barcelona; Herder 1968, 487 pp. (= Biblioteca Herder. Sección de teología y filosofía, Vol. 34* En esta serie existen dos tomos que llevan el mismo número: 34. Se señala el primero de ellos con un asterisco y el segundo con dos asteriscos).
84. HÄRING, Bernard. *La Ley de Cristo. La Teología moral expuesta a sacerdotes y seglares*. Tomo tercero. *Nuestra respuesta al universal dominio de Dios*. 5a. ed. (1a. 1961) (*Das Gesetz Christi III*, 1967, trad. por Juan DE LA CRUZ SALAZAR), Barcelona; Herder 1968, 805 pp. (= Biblioteca Herder. Sección de teología y filosofía, Vol. 34**. En esta serie existen dos tomos que llevan el mismo número: 34. Se señala el primero de ellos con un asterisco y el segundo con dos asteriscos).
85. HELD, Virginia. *Property, Profits, and Economic Justice*. Belmont, CA; Wadsworth Publishing Company 1980, 250 pp.
86. HERRAEZ, Fidel. *La Opción Fundamental*. Salamanca; Sígueme 1978, 171 pp. (= Estudios Sígueme No. 23).
87. HÖFFNER, Joseph. *Problemas Éticos de la Época Industrial*. (Sin mención del título original, trad. por Joaquín DE ENCINAS), Madrid; Rialp 1962, 255 pp.
88. HOWE, Leland W., Mary Martha HOWE. *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. (Personalizing Education. Values Clarification and Beyond, 1975, trad. por Humberto MIRANDA RAYO), Madrid; Santillana 1977, 476 pp.

89. INSTITUTO COLOMBIANO DE ADMINISTRACION. La ética de los negocios. Medellín; INCOLDA 1983, 157 pp. (= Administración y Desarrollo Gerencial. Vol. II, No. 8.)
90. INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGOGICOS SOMOSAGUAS. Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo. Madrid; Narcea 1979, 254 pp.
91. IRIBARREN, Jesús, José Luis GUTIERREZ CARCIA (Eds.). Ocho Grandes Mensajes. 8a. ed. (1a. 1971) Madrid; La Editorial Católica 1975, 542 pp. (= Biblioteca de Autores Cristianos Minor Vol. 2).
92. JACOB, Philip E., James J. FLINK, Hedvah L. SHUCHMAN. "Values as Normative Standards of Human Action." En: The American Behavioral Scientist. Supplement to Vol. V, No. 9 (May 1962), pp. 10-12. (= University of Pennsylvania Studies of Social Values and Public Policy.)
93. JOHNSON, Thomas S. "How the Notion of a Calling Manifests Itself in the World of Business. En: America. Vol. 162, No. 5 (New York Feb. 10, 1990) pp. 117-120.
94. JONES, William A. "The Quest for Ethics in Business. Do Corporate Values Beget Profit and What's Right or Wrong?" En: CBA Today. Vol. 4, No. 2 (Cincinnati 1988) pp. 4-5. (= Boletín publicado por: Xavier University Public Relations Office for the College of Business Administration).
95. JUAN PABLO II. El trabajo humano. Encíclica de Juan Pablo II "Laborem Exercens". Lima; Centro de Proyección Cristiana 1981, 60 pp.
96. JUAN PABLO II. Carta Encíclica "Sollicitudo Rei Socialis" de S.S. Juan Pablo II al cumplirse el vigésimo aniversario de la "Populorum Progressio". Lima; Editorial Salesiana - Ediciones Paulinas 1988, 103 pp.
97. JUAN PABLO II. Mensaje de S.S. Juan Pablo II al Mundo de la Cultura y de la Empresa. Lima; Consejo Católico para la Cultura 1988, 21 pp.
98. JUAN PABLO II. "Mensaje a los campesinos: la solidaridad (Cuzco: 3-2-1985)". En: Discursos y homilias de Juan Pablo II al Perú. Lima; Centro de Proyección Cristiana s.a., pp. 44-51.
