



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

---

López Calva, J. M., Cruz Vadillo, R., y Sánchez Flores, B. (2019).  
La formación ética profesional en programas de maestría en  
educación: deberes de religación.  
En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional y  
responsabilidad social universitaria: experiencias institucionales*  
(pp. 45-60). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma  
de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la  
Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

## La formación ética profesional en programas de maestría en Educación: deberes de religación

*Juan Martín López Calva, Rodolfo Cruz Vadillo  
y Bruno Sánchez Flores*

### INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de la prueba piloto de un cuestionario diseñado para indagar sobre la formación en ética profesional que se imparte en las maestrías en Educación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Se contemplan tres aproximaciones teóricas: la enseñanza de valores profesionales, la ética de principios y los deberes de religación que sustentan la ética planetaria de Morin (2005).

En la actualidad, los discursos educativos señalan a la profesionalización del magisterio como un elemento nodal para el logro de una política educativa que busca la mejora y la calidad (SEP, 2017). Los saberes que se han evaluado en torno a la figura del docente no han mostrado tener una incidencia en los espacios formativos y el desempeño para con los estudiantes de educación básica en México (INEE 2017; OCDE, 2015).

En esta era de la reforma escolar, se ha señalado la necesidad de construir capacidades cuyo correlato tenga que ver con la tan deseada calidad (Popkewitz, 1994, 2007; Juárez, 2013). No obstante, la cuestión de la formación ética parece no tener mucha presencia y visibilidad en dichos discursos, que en su mayoría apuntan al desarrollo de competencias de planificación y evaluación, pero poco sobre cómo se dan esos procesos y en qué sentido hay un componente ético que los atraviese.

El campo temático de la formación ética de los docentes es un área muy relevante, particularmente para las instituciones de educación superior. Las publicaciones sobre la ética profesional en general y la ética profesional docente en particular se han incrementado de manera exponencial, tanto en México como en el nivel mundial en los últimos años. Esto se debe a que cada vez es más frecuente y patente la falta de ética en el ejercicio laboral (Hirsch, 2015), lo que a su vez ha multiplicado los problemas académicos, humanos y sociales, como resultado del develamiento de las conductas no éticas en los profesionales, profesores, investigadores y estudiantes.

Ante este panorama resulta de capital importancia la formación ética profesional de los profesores, que son los profesionistas encargados de formar a las nuevas generaciones para vivir humanamente. Martínez Navarro (2006) afirma que las profesiones han de entenderse desde un punto de vista ético, como instituciones que están al servicio de la sociedad de la que forman parte y la docencia es una de las profesiones en las que este compromiso con la sociedad aplica con mayor énfasis.

Pero como plantea Izarra (2006: 15) es necesario hacerse la pregunta: “¿Se pueden enseñar las cuestiones morales y éticas en la formación docente? Esto es especialmente relevante si se considera que en este proceso participan personas adultas”. Este trabajo se sustenta en la idea que sostiene el mismo autor respecto a que es falsa la creencia que afirma que la formación ética es exclusiva de las primeras etapas de la vida, suscribiendo la tesis de que se trata de un proceso que se debe desarrollar a lo largo de toda la vida.

Por otra parte, una gran proporción de la formación permanente de los profesores en servicio se concentra en los programas de maestría en Educación bajo diferentes enfoques, énfasis y denominaciones, los cuales son impartidos en diversas instituciones de educación superior públicas y privadas, de todos los tamaños, niveles de calidad y rigor disciplinario. Por ello, resulta relevante indagar sobre el interés por la formación ético profesional, su nivel de presencia real en dichos programas y la manera en que la dimensión ético profesional

se incluye o no como un elemento explícito en la actualización y formación continua del profesorado.

En ese sentido, el abordaje de esta investigación se hace desde tres perspectivas teóricas: la de la enseñanza de los valores profesionales, la de la ética de principios desarrollada por autores como Hortal (2002) y la de la ética planetaria propuesta por Edgar Morin (2001, 2005). Este trabajo presenta los resultados de los ítems relacionados con la perspectiva de la ética planetaria. La pregunta específica que guió la investigación fue: ¿cuál es la percepción de los estudiantes de las maestrías en Educación acerca de su formación en ética profesional, respecto a los deberes de religación —egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico y antropocéntrico— que plantea Morin como el fundamento existencial de la ética?

