

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PACTO POLÍTICO-SOCIAL PARA IBEROAMÉRICA. UNA PROPUESTA TEÓRICA DESDE LA ÉTICA.

Juan Martín López-Calva
UPAEP Universidad

Fecha de recepción y de aceptación: 7 de octubre del 2020, 4 de diciembre del 2020

Resumen: Este trabajo aporta una propuesta teórica para la formación del profesorado desde la mirada de la ética. No es una teoría sobre la formación ética de los maestros sino un planteamiento que concibe como finalidad de la docencia la construcción del bien humano en tres niveles: el bien particular del educando, el bien de orden social y el desarrollo de una cultura de búsqueda de valor. La propuesta teórica sostiene que la formación del profesorado debe promover una transformación intelectual y moral que desarrolle la capacidad de agencia para ser sujetos activos en la transformación personal, social y cultural requeridas para superar la desigualdad que constituye el principal obstáculo para el desarrollo en los países iberoamericanos. Se presentan en la primera parte los fundamentos: la ética del logro de Bernard Lonergan y la noción de agencia planteada en el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum. Se desarrolla después la propuesta teórica de transformación docente a partir de la reflexión desde las fuentes, que se complementa con las opiniones de 22 expertos en el tema que respondieron a un instrumento diseñado ex profeso. Finalmente se plantea la necesidad de un pacto socio-político que ponga las condiciones para esta transformación docente.

Palabras clave: formación de docentes, ética profesional, desarrollo intelectual, desarrollo moral, transformación social.

Abstract: This work provides a theoretical proposal for teacher education from the perspective of ethics. It is not a theory on the ethical training of teachers but an approach that conceives as the purpose of teaching the construction of the human good at three levels: the particular good of the student, the good of the social order and the development of a culture of search for value. The theoretical proposal maintains that teacher training should promote an intellectual and moral transformation that develops the agency capacity to be active subjects in the personal, social and cultural transformation required to overcome the inequality that constitutes the main obstacle to development in the Ibero-American countries. The foundations are presented in the first part: Bernard Lonergan's ethics of achievement and the notion of agency raised in Sen and Nussbaum's approach to capabilities. The theoretical proposal of teaching transformation is then developed from the reflection from the sources that is complemented by the opinions of 22 experts on the subject who responded to an instrument designed specifically. Finally, the need of a socio-political covenant that sets the conditions for this educational transformation is raised.

Keywords: teacher education, ethics, intellectual developmen, moral development, social change.

INTRODUCCIÓN: EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTICA

Desearía hablar acerca del bien. Lo que pretendo es proporcionar una base para sus discusiones sobre el fin, el objetivo, la meta de la educación. ¿Por qué se educa a la gente? Presumiblemente es por algún bien. Pero ¿Qué queremos decir con la palabra “bien”? Esta es la pregunta que nos va a ocupar... (Lonergan, 1998: 59)

Este trabajo presenta una propuesta teórica propia sobre la formación del profesorado para Iberoamérica desde una perspectiva diferente a la de la literatura existente (OEI, 1999; Cuenca, 2005; Vaillant, 2013 y 2018; Suárez, N., Mena, D., Gómez, V. y Fernández, A.I., 2019). Se trata de la formación de profesores desde la mirada de la Ética, basada en una concepción que hemos llamado humanista compleja (López-Calva, 2009). Resulta esencial aclarar que esta perspectiva no consiste en el análisis de la formación de los profesores en la ética profesional o en una teoría para la formación ética de los docentes sino en la reflexión filosófica sobre las dimensiones fundamentales para una formación docente que concibe como misión central de la práctica de los educadores la contribución a la construcción del bien humano entendido en su sentido complejo, dinámico, dialéctico e histórico (López-Calva, 2019).

Se educa siempre para un bien, dice Lonergan (1998) en la cita que abre esta introducción. La base de esta propuesta teórica propia para mirar la formación del profesorado desde la ética se encuentra en el Método trascendental o Método empírico generalizado y en la Estructura dinámica del bien humano como objeto en construcción que plantea el filósofo canadiense Bernard Lonergan S. J. en su obra filosófica (1988, 1998, 1999) y la traducción de estas nociones al ámbito educativo que han sido construidas y difundidas en diversos trabajos previos desde el año 1998 hasta la fecha y cuyo desarrollo más amplio puede encontrarse en las obras: *Una filosofía humanista de la Educación* (López-Calva, 2006), *Más allá de la educación en valores* (López-Calva, 2007) y *Educación humanista* –en tres tomos– (López-Calva, 2009). Este desarrollo se complementa, como se dijo ya en el párrafo previo, con la noción de Agencia propuesta en el Enfoque de capacidades (Sen, 1999; Nussbaum, 2010) que se plantea como el sentido de la transformación docente, en tanto que se busca convertir al profesor en sujeto libre, responsable y comprometido con la transformación de sus estudiantes, de las sociedades desiguales y excluyentes de los países iberoamericanos y de la cultura dominante que se orienta hacia bienes aparentes meramente materiales y no hacia la búsqueda de valor.

