



Título de la obra

Auroras

Autor: Andrea López O.

Año: 2019

El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia

The Myth of Increased Scientification in
Teacher Education in Colombia

O mito de uma maior cientifização na
formação de professores na Colômbia

Andrés Klaus Runge* 

Edisson Cuervo-Montoya** 

El estudio para maestro (Lehramtstudium) está marcado por la expectativa de que éste podría, ya como estudio, ofrecer una contribución inmediata a la cualificación práctico laboral. Esa reclamación de la práctica no sólo caracteriza la construcción y estructura de tales estudios, sino que penetra en todos los poros de la cotidianidad de los estudios universitarios y pone, en especial a la docencia, en serios problemas.

ANDREAS WERNET, 2016, p. 294

La profesión la aprende uno solo a partir de la praxis profesional, la investigación la aprende uno solo a partir de los procesos investigativos; ambas se aprenden, en todo caso, no de una manera 'inmediata' la una de la otra y tampoco mediante la suspensión de su respectivo primado funcional. Los procesos de aprendizaje recíprocos son solo entonces posibles si la profesión aquí y la disciplina allá en su propia lógica pueden encontrar una opción de conexión con la otra lógica.

HEINZ-ELMAR TENORTH, 1990, p. 93

Para citar este artículo

Runge, A. K. y Cuervo-Montoya, E. (2025). El mito de una mayor cientifización en la formación docente en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (62), 148–163. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20381>

* Posdoctorado. CINDE. Colombia. Profesor, Universidad de Antioquia. andres.runge@udea.edu.co

** Profesor, Universidad del Valle, Colombia. edisson.cuervo@correounivalle.edu.co

Resumen

El artículo de reflexión discute críticamente las “tensas” relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesionales en educación en Colombia, realizando un recorrido histórico por los grandes momentos de los procesos de formación y profesionalización docente, hasta llegar a tiempos más recientes, donde dicha formación se ha caracterizado por un devenir de procesos de academización y universitarización. Los presupuestos del texto tienen que ver con que, no necesariamente, se alcanza una mayor idoneidad y excelencia en el desempeño profesional práctico escolar mediante una mayor formación y habilidades desde la lógica de la investigación universitaria; además, que la exigencia de una mayor y mejor relación con la práctica en el contexto universitario resulta ser una orientación confusa y una fórmula vacía.

Palabras clave

pedagogía; profesionalidad docente; cientificación; teoría; práctica

Abstract

The reflective article critically examines the “tense” relationship between theory and practice in the training of education professionals in Colombia. It offers a historical overview of the key moments in the processes of teacher training and professionalization, leading up to more recent times, characterized by increasing academic and university-based approaches. The article’s premises suggest that greater training and research-oriented skills within the logic of university education do not necessarily translate into higher competence and excellence in practical school performance. Furthermore, the demand for a stronger and better connection to practice within the university context often proves to be a confusing guideline and an empty formula.

Keywords

pedagogy; teaching professionalism; scientification; theory; practice

Resumo

O artigo de reflexão discute criticamente as relações “tensas” entre teoria e prática na formação de profissionais da educação na Colômbia, fazendo um percurso histórico pelos principais momentos dos processos de formação e profissionalização docente, até chegar aos tempos mais recentes, caracterizados por um aumento dos processos de academização e universitização. Os pressupostos do texto argumentam que um maior foco na formação e no desenvolvimento de habilidades a partir da lógica da pesquisa universitária não necessariamente leva a uma maior competência e excelência no desempenho prático escolar. Além disso, a exigência de uma melhor e mais sólida relação com a prática no contexto universitário revela-se uma orientação confusa e uma fórmula vazia.

Palavras-chave

pedagogia; profissionalismo docente; cientificação; teoria; prática

El propósito de este escrito¹ es poner en discusión 1) las exigencias de cientificación y 2) las reclamaciones de una relación con la práctica en la formación docente en las facultades de Educación. Partimos de la idea de que tales asuntos se han configurado como construcciones míticas en la medida en que se les atribuyen cualidades o sentidos que no tienen o que tienen, pero en un nivel imaginario poco claro y nebuloso; es decir, mantienen una sobrecarga de sentido no tematizado. De manera que circulan de forma acrítica e irreflexiva en los discursos en distintos niveles (política educativa, gremio de maestros, estudiantes y profesores universitarios, facultades de educación, entre otros) y, por ello, necesariamente han de ser debatidas e investigadas (desmitificadas). En un acto de desmitificación se propone entonces cuestionar y reflexionar sobre tales asuntos que circulan como sobreentendidos en el ámbito educativo.