El objetivo general de la investigación fue analizar la percepción de los estudiantes de estas maestrías acerca de la formación ético profesional que les brindan los programas en donde estudian. Como ya se señaló, el análisis se hace desde la perspectiva de la ética planetaria, específicamente desde los cuatro deberes de religación mencionados anteriormente.

El enfoque metodológico es cuantitativo. El alcance es descriptivo y, por el tiempo y espacio que abarca la investigación, es de tipo transversal. Dentro de los hallazgos, se reconoce que los deberes que tienen mayor presencia en las percepciones de los docentes son los relacionados con aspectos individuales, más que con el ámbito social.

## PERSPECTIVA TEÓRICA

Para el pensador francés Edgar Morin (2005), la ética nace de la experiencia de un deber de religación fundante que vive todo ser humano. El bien es aquello que contribuye a responder a ese deber de religación; es decir, todo lo que une o contribuye al mantenimiento de la organización viviente, mientras que el mal —*diabolus*— es todo lo que separa o rompe esta religación, lo que desintegra la organización y lo que desune.

De este modo, todo acto moral es un acto de religación con uno mismo, con los otros a quienes se reconoce como semejantes, con la comunidad propia, con la sociedad en la que se vive y con la especie humana a la que se pertenece (Morin, 2005: 21). La religación nace de un principio de inclusión que opera en la totalidad de los sujetos humanos y que hace que sean capaces de abrirse al otro y de vivir la experiencia de la amistad y del amor, mostrar gestos de altruismo, pertenecer a un grupo y construir sociedad (Morin, 2001). Para ello, es necesario que se genere un equilibrio —que siempre se vive en tensión— entre la búsqueda de la libertad individual y la solidaridad, en el sano funcionamiento de los principios de inclusión y exclusión, de las fuerzas egocentristas y altruistas que coexisten en todo sujeto viviente, desde los unicelulares hasta los humanos y las entidades de tercer orden como las sociedades.

En el volumen VI de *El Método*, dedicado a la Ética, Morin (2005) plantea que ese deber de religación que está presente en todo acto moral se manifiesta en varias dimensiones: el deber egocéntrico, a través del cual el individuo busca religarse consigo mismo; el deber genocéntrico, mediante el cual el sujeto se religa con su comunidad de origen familiar, étnico, cultural; el deber sociocéntrico, por el cual cada persona contribuye a la religación de la sociedad en la que le toca vivir; y el deber antropocéntrico, que se manifiesta en la necesidad de religación con la especie humana.

Los conflictos y dilemas éticos surgen precisamente cuando lo que religa al individuo consigo mismo, es decir, lo que le permite vivir para vivir de manera personal, no coincide o, más aún, se contrapone con lo que religa al individuo con su comunidad de origen, familia, raza, cultura, con lo que lo religa con la sociedad y contribuye a la justicia social, o lo que lo vincula con la especie humana y que hace que la humanidad entera sea capaz de vivir una vida digna.

La formación ético profesional, por lo general, se ocupa más enfáticamente del individuo y trata de que desarrolle principios que lo hagan vivir un ejercicio honesto de su profesión, asumiendo que con ello la sociedad va a ser mejor. La aportación teórica de Morin permite una perspectiva más compleja y amplia, pues asume que para formar

en ética profesional se tienen que desarrollar armónicamente estos cuatro deberes, por lo que la formación individual no está desligada de la de la comunidad, la sociedad y la humanidad entera.

Morin (2005) plantea que para formar éticamente a las personas es necesario que las prácticas educativas se orienten hacia un esfuerzo por “pensar bien”. Esta idea de pensar bien se relaciona con contextualizar, religar y liberar los conocimientos de cualquier fijación, buscar un conocimiento interdisciplinar, articular las partes con el todo y buscar integrar lo presente en la dinámica continua pasado-presente-futuro. Otros elementos básicos del pensar bien son concebir una racionalidad abierta, reconocer la autonomía del sujeto y la conciencia humana. Trabajar para pensar bien es contribuir a la formación ética de los educandos.

En contraparte, una educación que no contextualiza los conocimientos, que no religa, que enseña conceptos fijos desde perspectivas unidisciplinarias, hiperespecializadas y cerradas, es una educación que no está formando éticamente.