99. KAMMER III, Charles L. Ethics and Liberation: An Introduction. Maryknoll, NY; Orbis Books 1988, 243 pp.
100. KERHUEL, Antoine. "L'entreprise saisie par l'éthique?" En: Projet. No. 220 (Paris Dic. 1989) pp. 102-107.
101. KIDWELL, Jeaneen M. Robert E. STEVENS, Art L. BETHKE. "Differences in Ethical Perceptions Between Male and Female Managers: Myth or Reality?" En: Journal of Business Ethics. Vol. 6, No. 6 (University of Guelph, Ontario Canada, August 1987), pp. 489-493.
102. KLAIBER, Jeffrey (coordinador). Violencia y crisis de valores en el Perú. 2a. ed. (1a. 1987) Lima; Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Humanidades y Fundación Tinker 1988, 396 pp.
103. KOHLBERG, Lawrence. The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco; Harper & Row 1981, 441 pp. (= Essays on Moral Development, Vol. 1).
104. KOHLBERG, Lawrence. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco; Harper & Row 1984, 729 pp. (= Essays on Moral Development, Vol. 2).

105. KOHLBERG, Lawrence. "Moral Stages and Moralization: The Cognitive-development Approach." En: MORAL DEVELOPMENT AND BEHAVIOR. Thomas LIKONA (Ed.). New York; Rinehart and Winston 1976, pp. 31-53.
106. KRUEGER, David A. "The Religious Nature of Practical Reason: A way into the Debate. En: Journal of Business Ethics. Vol. 5, No. 6 (University of Guelph, Ontario Canada, December 1986), pp. 511-520. (= Una respuesta a los dos artículos de Richard T. DeGeorge que han sido mencionados en esta bibliografía.)
107. KÜNG, Emil. "Economía y moral." Trad. por Jesús Larriba. En: FE CRISTIANA Y SOCIEDAD MODERNA. (Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft). Jesús Larriba (Coordinador edición española). Madrid; Ediciones SM 1986, pp. 149-189. (= Biblioteca fe cristiana y sociedad moderna, sección "Economía y Moral", tomo 17).
108. LANDE, Nathaniel, Afton SLADE. Stages. Understanding How You Make Your Moral Decisions. San Francisco; Harper & Row 1979, 156 pp.
109. LEAHY, John T. "Embodied Ethics: Some Common Concerns of Religion and Business. En: Journal of Business Ethics. Vol. 5, No. 6 (University of Guelph, Ontario Canada, December 1986), pp. 465-472.
110. LOPEZ-DORIGA OLLER, Enrique. "Filosofía del desarrollo." En: Revista Teológica Limense. Vol. XXIII: No. 1/2 Enero-Agosto 1989 (Lima 1989) pp. 142-148. (= Comunicación presentada al V Seminario Interdisciplinar de Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland, celebrado en Montevideo, Uruguay, del 1 al 8 de marzo de 1989).
111. LOYOLA UNIVERSITY OF CHICAGO. Weekend Seminar on Values in Business. "Codes of Ethics in Business Decision Making." (Chicago 1982), 102 pp. (= Colección de apuntes y artículos reproducidos para un seminario sobre códigos de ética profesional que fue patrocinado por "Loyola University of Chicago" del 26 al 27 de marzo de 1982.).
112. MAIER, Henry W. Three Theories of Child Development. The Contributions of Erik H. Erikson, Jean Piaget, and Robert R. Sears. Revised edition (1a. 1965). New York; Harper & Row 1969; 342 pp.
113. MAINELLI, Vicent P. Official Catholic Teachings. Social Justice. Wilmington, NC; McGrath Publishing Company 1978, 496 pp. (= A Consortium Book).
114. MARIN IBAÑEZ, Ricardo. Valores, objetivos y actitudes en educación. Valladolid; Miñón 1976, 204 pp.
115. MASSE, Benjamin L. Justice For All. An Introduction to the Social Teaching of the Catholic Church. Milwaukee; Bruce Publishing Company 1964, 196 pp.
116. MCLEAN, Stuart D. "Basic Sources and New Possibilities: H. Richard Niebuhr's Influence on Faith Development Theory." En: DYKSTRA, Craig, Sharon PARKS (Eds.). Faith Development and Fowler. Birmingham, AL; Religious Education Press 1986, pp. 157-179.
117. MCMAHON, Thomas F. "The Contributions of Religious Traditions to Business Ethics." En: Journal of Business Ethics. Vol. 4, No. 4 (University of Guelph, Ontario Canada, August 1985), pp. 341-350.