El proceso de profesionalización docente en Colombia: Escuelas normales, institucionalización y reglamentación de la docencia y universitarización de la formación docente

En Colombia los docentes —entiéndase por ello todos aquellos que ejercen la docencia en un sentido amplio: enseñar, educar, instruir, formar—, pero en especial, los maestros o enseñantes, ahora denominados licenciados,² comenzaron a cobrar relevancia como parte del proyecto de construcción de la nación desde el siglo XIX, momento en el cual se posiciona la idea de una instrucción pública como un eje fundamental para consolidar dicho proyecto diferenciado de los tiempos de la Colonia. En palabras de Zuluaga (1984):

1 Este artículo es resultado del proyecto de investigación “Desarrollo Profesional Docente en Educación Superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil) (CODI: 2018-23514).

2 En Colombia, de manera muy curiosa, la titulación de licenciado se circunscribe solo a aquellos que se forman para ejercer la docencia (licenciado en educación infantil, licenciado en educación primaria, licenciado en educación matemática, entre otros). La titulación de licenciado no se refiere, en un sentido amplio, a la capacitación y cualificación con la que cumple una persona para poder ejercer laboralmente, en el sentido de que se hace acreedor de una licencia con la que se le autoriza para ejercer su profesión.

El oficio de maestro definido desde un incipiente saber pedagógico, se dio paralelamente a la creación de las Escuelas Normales, cuando el gobierno republicano, tras el proceso de consolidación de la independencia nacional, inició la organización de un sistema de educación pública. (p. 29)

En tal sentido, la Escuela Normal³ fue el primer proyecto político-educativo con el que se buscó homogenizar la docencia (enseñanza) y, seguidamente, la formación docente (Báez Osorio, 2004; Martínez Boom, 2016; Muñoz Bravo, 2020; Valencia, 2006; Zuluaga, 1996). Como lo refiere su nombre, desde entonces las Escuelas Normales entraron en escena⁴ para “normalizar” la enseñanza mediante la “estandarización” de los métodos y los contenidos y mediante la formación (cualificación, capacitación, regulación) de los docentes.

A partir de ese momento histórico el ejercicio de la docencia comenzó a ser definido y reglamentado por las leyes republicanas sobre la educación (Ley 6 de agosto de 1821. Artículo 14) y, como lo señalan Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019), se empezaron a dar unos hitos clave en el establecimiento legal de la “profesión docente”, ligados a unos procesos de institucionalización, regularización, titulación y academización de su formación. Los autores además especifican al respecto: al inicio, la actividad de enseñar se llevaba a cabo de manera libre y después se fueron practicando mayores formas de control y vigilancia. Así, a finales

3 Recordemos que la concepción de “escuela normal” se da en el marco de una suerte de toma de conciencia con respecto a la falta de cualificación en términos de saberes y de métodos de los maestros. De allí la idea de “normalizar” sus saberes, métodos y formas de impartir la docencia. Esto no fue ajeno en nuestro contexto colombiano en los comienzos del siglo XIX. Como lo dice Zuluaga (1984): “Surge así, en este plan para uniformar la enseñanza, la Escuela Normal como depositaria del método para difundir las ‘primeras letras’” (p. 31).

4 En Colombia, en el año 1822, se abrió la primera escuela normal orientada por el sistema de instrucción lancasteriano (Báez Osorio, 2004) —en Estados Unidos, en Concord, un año después gracias a Samuel Read Hall—. De todas formas, en Colombia, entre 1842 y 1845, durante el gobierno del presidente Pedro Alcántara Herrán con el ministro encargado de la Educación, el estadista Mariano Ospina Rodríguez, hubo también una preocupación por la formación de los maestros y se retomó la idea de trabajar por establecer la enseñanza elemental mediante el sistema de instrucción lancasteriano. De cara a la escasez de maestros y a la falta de preparación de los que había, el gobierno nacional promulgó el decreto de 2 de noviembre de 1844, con el que se ordenó el establecimiento de las escuelas normales en cada capital de provincia de la república y se diferenció entre los estudiantes que se preparaban para ser docentes (maestros) y los que no (Martínez Boom, 2016).