## MÉTODO

El proceso metodológico de esta investigación partió del diseño de un instrumento propio en el que, a partir de un trabajo de revisión de literatura en el que se distinguieron los tres enfoques teóricos, la enseñanza de valores, la ética de principios y los deberes de religación, se construyó una matriz en donde se cruzaron los cuatro deberes de religación que componen el dinamismo ético, con las tres dimensiones humanas en las que se aprenden y viven los valores: la cognitiva, la afectiva y la del comportamiento o la acción (Kolvenbach, 1990).

Con base en la matriz, se procedió a la construcción de los ítems del instrumento. El diseño del cuestionario fue una escala Likert con cinco opciones de respuesta que iban desde el mínimo hasta el máximo grado de acuerdo (1 a 5). El cuestionario constó de 27 ítems en total, de los cuales doce correspondieron a los deberes de religación.

Una vez construido y validado por un grupo de expertos, se aplicó a 340 estudiantes de la maestría en Pedagogía de la UPAEP. El criterio de selección fue que los estudiantes tuvieran una trayectoria o tiempo razonable estudiando en el programa, para que pudieran contar con la experiencia y aportar sobre su percepción sobre la formación ético profesional en el posgrado. De esta manera, los estudiantes que respondieron el instrumento habían cursado cuando menos tres periodos académicos en el programa.

La aplicación se realizó en línea a través de Google Forms mediante una solicitud y envío de la liga a través de correo electrónico desde el área de Efectividad Institucional de la UPAEP. Finalmente, se realizó el análisis de los resultados, siguiendo el mismo esquema de la matriz que constituyó la base para el diseño del cuestionario.

## ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se había mencionado, en este trabajo se analiza lo que Morin ha denominado ética planetaria o ética del género humano, para lo cual fue necesario partir de los deberes de religación que dicho autor plantea como el fundamento del dinamismo ético: el egocéntrico, el genocéntrico, el sociocéntrico y el antropocéntrico, los cuales fueron definidos en apartados anteriores.

El análisis se pensó desde dos posibilidades, partiendo de un total de doce ítems: la primera, en la que el centro o referencia tenía que ver con las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y de acción y, la segunda, en la que de manera transversal a esta organización, se buscó separar y clasificar los ítems de acuerdo con cada uno de los deberes de la ética planetaria. La idea era que, si abordábamos los datos desde las dimensiones, podíamos identificar cómo se intersectan con los diferentes deberes y comparar los resultados entre ellos sin perder de vista el conjunto. A continuación, se presentan los resultados obtenidos del instrumento aplicado.

## Dimensión cognitiva

Para la dimensión cognitiva, se plantearon los siguientes enunciados:

- Deber egocéntrico. El ítem considerado fue *Estudio un posgrado porque busco mi bienestar individual*. Los resultados apuntaron que 161 de los 340 estudiantes lo valoraron con 5 puntos, 84 le dieron 4 puntos, 45 le atribuyeron 3 puntos, 23 le dieron 2 puntos y 24 lo calificaron con 1 punto.
- Deber genocéntrico. El ítem que se estableció para este deber fue *El estudio del posgrado me brinda conocimientos para valorar mi herencia familiar y cultural*. Aquí, los resultados fueron bastante diferentes: 187 alumnos de maestría lo calificaron con 5 puntos, 114 con 4 puntos, 29 con 3 puntos, 6 le dieron 2 puntos y 2 le atribuyeron 1 punto.
- Deber sociocéntrico. Se trabajó con el ítem *Mi formación en el posgrado me permite comprender la relación entre mi práctica educativa y la transformación de la sociedad*. Éste fue el que obtuvo resultados más altos, pues 235 de los 340 estudiantes lo valoraron con 5 puntos, 84 le dieron 4 puntos, 15 alumnos lo evaluaron con 3 puntos, 3 con 2 puntos y 1 le atribuyó 1 punto.
- Deber antropocéntrico. El ítem en este caso fue *He aprendido a ubicar mi práctica en el contexto del desarrollo de la especie humana con mejores estrategias*: 182 estudiantes lo valoraron con 5 puntos, 212 con 4 puntos, 30 le otorgaron 3 puntos, 3 alumnos le dieron 2 puntos y 1 le asignó 1 punto.