La estructura de este artículo consta de cuatro apartados: el primero presenta una síntesis de los fundamentos filosóficos que sustentan la propuesta. El segundo formula la propuesta teórica propia desarrollada en un proceso de investigación reflexiva descrito en el párrafo anterior, complementada con la percepción de un grupo de expertos en el tema de la formación del profesorado en México e Iberoamérica que fueron consultados a través de un instrumento diseñado con base en las dimensiones de nuestra propuesta teórica.

El tercer apartado plantea brevemente la necesidad de un pacto socio-político real y operante para hacer viable esta propuesta teórica de formación del profesorado y describe la opinión de los expertos consultados, respecto a la ausencia de este pacto. Finalmente se plantean las conclusiones.

El objetivo de la consulta complementaria de carácter exploratorio fue contar con una fuente empírica de contraste que nos permitiera conocer la presencia o ausencia de las dimensiones básicas de la propuesta teórica en los procesos de formación del profesorado.

El cuestionario que se diseñó y aplicó consta de cinco secciones de preguntas agrupadas en las

siguientes categorías: Agencia, Transformación intelectual, Transformación moral (ética), Pacto educativo y Futuro. Las primeras tres secciones están integradas con ítems cerrados con respuesta en escala tipo Likert de 7 opciones que van desde Totalmente en desacuerdo (1) hasta Totalmente de acuerdo (7). La sección de Agencia tiene 4 ítems, la de Transformación intelectual tiene 5 ítems y la de Transformación ética consta de 11 ítems. Las siguientes secciones del instrumento tienen respectivamente 3 y 1 pregunta abierta.

De un total de 35 expertos invitados por correo electrónico personalizado a responder un instrumento en línea, se obtuvo la participación de 22 sujetos, 13 hombres y 9 mujeres. Del total que respondió, 17 tienen más de 30 años de experiencia en el campo y el resto se distribuye entre varios rangos que van desde 16 hasta 29 años. En cuanto a su perfil dentro del campo de la formación docente (el cuestionario permitía marcar más de una opción), 16 de ellos son docentes formadores de maestros, 15 investigadores educativos, 10 directivos de instituciones o programas de formación y 5 funcionarios públicos, entre ellos dos ex Secretarios de Educación Pública estatal y un ex Secretario de Educación Pública a nivel nacional. En cuanto a país de residencia, la mayoría (18) son de México y una persona de cada uno de los siguientes países: Argentina, Uruguay, Venezuela y Colombia.

1. LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA PROPUESTA

1.1.-La ética del logro o de la realización humana de Bernard Lonergan.

¿Qué cosa es verdadera respecto al bien humano en cualquier lugar o tiempo? Nosotros distinguimos tres aspectos principales. También hay niveles: el bien particular [...] el bien de orden y el valor. (Lonergan, 1998: 68)

La propuesta teórica de este trabajo se fundamenta básicamente en la aportación del filósofo jesuita canadiense Bernard Lonergan (1904-1984) que propone una Ética del logro o de la realización humana basada en la concepción del bien humano no como algo abstracto contenido en valores universales e inmutables que deben ser enseñados -a lo que denomina *Ética de la ley* (Lonergan, 1999)- sino desde la comprensión del bien humano como concreto, dinámico, dialéctico y complejo.

Se trata de una ética que está en permanente construcción a partir de una estructura heurística básica que está presente en todos los seres humanos: *la estructura dinámica de la consciencia intencional humana* (Lonergan, 1988: cap. 1). La estructura de la consciencia está constituida por cuatro grandes grupos de operaciones que son el nivel empírico -ver, oír, tocar, oler, saborear-, el nivel intelectual -preguntar, imaginar, comprender, concebir, formular-, el nivel racional -hacer preguntas para la reflexión, buscar pruebas, ponderarlas y juzgar- y finalmente el nivel existencial -hacer preguntas para la deliberación, deliberar, valorar y decidir- para actuar de forma más o menos libre y responsable.

El valor en esta ética del logro es una tendencia de búsqueda permanente del bien, a partir de las preguntas para la deliberación que nos planteamos (Lonergan, 1988: 40). Esta búsqueda requiere como insumos: datos suficientes y relevantes, buenas intelecciones y reflexión crítica que lleva a juicios de hecho razonables. A partir de estas operaciones antecedentes, se puede realizar una adecuada deliberación y valoración que culmina con el Insight práctico que es un acto de cognición afectiva que conduce a la construcción de juicios de valor y decisiones libres y responsables.

La realización auténticamente humana de estos grupos de operaciones para tener mayor probabilidad de cumplir con aquello a lo que tienden es el apego a lo que Lonergan (1988) llama preceptos

trascendentales. Estos preceptos no son una creación teórica del autor sino una exigencia intrínseca en la naturaleza propia de cada grupo de operaciones. Los preceptos trascendentales son: sé atento –para el nivel de la experiencia empírica-, sé inteligente –para el nivel de la comprensión y formulación de ideas-, sé razonable –para el nivel racional en el que se formulan juicios de hecho sobre las distintas realidades conocidas- y sé responsable –para el nivel existencial en el que se aprehende el valor, se construyen juicios de valor y se toman decisiones-.