de la Colonia se podía diferenciar cinco clases de personajes que se dedicaban a la docencia —no doméstica⁵—:

- Los catedráticos, que se desempeñaban en los colegios mayores o seminarios;
- Los religiosos de Orden, [quienes] laboraban como preceptores en la[s] escuela[s] pía[s] (instituciones dirigidas a las comunidades más pobres, anexas a los colegios mayores);
- Los bachilleres o ayos de pupilo quienes, en realidad, eran estudiantes que habían aprobado su segundo año de educación superior;
- Los maestros pensionarios o pensionistas, quienes acogían en su casa un número de niños que pagaban su respectiva pensión [escuela-casa]; y
- El maestro público de primeras letras. (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019, p. 18)

Por su parte, Martínez Boom *et al.* (2003) muestran como ya en la Colonia se encuentra documentada una autorización virreinal para el ejercicio de la docencia en primeras letras. Dicen los autores:

Esta fue la primera forma de reconocimiento de su público ejercicio. El título se constituyó, entonces, en el mecanismo que utilizó el poder estatal para sujetar, para controlar, para vigilar a estos personajes dedicados a la enseñanza. Por medio de él comenzaron las autoridades virreinales a poner límites a aquella actividad que hasta entonces se ejercía libremente; se inició así, el proceso que atrapó en la norma una actividad y al sujeto que la realizaba. El periodo que va desde 1770 hasta 1800 está lleno de expedientes en los cuales se solicita la expedición de título de maestro. (pp. 43-44)

Sin entrar en una discusión con estos últimos autores citados, la pregunta es cómo hubiera sido de otra manera el ejercicio de la docencia: sin norma, sin regulación, sin asignación salarial o solo con “socorro de limosna”, sin titulación, sin institucionalización, sin laborización, al arbitrio, sin profesionalización. Lo que se busca resaltar, de todas formas, es que, a partir de estos datos históricos, comenzamos a ver los primeros aspectos del proceso histórico de profesio-

nalización —y de desprofesionalización⁶— docente en Colombia, entendiendo por profesionalización, en un sentido restringido, el desarrollo de un grupo laboral (agremiaciones de maestros) en dirección a su profesión o cualificación de su labor como profesión (Pfadenhauer, 2003; Stichweh, 1994).

En ese sentido restringido, es decir, desde una perspectiva socio-institucional y colectiva,⁷ la profesionalización se puede entender entonces como una dinámica moderna de diferenciación funcional (Stichweh, 1994, 2013) mediante la cual un grupo laboral o profesional busca consolidar o elevar su estatus social, disputar su posición en la sociedad y legitimar sus especificidades y formas de comunicación particulares —sistema de las profesiones—. Ello incluye la adquisición de una cierta autonomía y de un control sobre sus producciones y ejecuciones, así como unos debates internos acerca del ethos e idoneidad de su propio trabajo, pero ello también en el marco de unos procesos de regulación y reglamentación de la labor profesional. Siguiendo a Helsper (2021), esto tiene que ver, primero, con la

institucionalización de los procesos de formación laboral, es decir: con el establecimiento de programas de estudio específicos, en la medida en que el saber profesional siempre necesita de una fundamentación científico-experiencial y científico-crítica y reflexiva; con la institucionalización sistemática de las fases de la praxis durante el estudio asesorada tanto de manera científica como de manera práctico-reflexiva; con el establecimiento de una fase práctica para los nóveles que se caracteriza por una delegación de la responsabilidad todavía no completa y que vale como obtención y formación de las prácticas y rutinas profesionales [...] Pero esto tiene que ver también, segundo, con el establecimiento y aseguramiento social de una base de acción institucional y de unas condiciones marco organizacionales e institucionales

5 García Sánchez (2007) habla de otro grupo de docentes que ubica dentro del ámbito doméstico. Entre ellos están: amas de cría o nodrizas, gobernantas, preceptores, informadores, ayos, tutores/curadores y maestros artesanos.