Si ubicamos la mirada en el aspecto cognitivo, es posible reconocer un primer momento importante, pues si se buscan las valoraciones y el reconocimiento de una formación ética, es necesario partir del conocimiento base que de ella se tiene. Es así como la dimensión cognitiva sirve para iniciar este análisis, porque es allí donde los participantes pueden expresar el tipo o nivel de conocimiento que poseen sobre el tema del bien y del mal proceder, así como la manera en que este



saber ha sido internalizado y convertido en parte de su propio marco de referencia que les permite pensar lo ético desde su profesión.

Cuando la dimensión cognitiva se cruza con los deberes, para reconocer y aproximarse a su entendimiento, es el deber sociocéntrico el que más alta puntuación tuvo de todos (235 respuestas en el nivel más alto de la escala), seguido del deber genocéntrico (187) y el antropocéntrico (182). Tres deberes reconocidos porque no sólo se ve a la persona en su situación individual, sino que las acciones entran en juego como parte de un actuar ético. En el último sitio quedó el deber egocéntrico (161), un deber pensado más desde un yo, tal vez de cierto individualismo, que poco aporta a un compromiso ético de reconocimiento del otro.

Desde esta mirada, las ideas y creencias en torno al deber ético tienden a ser positivas, congruentes con lo que Morin plantea como deseable. Sin embargo, conviene mirar los datos de diferente forma. Y es que si sólo se toma en cuenta los puntajes altos, se borran de tajo aquellos que no son tan esperados o deseables, lo cual puede llevar a ciertos sesgos.

Para poder rescatar la participación y las creencias de los sujetos en su totalidad, se realizó una operación distinta. A cada puntaje se asignó un valor con base en el número elegido en el instrumento (de 1 a 5) y se multiplicó por los puntajes establecidos por su valor en el número de cada columna. Por ejemplo, el puntaje asignado en la columna 5, lo multiplicamos por 5, de manera que en el caso del deber egocéntrico, que tuvo 161 respuestas en el número 5 de la escala, se tendría un total de 805 puntos, y así sucesivamente con los siguientes valores: Deber egocéntrico: 1 364, Deber genocéntrico: 1 492 puntos, Deber sociocéntrico: 1 563 puntos y Deber antropocéntrico: 1 491 puntos.

Con base en los resultados de este segundo procedimiento, fue el deber sociocéntrico el que tuvo mayor prioridad sobre los demás, seguido del genocéntrico y del antropocéntrico, dejando al final el egocéntrico. Si se acepta, según la postura teórica de la investigación, que es deseable una ética basada en el equilibrio inestable entre los cuatro deberes, pero con una mirada hacia el deber antropocéntrico que

trascienda lo egocéntrico, parece ser que esto se cumple medianamente en los sujetos de estudio, pues si bien la riqueza de las respuestas no recayó en el deber ideal, la aproximación de los resultados entre los deberes genocéntrico, antropocéntrico y sociocéntrico puede apuntar a una ética profesional basada en un “nosotros”, el reconocimiento de lo social, la interacción, el encuentro y la responsabilidad por el otro que no soy yo. Estos resultados son deseables para la investigación, pues implican una forma de interactuar y un pensamiento ético que cubre más allá de las cuestiones personales.

Cabe aclarar que lo que hasta aquí se ha presentado constituye un primer acercamiento desde el ámbito cognitivo. Pero, para poder arriesgarnos a considerarlo como un resultado deseable, hay que indagar más, sobre todo en otra dimensión de la persona, como es la afectiva.

## Dimensión afectiva

El reconocimiento y la indagación de esta dimensión se ha pensado como elemento complementario indispensable para la parte cognitiva, en el entendido de que si nuestras ideas tienen determinadas características, nuestras actitudes y significaciones valorales tendrían que ser congruentes con éstas, asumiendo además, como afirman Lonergan (1988) y otros autores, que los valores se aprehenden en los sentimientos y no en la razón. Con base en estas ideas, se realizaron algunas preguntas al respecto, y se encontró lo siguiente:

- Deber egocéntrico. Se definió el ítem *Siento satisfacción personal cuando ejerzo mi profesión*. Aquí, 252 estudiantes de los 340 le otorgaron 5 puntos, 75 lo calificaron con 4 puntos, 7 con 3 puntos, 3 le dieron 2 puntos y 1 lo valoró con 1 punto.
- Deber genocéntrico. El ítem para este rubro fue *Me siento parte de una comunidad y una tradición cuando practico mi profesión como educador*: 185 alumnos le adjudicaron 5 puntos, 120 le

dieron 4 puntos, 22 lo calificaron con 3 puntos, 6 le asignaron 2 puntos y 4 le atribuyeron 1 punto.