El bien es humano “...en la medida en que se realiza mediante la captación y la elección humanas. Sin la captación y la elección humanas no existiríamos...” dice Lonergan (1988: 67), es decir, el bien humano es el producto de la captación y la elección de cada persona, de cada grupo y de la humanidad toda como sujeto colectivo.

Si se analiza al bien humano como objeto en desarrollo histórico, se puede constatar que como afirma el mismo autor en la cita que sirve de epígrafe a este apartado, lo que es verdadero en el bien humano en cualquier lugar y tiempo es que se va realizando en tres grandes niveles: el bien particular, el bien de orden y el valor (Lonergan, 1998: cap. 2).

En efecto, el bien humano se realiza cada vez que una persona o grupo accede a un bien que satisface alguna necesidad humana física, intelectual, emocional, social, espiritual, etc. es decir, en los bienes particulares. Pero la satisfacción de las necesidades humanas no puede depender del azar, se requiere una estructura que garantice el flujo permanente y sistemático de todos los bienes particulares requeridos para hacerlos llegar a todos los miembros de la sociedad. De manera complementaria, se requiere también una cultura que se pregunte por lo que es auténticamente bueno y no solamente bueno en apariencia, que reflexione críticamente acerca de la estructura para juzgar si se trata de un auténtico bien de orden. Se requiere, en fin, de una cultura que busque permanentemente el valor (Lonergan, 1998).

Si el bien humano no se va realizando en estos tres niveles, se va concretando el mal tanto en el nivel particular –carencia de ciertos bienes en ciertas personas o grupos- como en el nivel de orden –mal estructural que reproduce sistemáticamente el flujo desigual de bienes particulares beneficiando a una minoría y perjudicando a las mayorías- y el mal que surge de la distorsión de la cultura en la que se valora como bueno aquello que en realidad perjudica o destruye, normalizando las conductas deshumanizantes.

1.2.-La noción de agencia en el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum.

The capabilities approach can be provisionally defined as an approach to comparative quality-of-life assessment and to theorizing about basic social justice. It holds that the key question to ask, when comparing societies and assessing them for their basic decency or justice is, ‘What is each person able to do and to be’... (Nussbaum, 2010: 18)

El enfoque de capacidades desarrollado por Amartya Sen en el campo de la Economía y el combate a la pobreza y por Martha Nussbaum en el terreno filosófico es básicamente una perspectiva teórica, conocida también como enfoque de desarrollo humano, que busca explicar el desarrollo de las personas y la justicia social con base en la pregunta que señala Nussbaum en la cita previa: ¿Qué es lo que cada persona es capaz de hacer y de ser?

Esta es la pregunta básica para saber qué tan justa es una sociedad o qué tantas posibilidades de

desarrollo humano reales tiene una persona o una comunidad de personas. Se trata de un enfoque que se sustenta en la dignidad humana inalienable como punto de partida y que busca que esta dignidad sea realizada de manera efectiva en la existencia de las personas y grupos y no solamente como declaración abstracta.

Una noción central en el enfoque de capacidades, es la Agencia, que puede ser entendida “...como libertad efectiva u oportunidad real de alcanzar aquello que el sujeto posee razones para valorar...” como dice Reyes (2008: 170) de manera que el desarrollo humano es conceptualizado como desarrollo de la libertad, es decir, como la condición por la cual cada persona o grupo puede elegir realmente entre distintas opciones de vida o entre distintos funcionamientos según lo que valore como mejor para su crecimiento.

De acuerdo con la propuesta de Nussbaum (2010 y 2012) y Sen (1999), cada persona debe convertirse en agente de su propio proceso de desarrollo y de su propia construcción existencial, así como cada grupo social o comunidad debe ser también agente de su proceso de organización y mejoramiento de sus condiciones.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO TRANSFORMACIÓN PARA LA AGENCIA

El problema de los procesos de formación docente vigentes, es que, en su mayoría, no se preocupan por propiciar la reflexión del docente sobre sus propias creencias educativas, sino por capacitarlo en conceptos pedagógicos actuales o en el uso de técnicas, tecnologías y métodos avanzados, que según las creencias acriticas institucionales mejorarán automáticamente la educación. (López-Calva, 2003, p. 45)

La propuesta de formación del profesorado desde la mirada de la Ética que aquí se presenta constituye una apuesta básica por concebir la práctica docente como una praxis de construcción del bien humano –particular, social, cultural- de la que se desprende la visión del proceso de educación de los maestros y maestras como un proceso orientado hacia la transformación docente. Esta manera de entender la formación del profesorado se desarrolla ampliamente en trabajos previos (López-Calva, 2003 y 2006). Se trata de una visión que sin dejar de lado la relevancia de los contenidos teóricos o metodológicos o las habilidades técnicas, didácticas, evaluativas y tecnológicas en los procesos formativos de los educadores centra su mirada en el profesor como persona y como profesional en desarrollo.