118. MESSNER, Johannes. Etica social, política y económica a la luz del derecho natural (Das Naturrecht, trad. por José Luis BARRIOS SEVILLA, José María RODRIGUEZ PANIAGUA y Juan Enrique DIEZ), Madrid; Rialp 1967, 1575 pp.
119. METZ, Juan Bautista. Más Allá de la Religión Burguesa. Salamanca; Sígueme 1982, 116 pp. (= Colección verdad e imagen, No. 81).

120. MULLER, Alberto. La Moral y la vida de los negocios (trad. por Antonio ARZA), Bilbao; El Mensajero del Corazón de Jesús 1951, 253 pp.
121. MURRAY, Thomas J. "Can Business Schools Teach Ethics?" En: Business Month. Vol. 129 (April 1987), pp. 24-26.
122. NATIONAL CONFERENCE OF CATHOLIC BISHOPS. Justicia económica para todos. Carta pastoral sobre la enseñanza social católica y la economía de los E.U.A. Lima; Centro de Proyección Cristiana 1987, 148 pp. (= Carta pastoral promulgada en noviembre de 1986.).
123. OWENS, James. Business Ethics in the College Classroom. En: Journal of Business Education. (April 1983), pp. 258-262.
124. PABLO VI. Exhortación apostólica de su Santidad Pablo VI: "Evangelii nuntiandi". Lima; Ediciones Paulinas s.a., 80 pp.
125. PEINADOR NAVARRO, Antonio. Tratado de Moral Profesional. Madrid; La Editorial Católica 1962, 611 pp. (= Biblioteca de Autores Cristianos, Sección II: Teología y Cánones, No. 215.).
126. PELAEZ, Jorge H. "Elección moral y principio de doble efecto." (Bogotá 1988), 24 pp. (= ms. cop.).
127. PELAEZ, Jorge H. "La encíclica Sollicitudo Rei Socialis - Contribuciones para una lectura. (Bogotá 1988), 7 pp. (= ms. cop.).
128. PIAGET, Jean. Judgement and Reasoning in the Child (trad. por Marjorie WARDEN). Totowa, NJ; Littlefield, Adams & Co. 1976, 260 pp. (= International Library of Psychology Philosophy and Scientific Method. C.K. OGDEN Ed.).
129. PIAGET, Jean. The Construction of Reality in the Child (trad. por Margaret COOK). New York; Ballantine Books, a division of Random House 1986, 434 pp.
130. POWERS, Charles W., David VOGEL. Ethics in the Education of Business Managers. VOGEL, David. Hastings-on-Hudson, NY; The Hastings Center 1980, 81 pp. (= Monographs on the teaching of ethics, No. V).
131. PROCTER & GAMBEL. Procter & Gamble. A Statement of Purpose. s.l., s.a. (= Folleto de cartulina de 4 pp. de extensión, sin enumeración de las páginas.).
132. PUGES, Lluís M. Economía, beneficio y ética. Barcelona; Editorial Hispano Europea 1970, 280 pp. (= Colección E.S.A.D.E. Estudios de Empresa).
133. RAHNER, Karl. "Teología pastoral". En: NEUHAUSLER, E., E. GOSSMANN (Eds.). ¿Qué es Teología? (Trad. por Ignacio AIZPURUA, sobre el original alemán "Was ist Theologie?", publicado por Max Hüber Verlag de Munich.). Salamanca; Ediciones Sígueme 1969, pp. 345-378.
134. REGAL ALBERTI, Bernardo. Fundamentos de ética profesional. Lima; Publicaciones de la Universidad de Lima 1988, 208 pp.
135. REST, James R. "Moral Judgment Research and the Cognitive-Developmental Approach to Moral Education". En: The Personnel and Guidance Journal, May 1980 (New York 1980) pp. 602-605.
136. RICOEUR, Paul. Le Conflit des interprétations. Essais d'herméneutique. Paris; Éditions du Seuil 1969, 501 pp. (= L'ordre philosophique. collection dirigée par Paul RICOEUR et François WAHL).

137. RINCON ORDUÑA, R., G. MORA BARTRES, E. LOPEZ AZPITARTE. Praxis Cristiana. 1. Fundamentación. 2a. ed. Madrid; Ediciones Paulinas 1980, 474 pp.