- Deber sociocéntrico. El ítem considerado fue *En mi práctica educativa me siento parte de un dinamismo de cambio social que ofrece una innovación continua*: 196 estudiantes de los 340 lo ponderaron con 5 puntos, 113 le dieron 4 puntos, 26 le otorgaron 3 puntos y 2 le concedieron 1 punto.
- Deber antropocéntrico. Se trabajó con el ítem *Me siento un actor importante de la humanidad cuando ejerzo mi profesión*: 200 alumnos lo valoraron con 5 puntos, 112 le dieron 4 puntos, 14 le asignaron 3 puntos, 5 le dieron 2 puntos y otros 5 le dieron 1 punto.

Para esta dimensión afectiva, se observó que es el deber genocéntrico (252 respuestas) el que tiene el más alto puntaje; es decir, 5 (mayormente de acuerdo), seguido del deber antropocéntrico (200) y el sociocéntrico (196). El último sitio fue para el deber genocéntrico (185).

Aparentemente, resulta contradictorio, aunque humanamente explicable, que en un nivel de conocimiento más discursivo, como en la dimensión cognitiva, el deber sociocéntrico haya sido el referente principal, en donde el centro no es la persona; esto es, no es un yo ético, sino un nosotros como comunidad. Sin embargo, ahora desde otra dimensión, los resultados son muy diferentes porque lo afectivo es un proceso más interno y personal; ese yo individual que premia el bienestar personal sobre lo demás resultó el referente principal.

Lo afectivo es el marco de referencia de nuestras significaciones, por ende, está anclado en un aspecto más profundo de nuestro psiquismo. ¿Podemos pensar entonces que en un primer momento lo que conocemos como correcto, desde la norma y el deber ser, no es del todo coincidente con lo que realmente sentimos? Al parecer, éste fue el resultado, pero para poder triangularlo, se siguió el mismo procedimiento planteado anteriormente en la dimensión cognitiva; es decir, se tomó en cuenta la totalidad de las respuestas y los puntos obtenidos en todas las opciones, y se encontró lo siguiente: Deber

egocéntrico: 1 588 puntos, Deber genocéntrico: 1 487 puntos, Deber sociocéntrico: 1 512 puntos y Deber antropocéntrico: 1 505 puntos.

Como se puede observar, la situación no cambió demasiado, pues sigue siendo el deber egocéntrico el que mayor puntaje obtuvo, lo que nos muestra una parte de los sentires y las percepciones de los participantes. Hasta aquí se puede realizar una aproximación a algunas cuestiones. Si bien en un primer nivel que podemos denominar más superficial el deber ser parece estar presente en las respuestas de los participantes, en otro, más profundo, que tiene que ver con las experiencias, los procesos interpelatorios y de identificación, la prioridad del yo sobre el nosotros es evidente.

Desde esta lógica, la imagen no es muy favorable, pues podría estar señalando un posicionamiento ético no deseable en el campo profesional y una labor centrada en los intereses muy personales. En la investigación, fue necesario realizar un ejercicio desde una dimensión más profunda, la de la acción, para poder ver más de cerca el núcleo más duro de las concepciones y significaciones; es decir, un elemento más cotidiano, más práctico.

## Dimensión de acción

En esta dimensión se reconoce que no basta con poseer concepciones determinadas, incluso, ciertas actitudes hacia éstas, sino que además es necesario hacer una aproximación ahí donde lo objetivado se vuelve verbo, actuar, relación. De esta manera, la investigación abarcó otro elemento más: el de la acción. Nuevamente, se siguió con el análisis de los ítems por cada uno de los deberes, con lo que se obtuvo los siguientes resultados:

- Deber egocéntrico. El ítem que se estableció fue *En mis decisiones profesionales busco lograr un beneficio para mi proyecto de vida que impacte en mi entorno*: 226 de los 340 alumnos lo calificaron con 5 puntos, 88 le asignaron 4 puntos, 16 le dieron 3 puntos, 3 le asignaron 2 puntos y 4 lo valoraron con 1 punto.