La estrategia metodológica central es la construcción de espacios de trabajo introspectivo para que cada docente ejercite sus operaciones conscientes y las pueda analizar, distinguir y apropiarse progresivamente. A partir de esta introspección sistemática el docente irá paulatinamente liberándose del conceptualismo para convertirse en un sujeto buscador de inteligencia y razonabilidad en el conocimiento y liberándose del moralismo, para convertirse en un sujeto buscador de valor en sus decisiones prácticas.

Tal como afirmamos en un artículo previo sobre esta propuesta para enfocar la formación del profesorado: “El cambio que se propone es [...] de horizonte y no sólo de enfoque pedagógico. El cambio necesario exige una radical TRANSformación en la manera de concebir la formación docente y en la forma concreta de vivirla” (López-Calva, 2003: 49).

2.1.- Transformación intelectual

Comprende cabalmente lo que es comprender, y así no sólo habrás de comprender los lineamientos esenciales de todo lo que hay por comprender, sino también tendrás una base firme, un modelo invariante, abierto a todos los desarrollos posteriores a la comprensión. (Loneragan, 1999: 31)

La primera dimensión para la transformación docente propuesta es la intelectual. No se trata de una transformación sencilla puesto que implica una profunda reorientación del proceso intelectual y racional del profesor para hacerlo plenamente consciente de su ser sujeto cognoscente y de las exigencias que tiene el proceso de conocimiento.

Históricamente en nuestros países iberoamericanos se ha planteado una trayectoria educativa en la que los docentes –al igual que los estudiantes- son obligados a pensar en muchas cosas –contenidos-, pero raramente son estimulados a pensar sobre lo que es pensar (Lipman, 2016) y sobre las características y condiciones del proceso de conocimiento.

La transformación intelectual consiste en el giro radical que implica el paso del comprender temas o conceptos al comprender cabalmente lo que es comprender, a partir de la experiencia propia como sujeto capaz de conocer, es decir, de experimentar atentamente los datos de un determinado campo, entender inteligentemente la relación entre los mismos a partir de preguntas e imágenes adecuadas y juzgar razonablemente la veracidad o falsedad de lo entendido, reuniendo pruebas y ponderando las evidencias.

Comprendiendo cabalmente lo que es comprender, conociendo acertadamente lo que es conocer, el docente podrá autoafirmarse como sujeto cognoscente y promover eficazmente la apropiación de este proceso de conocimiento en cada uno de sus alumnos, dejando atrás la simple repetición, memorización o descripción acrítica de ideas y contenidos que caracterizan la formación conceptualista aún presente en el ámbito escolar.

Este paso fundamental no se consigue enseñando al docente teorías del aprendizaje o mediante cursos de epistemología sino promoviendo un proceso de introspección en el que vaya progresivamente apropiándose del dinamismo de su propio proceso cognitivo y dominando poco a poco sus operaciones y condiciones.

La consulta realizada al grupo de expertos que describimos en la introducción parece darnos la razón sobre la necesidad de transformación intelectual en los procesos de formación del profesorado. En esta dimensión se incluyeron cuatro ítems que indagan sobre: la comprensión sólida de los fundamentos de la profesión, la comprensión objetiva de los contenidos centrales de la profesión, las capacidades de comprensión intersubjetiva hacia los demás, el desarrollo del pensamiento crítico y el desarrollo del pensamiento complejo y la visión interdisciplinaria en los profesores.

Todos los ítems fueron respondidos con una tendencia negativa salvo el relativo al desarrollo de la comprensión objetiva de los contenidos de la profesión, que manifestó un 60% de acuerdo con que la formación de los maestros capacita en este aspecto, cosa que coincide con la predominancia de una formación docente basada en contenidos. El resto de las respuestas se orientaron hacia la parte negativa de la escala -63.6% en la referida a la comprensión de los fundamentos de la profesión, 50% en la de comprensión intersubjetiva y empatía, 50.5% en pensamiento crítico y 59% en pensamiento complejo e interdisciplina- con lo que se puede ver que los expertos consultados no consideran que la formación actual del profesorado esté desarrollando suficientemente la búsqueda de inteligencia, criticidad y abordaje complejo de los problemas educativos.

2.2.- Transformación moral.

The unavoidable fact is that we are continuously making judgments of value, that is, knowing values and living our lives on the basis of these values. We distinguish between good and bad schools, good and bad policies, honest and dishonest politicians, good and bad actions. We function in society on the bases of these values. (Cronin, 2006: p. 5)

Además de la transformación intelectual, la formación del profesorado desde una visión ética requiere por supuesto de una transformación moral. Como dice Cronin, los seres humanos estamos continuamente haciendo juicios de valor, es decir, deliberando y valorando sobre las distintas cuestiones que se nos presentan en la vida.

Los profesores enfrentan todos los días una serie de situaciones en su práctica formativa en las que tienen que hacer juicios de valor y tomar decisiones para orientar el curso de su práctica y facilitar de la manera significativa la formación de los estudiantes.

De la misma manera que la transformación intelectual no consiste en la enseñanza de cursos sobre teorías del aprendizaje o epistemología, la transformación moral del profesor no se consigue con cursos de Educación y valores o de Ética profesional para aprender valores o códigos deontológicos. Aunque este tipo de cursos pueden ser útiles en la formación del profesorado, la clave de la transformación moral del docente no se encuentra ahí sino en la generación de procesos mediante los cuales el profesor vaya explorando a través de la introspección, las operaciones que realiza cuando delibera, valora y decide para ejercitarlas con cada vez mayor conciencia y apropiarse de ellas.