138. ROSEN, Bernard, Arthur L. Caplan. Ethics in the Undergraduate Curriculum. Hastings-on-Hudson, NY: The Hastings Center, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences 1980, 103 pp. (= The Teaching of Ethics IX, The Hastings Center Project on the Teaching of Ethics in Higher Education).
139. SANCHEZ GIL, M. Deontología de Ingenieros y Directivos de Empresas. 2a. ed. (1a. 1960) Madrid; Aguilar 1961, 453 pp.
140. SCHEIN, Edgar H. Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs. Reading; Addison-Wesley Publishing Company 1978, 276 pp.
141. SCHMIDT, Eduardo. Actitudes y formación ética de los hombres de negocios de Lima. Lima; 1972, 117 pp. (= ms. Trabajo previo a la obtención del Grado de Licenciado en Sagrada Teología en la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.)
142. SCHMIDT, Eduardo. Deontología Profesional. Lima; Universidad del Pacífico, Servicio de Extensión Técnica para Ejecutivos 1974, 53 pp. (= ms. cop.).
143. SCHMIDT, Eduardo. Programa del curso de deontología profesional para la especialidad de la Administración de Relaciones Públicas. Ciclo: Setiembre - Diciembre 1987. Lima; Universidad del Pacífico, Centro de Desarrollo Gerencial 1987, 9 pp. (= ms. cop.).
144. SCHMIDT, Eduardo. Deontología profesional. Lima; Universidad del Pacífico, Centro de Desarrollo Gerencial 1988, 76 pp. (= ms. cop.).
145. SCHMIDT, Eduardo. "La integración de valores morales en la toma de decisiones: tarea urgente para gerentes peruanos." En: Revista Teológica Limense. Vol. XXIII: No. 1/2 Enero-Agosto 1989 (Lima 1989) pp. 11-28.
146. SCHÖLLGEN, Werner. Problemas morales de nuestro tiempo (Aktuelle Moralprobleme, 1955, trad. por José Ma. VELEZ CANTARELL y Alejandro ROS, revisada por Luis A. MARTIN MERINO). Barcelona; Herder 1962, 490 pp. (= Biblioteca Herder, Sección de teología y filosofía, Vol. 37.).
147. SHEA, Gordon F. Practical Ethics. New York; American Management Association 1988, 91 pp.
148. SIMPSON, Elizabeth Léonie. "A Holistic Approach to Moral Development and Behavior." En: MORAL DEVELOPMENT AND BEHAVIOR. Thomas LIKONA (Ed.). New York; Rinehart and Winston 1976, pp. 159-170.
149. SMIGEL, Erwin O., H. Laurence ROSS. Crimes Against Bureaucracy. New York; Van Nostrand Reinhold 1970, 142 pp.
150. SNOEYENBOS, Milton, Robert ALMEDER, James HUMBER. Business Ethics. Corporate Values and Society. New York; Prometheus Books 1983, 502 pp.
151. SOLOMON, Robert C., Kristine HANSEN. It's Good Business. New York; Atheneum 1985, 282 pp.
152. STROTMANN, Norberto. Introducción a la profesión pastoral. Síntesis del Libro: Paul M. Zulehner: Einführung in den Pastoralen Beruf - Ein Arbeitsbuch, München 1977, 214 S. Re-Edición (1a. 1977). Lima; sin editorial 1986, 25 pp.

153. STROTMANN, Norberto, Ciro ALEGRIA V. Normas para la presentación de trabajos científicos. 3a. ed. Lima; Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, Centro de Investigaciones Teológicas 1987, 24 pp.
154. STROTMANN, Norberto. "La 'doctrina social de la Iglesia' y la situación social del Perú." En: Revista Teológica Limense. Vol. XXII: No. 2 Mayo-Agosto 1988 (Lima 1988) pp. 219-237.
155. STROTMANN, Norberto (Ed.). Estado y sociedad en el Perú. Documentos de la Semana Social del Perú 1989. Lima; Centro de Investigaciones Teológicas (CINTE) de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima 1989, 274 pp.