- Deber genocéntrico. Las respuestas para el ítem *Mi práctica profesional se orienta hacia la búsqueda del bienestar de mi familia y comunidad*, fueron: 217 estudiantes le otorgaron 5 puntos, 99 le concedieron 4 puntos, 15 le dieron 3 puntos, 1 le otorgó 2 puntos y 4 lo calificaron con 1 punto.
- Deber sociocéntrico. Se consideró el ítem *Mis acciones como educador pueden promover la transformación de la sociedad*: 242 alumnos de los 340 le atribuyeron 5 puntos, 77 lo valoraron con 4 puntos, 10 le asignaron 3 puntos, 1 le dio 2 puntos y 6 le adjudicaron 1 punto.
- Deber antropocéntrico. Aquí, el ítem fue *Mi práctica educativa es un elemento importante para mejorar las condiciones de la humanidad respondiendo innovadoramente en ella*: 205 estudiantes lo calificaron con 5 puntos, 111 le dieron 4 puntos, 15 le asignaron 3 puntos, 2 le concedieron 2 puntos y 2 le atribuyeron 1 punto.

A partir de lo observado en los datos anteriores, se puede identificar que, en un primer momento, nuevamente es el deber sociocéntrico (242 respuestas con la más alta valoración) el que queda en primer lugar, seguido muy de cerca del deber egocéntrico (226). En este comparativo no es de extrañar esta cercanía, cuando menos no en lo que respecta a los resultados encontrados en este trabajo pues, como se apuntaba anteriormente, si en una primera dimensión (cognitiva) el deber sociocéntrico es central, en otra como la afectiva, el resultado se transforma para dar paso a lo individual. Por otra parte, los deberes genocéntrico (217) y antropocéntrico (205) han quedado en tercer y cuarto lugar respectivamente, lo cual también es reiterativo, pero poco deseable para una ética que busca la construcción de una conciencia planetaria.

En este contexto, parece haber una dialéctica entre dos deberes medianamente contrarios pero, lo más interesante, es ver que el ideal (deber antropocéntrico) ha quedado en segundo plano en todas las ocasiones; esto es, al parecer, no hemos podido superar el espacio más

cercano de lo social para pensarnos como raza en interacción con un mundo. Con estos resultados, parece que está muy lejos pensar a la ética profesional como un compromiso más que compartido, un compromiso por un estar en el mundo, una posición menos egoísta, una visión más amplia y más allá de etnocentrismos. No obstante, al realizar el conteo de puntajes totales esto fue lo encontrado: Deber egocéntrico: 1 594 puntos, Deber genocéntrico: 1 532 puntos, Deber sociocéntrico: 1 556 puntos y Deber antropocéntrico: 1 520 puntos.

Como se observa, cuando obtenemos los puntajes totales, el orden se ha invertido, pues si bien en un primer momento fue el deber sociocéntrico el referido mayormente, desde esta otra visión, más de conjunto, los lugares son diferentes. El pensamiento propio del yo aparece con mayor profundidad, centrado en un interés que al parecer no supera el espacio personal individualista. Esta carga es más significativa pero menos deseable si lo que buscamos es recuperar una ética profesional amplia en espectro, conocedora de los otros, de un nosotros que llegue hasta el nivel de la especie humana, en la Tierra-Patria que plantea Morin (1993).

¿Por qué pudo darse este cambio? Es posible que el elemento de acción sea todavía más profundo, pues implica los actuare cotidianos, el enfrentamiento con lo real, un acercamiento donde no sólo lo correcto y la norma entran en juego, sino las verdaderas creencias basadas en prácticas. Entonces, ¿qué pasa con la situación ética? ¿Mientras más vivencial, cercano a las prácticas, es menor el reconocimiento del otro? ¿Lo ético en la profesión es más una retórica que una realidad? ¿Qué principios subyacen entonces en el pensar la profesión como un espacio de apoyo a los otros, como un servicio más humano y comprometido con lo social y con lo justo?