A partir de esta introspección el profesor en formación irá experimentando su propia transformación moral y dejando de lado el moralismo o moralina, como llama Morin (2005) al apego acrítico a determinados valores o normas morales que se han aprendido en el proceso de formación, para convertirse un sujeto en búsqueda permanente de valor.

Así como para poder tener la clave para el desarrollo intelectual de los estudiantes el docente necesita comprender cabalmente lo que es comprender, para poder tener la clave para el desarrollo moral y ciudadano de los educandos el docente debe comprender cabalmente lo que es valorar y decidir y cómo se realiza ese proceso de forma auténtica.

El progreso procede de los valores originantes, es decir, de los sujetos que son verdaderamente ellos mismos mediante la observancia de los preceptos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable... El progreso naturalmente, no consiste simplemente en hacer alguna mejora, sino en un fluir continuo de mejoras. (Loneragan, 1988; p. 57)

La transformación moral resulta fundamental porque promueve que los profesores sean verdaderamente ellos mismos o ellas mismas mediante la observancia de los preceptos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable.

El cuestionario de consulta a expertos contiene en esta dimensión 11 ítems, aunque son los 5 primeros los que indagan directamente sobre la transformación moral y los 6 restantes sobre la formación en los principios y deberes de la ética profesional.

En los 5 ítems que abordan la dimensión de la transformación moral del profesorado, se pregunta si la formación docente genera reflexión sobre la ética en la educación, si desarrolla una sólida ética profesional docente, si genera reflexión sobre las condiciones estructurales de bien o mal en la sociedad, si promueve la reflexión sobre el compromiso del profesor hacia la transformación social y si plantea el análisis de las escalas de valores que promueve la cultura dominante.

Todas las respuestas a estos ítems se sitúan también en la parte negativa de la escala, siendo el

ítem relacionado con la formación de una ética profesional docente la más equilibrada y menos orientada hacia lo negativo con 45.4% de respuestas de acuerdo o acuerdo parcial. Parece, sin que las respuestas sean contundentes, que la formación del profesorado sí incluye aunque sea de manera parcial o incompleta una formación en ética profesional aunque no se oriente toda ella, como proponemos en este trabajo, desde una visión ética entendida como construcción del bien humano en sus tres niveles.

Las otras cuatro proposiciones son respondidas con una tendencia más negativa. Las respuestas al ítem sobre la reflexión acerca de la ética en educación resaltan con un 68% de respuestas en desacuerdo o desacuerdo total; las relativas a las condiciones estructurales de la sociedad muestra un 54.6% de respuestas del lado negativo, mismo porcentaje que se obtiene en el siguiente ítem relativo a la conciencia operante sobre el compromiso social del profesor. En la última aseveración acerca del análisis sobre el sistema de valores que orienta la cultura dominante un 63.6% responde del lado negativo de la escala.

En general podemos inferir de la consulta sobre este apartado que la transformación moral parece atenderse solamente desde visión tradicional del bien particular reflejado en la enseñanza de la Ética profesional a los docentes pero que hay una carencia significativa de la dimensión moral entendida desde la visión comprensiva y compleja de nuestra propuesta en los programas de formación docente.

2.3.- Agencia para la transformación social.

La libertad de las personas para llevar una vida que consideren valiosa es indicativa del desarrollo de una sociedad. Un individuo es libre según lo significativas que le sean sus opciones de vida y el número de opciones para escoger... (PNUD, 2004: 1)

Las condiciones sociohistóricas de los países iberoamericanos están marcadas por enormes desigualdades socioeconómicas y por grandes sectores de la población en condiciones de pobreza o pobreza extrema. La educación tiene el enorme reto de convertirse en un factor de movilidad social que contribuya a la disminución de las brechas entre las minorías que viven con todos los privilegios y las grandes mayorías que no tienen acceso a una vida digna. Como dice Savater (1997), la educación es la antifatalidad por excelencia y debe ser el medio por el cual los hijos de los pobres se liberen del destino que los condena a seguir siendo pobres. Sin embargo las cifras demuestran que esto aún no sucede y que la educación reproduce o ahonda las desigualdades (CEPAL, 2016).

Un ejemplo es el estudio de Huerta (2012) en el que se analizan los casos de México y Chile y se concluye que mientras en el país sudamericano parece haberse roto la relación entre origen y destino a partir de políticas educativas orientadas hacia la movilidad social, el Estado mexicano no ha planteado políticas públicas sólidas en ese sentido. Desafortunadamente el caso de México no es la excepción sino lo predominante en la región. La educación en este escenario, sigue siendo parte del problema y no de la solución.