6 Se puede hablar de desprofesionalización cuando los campos de acción laboral, caracterizados por su profesionalización, son sometidos a presiones en vista de los cambios sociales y de las nuevas regulaciones sociales, los cuales socavan la autonomía de los fundamentos de la acción interactiva docente cuando se trata del trabajo de elaboración y resolución de las crisis bajo una ayuda sustituta (Helsper, 2021). Se trata de todas esas amenazas que se ciernen sobre la autonomía interactiva del actuar profesional. Helsper señala, entre otras, las siguientes tendencias desprofesionalizantes de la labor profesional docente (2021): “la economización (eficientización, mercantilización, competencia, subsidiación y responsabilización, tecnologización y desapropiación), la precarización del actuar pedagógico-profesional, la orientación hacia el gerencialismo según la nueva gestión pública y la estandarización y normalización”. (p. 289).

7 La cuestión de la profesionalización se puede tratar desde dos grandes perspectivas: una perspectiva socio-institucional e histórica y una perspectiva biográfico-laboral y formativa.

que apoyan y rodean la profesionalidad [...] Solo cuando se establezca de manera suficiente tanto el lado individual como socio-institucional de la profesionalidad es que podemos ver las condiciones para el actuar profesional que posibilitan la profesionalidad. El presupuesto de una *necesidad de profesionalización* de las actividades laborales se determina a partir de esa comprensión de profesionalidad y de profesionalización. (pp. 57-58)

Según las teorías clásicas de las profesiones al estilo Parsons (Abbott, 1988) cada campo de desempeño laboral aspira entonces al reconocimiento social y a la profesionalización. Con lo que hay que recalcar, frente a lo anterior, que, ya desde tales estudios, se ha planteado igualmente que no todo trabajo se configura en un oficio, ni mucho menos en una labor y que no toda labor se configura en una profesión (Sallmann, 2018). En otras palabras, toda profesión es una labor, pero no toda labor es una profesión y no todo oficio es una labor.⁸

A propósito de lo dicho hasta acá, Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019) resaltan varios momentos que dan pie para pensar en ese proceso de profesionalización docente en clave histórica en Colombia:

- **Primer Periodo: 1776-1909:** Comienza la administración de la educación por parte del Virreinato del Nuevo Reino de Granada. Se da la reforma educativa de 1870 en la que se establecen criterios para la formación docente y elementos sobre el concurso para ejercer la docencia.
- **Segundo Periodo: 1913-1952:** Hubo una preocupación por la cualificación moral, corporal y social de los docentes. Se promovió que la carrera docente se diera por concurso. Se ratifica la necesidad de la formación de docentes, por ejemplo, mediante la creación del Instituto Pedagógico Nacional en 1917. En 1934 el

gobierno corrobora la existencia de tres facultades de educación (Tunja, Bogotá) que más tarde originarán, en su conjunto, la Escuela Normal Superior como institución que acogió la formación ofrecida por esas tres facultades en una modalidad de alto nivel y bajo la dependencia del Ministerio de Educación Nacional. En 1951 la Escuela Normal Superior desaparece para darle lugar a dos universidades pedagógicas: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- **Tercer Periodo: 1952-1979:** Se destaca la formación docente y se concibe como una cuestión profesional. Las universidades, en el marco de difusión de la tecnología educativa y el diseño instruccional (Martínez Boom *et al.*, 2003), cobran relevancia como espacios para la formación de los docentes (*tertiary education*), en especial con la creación y expansión de las facultades de educación. Los docentes son pensados con más fuerza como parte integral del sistema educativo lo que pone en relación la cuestión de la profesionalidad con la formación profesional docente en el contexto universitario; es decir, la labor docente progresivamente se academiza y universitariza —ya no se trata como un apostolado, como una cuestión moral-personal, ni como un oficio—. Ello quiere decir que la formación docente se acopla con un campo científico-disciplinar —con la pedagogía o la didáctica, por ejemplo— y con unos procesos de certificación (diploma).
- **Cuarto Periodo: 1979-1994:** Se amplió la oferta para la formación de docentes quitándoles exclusividad a las facultades de educación. En 1982, surge el Movimiento Pedagógico Colombiano que eleva a discusión de país la necesidad de profesionalizar al cuerpo de docentes y cualificar su formación, así como su derecho a la participación en los asuntos relacionados con el sistema educativo. Vale destacar que, independientemente de la importancia de los logros políticos, a lo más profundo que se llegó en ese momento con las reivindicaciones teórico-académicas respecto a la profesionalidad fue que “la pedagogía era el saber del maestro” y que el “maestro era un intelectual”. No obstante, hasta el día de hoy no sabemos si conocimiento, saber, creencias, intuiciones es lo mismo y mucho menos si pedagogía es enseñar, enseñar bien, saber enseñar, dominar unos métodos de enseñanza, investigar, investigar qué, una cualidad individual, un proceso metódico para producir conocimiento o una forma de hacer ciencia, o si intelectual es el que piensa, reflexiona, opina, investiga o qué. Ligado