Un trabajo más profundo que complemente este estudio y que utilice instrumentos cualitativos, como entrevistas o grupos de enfoque, posiblemente pudiera aportar elementos para responder a estas preguntas que surgen a partir de lo obtenido en el cuestionario aplicado.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo fue plantear la discusión en torno a la formación ético profesional que reciben los estudiantes de maestría en una universidad privada, desde el enfoque de la ética planetaria y más particularmente desde los cuatro grandes deberes de religación que propone Morin.

En un primer nivel de análisis, los resultados muestran que la formación ética que se ofrece en este posgrado es bastante eficaz y pertinente. Así lo evidencian las tasas de respuesta que sitúan al deber sociocéntrico como algo relevante. Estos resultados son consistentes con el tipo de institución y el programa en donde fue aplicado el instrumento, ya que se trata de una universidad que se define a sí misma como humanista y que tiene en su misión la transformación social a través de la formación de líderes.

No obstante, un análisis más fino de la información muestra que esta preocupación social se expresa sobre todo en la dimensión cognitiva; es decir, en el nivel de lo que los estudiantes saben y declaran en su discurso. Más aún, las dimensiones afectiva y de actuación tienden a aparecer desde la visión del deber egocéntrico; esto es, desde la perspectiva que busca el bien individual y que es valorada por encima del deber sociocéntrico.

El deber antropocéntrico, que se refiere a la preocupación por la especie humana como la comunidad de destino de todos, es el deber con menos puntuación en las respuestas, sobre todo en las dimensiones afectiva y de actuación, lo cual muestra una gran área de oportunidad para replantear la formación ético profesional a partir de una visión más amplia y global.

Ésta es la conclusión más relevante que surge a partir de los resultados de la investigación, pues permite ver que hay una buena formación en ética profesional en los niveles del conocimiento y del discurso, pero todavía falta mucho por hacer en las dimensiones afectiva y de acción para poder decir que se está cumpliendo con la meta de formar líderes educativos, con competencias éticas, para emprender el cambio social en su práctica cotidiana.

Sin duda, es necesario continuar la indagación sobre la formación ético profesional desde el enfoque de la ética planetaria a través de otras estrategias que aporten más elementos a estos resultados y permitan profundizar en las variables que inciden en la formación ético profesional de los profesores que cursan este programa de maestría. Hacia esta nueva etapa se dirigirá la investigación.

## REFERENCIAS

- Hirsch, Ana (2015), “El tema de la responsabilidad profesional en México y España”, Conferencia magistral presentada en el I Congreso Internacional sobre Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria, Medellín, 4 de mayo.
- Hortal, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Izarra, Douglas (2006), “Ética en la Formación Docente”, *Laurus*, vol. 12, núm. 21, pp. 9-22, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102102>>, consultado el 13 de septiembre de 2017.
- Kolvenbach, Peter Hans (1990), “Educación y valores”, *Cuadernos del sistema UIA: Peter Hans Kolvenbach S. J. en México*, México, Sistema Educativo Universidad Iberoamericana.
- INEE (2017), *La educación obligatoria en México*, Informe 2017, México, INEE.
- Juárez, Octavio (2013), “Las reformas educativas: El vínculo entre lo político, la política y las políticas”, en Ofelia Cruz y Octavio Juárez, *Políticas educativas. Sujetos y discursos hegemónicos*, México, Plaza y Valdés, pp. 27-44.
- Martínez-Navarro, Emilio (2006), “Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía”, *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, vol. 1, núm. 14, pp.121-139, <<http://www.redalyc.org/Articulo.oa?id=291122934006>>, consultado el 12 de agosto de 2017.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015), “Programa para la Evaluación Integral de Alumnos” (PISA, por sus siglas en inglés), <<https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>>.



- Popkewitz, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-357, <<http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305.html>>, consultado el 2 de octubre de 2014.
- Popkewitz, Thomas *et al.* (2007), *El mito de la reforma educativa*, México/Barcelona, Pomares.
- Lonergan, Bernard (1988), *Método en teología*, Salamanca, Sígueme.
- Morin, Edgar (2005), *El Método VI. Ética*, Brasil, Sulina.
- Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Morin, Edgar (1993), *Tierra-Patria*, Barcelona, Kairós.
- SEP (2017), “El Modelo Educativo 2017”, <<https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>>, consultado el 13 de marzo de 2017.