Los profesores tienen el reto de formar a las nuevas generaciones desarrollando sus capacidades para poder ser libres, es decir, para tener las herramientas necesarias para elegir entre opciones de vida significativas. Esto implica desde la perspectiva de Lonerger (1988) la formación orientada a la construcción de su libertad efectiva o en términos de Nussbaum (2011) el desarrollo de la agencia que deriva de la relación estructural entre capacidades y funcionamientos. Las capacidades no tienen sentido si no pueden ser llevadas a la acción y para ello tiene que haber un marco de libertad de elección. Si las personas desarrollan sus capacidades básicas y combinadas y pueden ejercerlas eligiendo entre distintas opciones de vida digna, entonces se convierten en agentes de su propio desarrollo (Nussbaum, 2011).

Las personas deben ser vistas [...] como agentes activamente involucrados [...] en la construcción de su propio destino y no solamente como receptores pasivos del fruto de ingeniosos programas de desarrollo... (Sen, 1999: 53)

Para formar agencia en los educandos, los profesores deben también formarse como agentes de su propio proceso de desarrollo profesional y de contribución a la construcción del bien humano y no ser tampoco meros receptores pasivos de programas de formación del profesorado, diseñados desde las cúpulas gubernamentales y sindicales bajo presiones de tipo laboral más que desde preocupaciones formativas como ha sucedido históricamente en muchos países de la región (Imbernón y Canto, 2013).

La transformación intelectual y moral debe desarrollar en el docente la capacidad de agencia para volverlo efectivamente libre de construir su propia trayectoria profesional y personal orientada a la transformación de sus estudiantes, de la sociedad en la que ejercen su profesión y de la cultura que determina las formas concretas de vivir en esa sociedad.

Las respuestas al instrumento en la consulta exploratoria a los expertos muestran también la carencia de los programas de formación docente respecto al desarrollo de agencia. El cuestionario tiene en esta dimensión 4 ítems en los que se indagaban básicamente: la confianza en el profesor como agente de su formación, el desarrollo de la autonomía en el profesor, la concepción del profesor como agente de cambio social y la finalidad de dignificación y valoración de la profesión.

Los cuatro ítems fueron respondidos de manera predominante en el lado negativo de la escala. El ítem sobre la confianza básica en el profesor el 81% de las respuestas van de “parcialmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”; en el relativo al desarrollo de la autonomía en el profesor la suma de respuestas entre acuerdo parcial y desacuerdo total es del 95.4%; en el del profesor como agente de cambio social los expertos muestran respuestas divididas pues resulta una gráfica bimodal en la que el 22:7% está de acuerdo y un porcentaje idéntico en desacuerdo. La sumatoria de respuestas positivas se inclina hacia el 50% mientras que las negativas al 40%. Finalmente, en el ítem relativo a la formación orientada hacia la dignificación y valoración de la profesión hay una tendencia claramente negativa con una suma de respuestas entre indiferente y total desacuerdo del 72.7%.

Al relacionar las respuestas de los expertos con la propuesta teórica, parece ser que la formación de agencia en el profesorado es una necesidad aún pendiente de resolver por los programas de formación del profesorado.

3.-EL PACTO POLÍTICO SOCIAL NECESARIO PARA GENERAR LAS CONDICIONES DE TRANSFORMACIÓN DOCENTE

La experiencia reciente indica que la concertación es rechazada o resistida desde dos perspectivas: una es la que proviene de los enfoques económicos y políticos de inspiración neoliberal, según los cuales las decisiones educativas no pueden someterse a procesos de concertación ni de negociación política, sino que deben ser dejadas a los mecanismos del mercado[...] La otra es la que proviene de los enfoques fundamentalistas autoritarios, según los cuales las decisiones son o deben ser tomadas sólo por los que controlan el manejo del aparato del Estado, excluyendo toda posibilidad de pluralismo y de debate (Tedesco, 2004: 21).

Desde nuestra experiencia y análisis de la literatura –que en buena medida ha sido citada a lo largo de este trabajo- la formación del profesorado sigue estando mediada fuertemente por presiones económicas y políticas, por intereses gremiales de los sindicatos magisteriales y por lógicas de corte tecnocrático neoliberal por un lado o enfoques fundamentalistas autoritarios por otro. A pesar de

que que como señalan Imbernón y Canto (2013) existe similitud en los marcos de referencia, autores y enfoques metodológicos innovadores entre los países iberoamericanos y España en el nivel de las preocupaciones discursivas, en la práctica las políticas públicas de formación del profesorado en gran parte de los países iberoamericanos responden más bien a las lógicas señaladas por Tedesco y sólo algunas organizaciones independientes de profesionales o de la sociedad civil hacen esfuerzos por una formación docente que esté más a la altura de los desafíos actuales.

... corresponde preguntarse si, en efecto, los pactos educativos son posibles. Aunque pueda parecer muy voluntarista, el argumento final de nuestro análisis consiste en reconocer que, si algo es considerado socialmente necesario, tiene que ser posible...El pacto no es un instrumento válido en sí mismo, sino que constituye un procedimiento consistente con un proyecto social basado en la idea de construir una sociedad equitativa y dinámica. En tal contexto, concertar políticas educativas es parte de un proceso más general de fortalecimiento de la ciudadanía y de construcción de un orden político democrático. (Tedesco 2004: 27)

Frente a este panorama resulta muy necesario el establecimiento de pactos educativos en las distintas naciones y en la región iberoamericana en general, para que a partir de la participación de los distintos actores que tienen algo que decir en la definición y orientación de la educación y en nuestro caso, de la formación del profesorado, se puedan establecer consensos sobre las líneas básicas de acción a seguir para lograr una apuesta real por la mejora educativa como un elemento esencial para el desarrollo de los países.