156. STROTMANN, Norberto. "Algunos criterios epistemológicos para la reflexión de las ciencias sociales en la teología." En: Revista Teológica Limense. Vol. XXIII: No. 1/2 Enero-Agosto 1989 (Lima 1989) pp. 149-174.
157. THOMPSON, William G. Chapter 1: Learning Fowler's Language: Faith - Faith Stages - Aspects of Faith. s.a., s.l., 17 pp. (= ms. cop. del texto de un libro que aún no ha sido publicado.).
158. THOMPSON, William G. Chapter 4: Structure and Content: The Christian Classic. s.a., s.l., 3 pp. (= ms. cop. del texto de un libro que aún no ha sido publicado.).
159. THOMPSON, William G. Chapter 7: John's Gospel and Aspects of Faith. s.a., s.l., 42 pp. (= ms. cop. del texto de un libro que aún no ha sido publicado.).
160. THOMPSON, William G. Transitions in Human Development. s.a., s.l., 19 pp. (= ms. cop.).
161. THOMPSON, William G. Symbols: Symbols and Symbolic Activity. s.a., s.l., 13 pp. (= ms. cop.).
162. THOMPSON, William G. Conversion: Some Reflections. s.a., s.l., 5 pp. (= ms. cop.).
163. THOMPSON, William G. Describing Human Development Stages and Transitions. s.a., s.l., 42 pp. (= ms. cop.).
164. THOMPSON, William G. "Mark's Gospel and Faith Development." En: Chicago Studies. Vol. 26, No. 2 August 1987 (Chicago 1987) pp. 139-154.
165. UGARTE G., Juan Ignacio. Teología búsqueda de Dios. Tomo I: Introductoria y fundamental. Lima; Universidad del Pacífico 1983, 116 pp.
166. UNIVERSIDAD DEL PACIFICO. Estatuto de la Universidad del Pacífico. Aprobado por la Asamblea Estatutaria, Febrero - Marzo 1984. Lima; Universidad del Pacífico 1984, 51 pp.
167. VELASQUEZ, Manuel G. Business Ethics. Concepts and Cases. Englewood Cliffs, NJ; Prentice-Hall 1982, 355 pp.
168. VIDAL, Marciano. Moral de Actitudes. Tomo I: Moral Fundamental. 5a. ed. Madrid; PS Editorial 1981, 704 pp. (= Colección EAS 17-1).
169. VIDAL, Marciano. Moral de Actitudes: Tomo II: Etica de la Persona. Cuarta Edición. PS Editorial; Madrid 1979, 560 pp.
170. VILLAGRASA, Raimundo. "El derecho de propiedad en el pensamiento de Carlos Marx." En: Fomento social. Revista de sociología y de moral económica. Vol. XIV, No. 56 (Madrid Oct.-Dic. 1959) pp. 349-361.

171. VILLAGRASA, Raimundo. "Consecuencias del pensamiento de Carlos Marx." En: Fomento social. Revista de sociología y de moral económica. Vol. XV, No. 58 (Madrid Abr.-Jun. 1960) pp. 145-151.
172. WARWICK, Donald P. The Teaching of Ethics in the Social Sciences. Hastings-on-Hudson, NY; The Hastings Center, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences 1980, 69 pp. (= The Teaching of Ethics VI, The Hastings Center Project on the Teaching of Ethics in Higher Education).
173. WATERS, James A., Frederick BIRD. "The Moral Dimension of Organizational Culture." En: Journal of Business Ethics. Vol. 6, No. 1 (University of Guelph, Ontario Canada, January 1987), pp. 15-22.
174. WHITEHEAD, James D., Evelyn EATON WHITEHEAD. Method in Ministry. Theological Reflection and Christian Ministry. San Francisco; Harper & Row 1980, 203 pp.
175. WILLIAMS, Oliver F. "Can Business Ethics be Theological? What Athens Can Learn from Jerusalem." En: Journal of Business Ethics. Vol. 5, No. 6 (University of Guelph, Ontario Canada, December 1986), pp. 473-484.
176. WILLIAMS, Oliver F., John W. HOUCK. Full Value. Cases in Business Ethics. New York; Harper & Row 1978, 236 pp.
177. WIRTENBERGER, Henry. Morality and Business. Chicago; Loyola University Press 1962, 307 pp.