Como afirma Tedesco en la cita anterior, estos pactos educativos deben ser posibles en la medida en que son socialmente necesarios para lograr la transformación social. Pero su posibilidad está ligada a la existencia de un proyecto social y político de construcción de sociedades democráticas. La concertación sobre las políticas educativas y de formación del profesorado debe mirarse en el contexto más amplio de un horizonte de formación de ciudadanía y de construcción de un auténtico bien de orden democrático y de una cultura de participación e inclusión.

La consulta realizada a los expertos arroja elementos interesantes que permiten ver la necesidad aún pendiente de construir estos pactos educativos en la región.

Respecto a la existencia o no de un pacto educativo real y operante en el que los sectores sociales planteen claramente la relevancia de la Educación y la formación del profesorado, la consulta muestra un consenso respecto a que desafortunadamente no existe. En las respuestas a esta pregunta, 18 de 22 sujetos respondieron que no existe tal pacto o que existe solamente en el discurso oficial pero no en la realidad. Solamente dos sujetos responden que no saben si existe y dos respuestas son ambiguas.

La mayoría de los sujetos de esta consulta residen en México, por lo que muchas respuestas parecen referirse a la realidad concreta de este país, por ello resulta interesante transcribir aquí la única respuesta que hace referencia explícita a otra nación:

Aunque en los documentos oficiales y la política pública de Venezuela asume que la educación de calidad es indispensable para el desarrollo en la práctica esto no se realiza. Las condiciones de precariedad de las escuelas y los maestros hacen imposible que este supuesto pacto educativo pueda ser calificado como 'operante' (Cuestionario, 4.1: R21).

Para concluir esta parte destacamos un fragmento de una de las respuestas que hace un planteamiento muy bien sustentado que sintetiza esta carencia de un pacto educativo:

Explícitamente no existe un pacto educativo como tal, mucho menos en el sentido que concibe Tedesco (2004) a un "pacto educativo". No se vislumbra la convergencia o alianza de fuerzas y resistencias de procedencia diversa (ideológica, política, económica) en torno a la educación como un bien público como medio para una sociedad justa y equitativa.... (Cuestionario, 4.1: R1).

Los expertos también mencionan algunos obstáculos para la existencia de estos pactos educativos. La mayoría destaca los de naturaleza política como el control político del magisterio por parte de los gobiernos, la inexistencia de una política de Estado y no de gobierno, la sujeción de la educación a los planes cambiantes de cada período gubernamental, la burocratización de la educación, la excesiva centralización y falta de consulta a los docentes, etc.

a) La concentración del poder político en los titulares de las secretarías de Estado, y consiguientemente en los mandos medios de las dependencias y organismos de la administración pública federal y en la de las entidades federativas. b) La reducción de la política a la lógica antagónica “nosotros/ellos”; es decir la incapacidad política del actor político para construir pactos, alianzas y acuerdos con sus adversarios. c) El debilitamiento de contrapesos ciudadanos ante la fuerza política del gobierno (no del Estado) (Cuestionario, 4.3: R1)

Se señalan también obstáculos de naturaleza pedagógica que pueden sintetizarse en estas dos necesidades: “Superar la mirada racional técnica de la profesión docente. Tener una perspectiva de justicia social..” (Cuestionario, 4.3: R4) y “Transformar el actual diseño de formación de docentes instructorista, reactivo a las nuevas pedagogía y cerrado a los nuevos conocimientos en ese campo..” (Cuestionario, 4.3: R7).

Si aplicamos la mirada ética que orienta nuestra propuesta teórica para la formación del profesorado, resulta iluminador plantear que desde la ética del logro de Lonergan (1988; 1999) se afirma que el desarrollo de las sociedades es siempre un proceso dialéctico en donde se mezclan elementos de progreso y de declive. Los elementos de progreso contribuyen a la construcción del bien humano en sus tres niveles –particular, estructural, cultural- y los elementos de declive tienden a empeorar las situaciones incrementando los males particulares, reforzando el mal estructural y distorsionando la cultura.

La dinámica de progreso se da cuando los distintos actores sociales, incluyendo a los gobernantes analizan la situación actual atentamente, la comprenden inteligentemente, la revisan críticamente y deliberan responsablemente para generar acciones comprometidas y responsables. La dinámica del declive se da cuando los actores sociales, incluyendo a los gobernantes ven la situación actual desde la óptica de sus intereses particulares o de grupo, se cierran a la comprensión inteligente y al análisis crítico, deciden y actúan interesadamente empeorando la situación previa.

De manera que la construcción de un pacto educativo real y operante desde esta mirada ética depende también de que los principales actores sociales vivan una transformación intelectual y moral que les lleve a unirse a la dinámica de progreso y a rechazar y combatir la dinámica de declive.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo contribuye con una propuesta teórica para la formación del profesorado desde una mirada ética, partiendo de la convicción de que la misión central de los docentes es la construcción del bien humano particular –en cada educando-, estructural o de orden –hacia la transformación social- y cultural –contribuyendo a una cultura que busque valor auténtico en las distintas realidades.

Dicha propuesta teórica que entiende la formación del profesorado como transformación docente se sustenta centralmente en la ética del logro o de la realización humana de Lonergan y se complementa con la noción de agencia del enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum.

El trabajo ha presentado de manera sintética estos fundamentos filosóficos y la propuesta teórica de transformación intelectual, transformación moral y desarrollo de la capacidad de agencia para la transformación social, articulando la investigación reflexiva que define cada una de estas dimensiones

con los resultados de una consulta de carácter exploratorio realizada a un grupo de 22 expertos en la formación del profesorado de cinco países de Iberoamérica.

La propuesta de mirar la formación del profesorado desde la ética –construcción del bien humano particular, social y cultural– adquiere relevancia dado que la mayoría de los países de Iberoamérica, tienen como un problema fundamental la desigualdad económica, social y cultural en la que hoy la educación es aún parte del problema y aún no el factor de ruptura de la fatalidad que condena a los niños y niñas a que su origen siga marcando su destino.

Para lograr generar las condiciones de probabilidad para la construcción de una política de formación docente real y operante que sea convergente con esta mirada ética y contribuya a construir procesos de transformación hacia la construcción del bien humano es necesario construir pactos educativos que trasciendan los discursos y generen consensos sobre las políticas de formación del profesorado y de la Educación en general. Estos pactos tienen que estar enmarcados en proyectos políticos y sociales orientados hacia la construcción de ciudadanía y democracia.

Aplicando la misma mirada teórica que sustenta esta propuesta sostenemos que la construcción de estos pactos, será posible en la medida en que los actores sociales experimenten también un proceso de transformación intelectual y moral que los haga abrirse a la comprensión inteligente y crítica y a la decisión comprometida con el bien humano dejando de lado la lógica de sus intereses personales o de grupo.

REFERENCIAS

- CEPAL (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Santo Domingo. Autor. [Documento de Internet disponible en <https://repositorio.cepal.org>].
- Cronin, B. (2006). *Value ethics. A Lonergan perspective*. Consolata Institute of Philosophy. Nairobi.
- Cuenca, R. (2005). “La formación docente en América Latina y el Caribe: tensiones, tendencias y propuestas”. (Versión preliminar). OEI. Perú. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_america_latina_caribe_tensiones_tendencias.pdf
- Huerta, J.E. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile ¿La desigualdad por otras vías? *Revista mexicana de investigación educativa (RMIE)* Vol. 17: 65-88. COMIE. México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52003.pdf>
- Ibernon, F., Canto, P. J. (julio-diciembre, 2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinética* 41: 1-12. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_formacion_y_el_desarrollo_profesional_del_profesorado_en_espana_y_latinoamerica
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la Educación*. Madrid. Octaedro.
- Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca. Ed. Sígueme.
- Lonergan, B. (1998). *Filosofía de la educación*. Ed. Universidad Iberoamericana. México.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Ed. Sígueme-Universidad Iberoamericana. Salamanca.
- López Calva, M. (2003). “Mi rival es mi propio corazón...” El docente universitario y sus exigencias de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 33: 43-81. Recuperado de: ht-

- [tps://www.redalyc.org/pdf/270/27033203.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/270/27033203.pdf)
- López-Calva, M. (2006). *Una filosofía humanista de la Educación*. México. Trillas.
- López-Calva, M. (2007). *Más allá de la educación en valores*. México. Trillas.
- López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. Tres tomos. México. Gernika.
- López-Calva, M. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, 76: 223-242. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n76/0120-3916-rcde-76-223.pdf>
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* 19: 145-207. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1057>
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brazil. Editora Sulina.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Boston. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. España. Paidós.
- PNUD, (2004) *Informe de desarrollo humano*. México, Autor.
- Reyes, A. (2008). El enfoque de las capacidades, la agencia cognitiva y los recursos morales. *Recerca, revista de pensament i anàlisi* 8: 153-172. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/RecercaPensamentAnalisi/article/view/182954>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México. Ed. Ariel.
- Savater, F. (2015). *El valor de elegir*. Madrid. Ariel.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. BA: Paidós.
- Sen, A. (1999) *Development as freedom*. New York, Random House.
- Suárez, N., Mena, D., Gómez, V. y Fernández, A.I. (2019). *La formación del profesorado en Iberoamérica. Tendencias, reflexiones y experiencias*, Quito, Ecuador: Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Tedesco, J.C. (2004). ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? *Revista Iberoamericana de Educación*. 34: 17-28. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a01.PDF>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada* 22: 185-206. http://www.uned.es/reec/pdfs/22-2013/22-MO-09_Vai-llant.pdf
- Vaillant, D. (2018). Formación inicial de profesores en América Latina. *Contexto de actuación, dilemas y desafíos*. [Documento de Internet disponible en <http://www.denisevaillant.com>].