⁸ Recordemos que el término “oficio” viene de la palabra *officium*, en latín y así mismo viene de *opiffficium*, que se conforma a su vez por *opus* (obra) y *facere* (hacer), además del sufijo *io* (acción y efecto). El oficio entonces es acción y efecto de hacer una obra. Una labor, por su parte, hace referencia a cualquier ocupación o trabajo que esté orientado hacia una retribución económica y que no culmina con una actividad laboral puntual (Sallmann, 2018). Por labor se entiende entonces una actividad especializada, aprendida de manera sistemática, que tiene elementos identificatorios con respecto a quien la ejerce y que, la mayoría de las veces, viene acompañada con un certificado de cualificación. A diferencia de las labores con capacitación, las labores académicas se conciben como profesiones al tener como base una disciplina científica. En tal sentido, todas las profesiones son labores, pero no todas las labores son profesiones. Atendiendo a todo lo anterior y otros planteamientos que acá no abordaremos, en este trabajo preferimos hablar de profesión docente y no del oficio de maestro (Helsper, 2021).

a lo anterior, están, además, las construcciones míticas —y románticas— con las que no solo se ha continuado remitiendo a un pasado “magisterial idílico”, como “maestros de verdad ya no hay” y “los de antes sí eran verdaderos maestros”, sino que ha llevado a la promoción de nuevos mitos redentores como el de la necesidad de “cientificación” de la profesión docente o el de la obligatoria “relación con la práctica” como aquel recordado y anhelado “maestro artesano”.

Visto de manera crítica, el atrincheramiento político bajo la consigna de la pedagogía como el saber del maestro produjo, para ese momento, un efecto de “inmunización defensiva” frente al debate epistemológico sobre la pedagogía en términos científico-disciplinarios⁹ y frente a la necesidad de una teorización mucho más compleja de la profesionalidad docente, más allá de la idea del maestro como intelectual y más allá de la docencia como un oficio. Asuntos, estos últimos, que seguidamente capitalizaron muy bien los tecnócratas y psico-técnicos de la educación al servicio del gobierno mediante la implantación del discurso sobre las competencias y sobre los modelos de competencias docentes¹⁰ con su “ideología invisible” (Chauí, 2014) y sus pre-

tensiones de control y estandarización —en el marco del Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (La educación encierra un tesoro)—.

- Quinto Periodo: 1995-2016: Desde la Ley General de Educación se establecen las bases para los procesos obligatorios de acreditación en alta calidad de los programas de licenciatura ofrecidos por las facultades de educación, así como para la reconfiguración de las Escuelas Normales. En el 2002 se promulga el Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 que modifica los criterios para el ingreso al servicio y otros asuntos. Vale resaltar que, con este nuevo estatuto docente, se promueve que los profesionales que no son licenciados se vinculen a la labor docente y se empieza a hablar y a dar reconocimiento a lo que se denomina formación de alto nivel (maestrías, doctorados). Tiene lugar el auge de las maestrías y doctorados como posibilidad de un aumento salarial para los docentes, pero bajo la concepción harto nebulosa (mítica) de que así el gobierno estaría dignificando la docencia, mejorando la calidad educativa y, sobre todo, la calidad de la enseñanza. Desde ese momento, el discurso de las competencias, de la calidad, del aprendizaje, de la rendición de cuentas y de la educación basada en la evidencia permea el sistema educativo e invisibiliza toda mirada compleja a la profesionalidad docente en términos sociales, culturales, interactivos y se promueven, más bien, unos marcos interpretativos orientados psicológicamente en atención a la personalidad del docente o a sus características individuales (estándares, competencias). Las tensiones entre los procesos de profesionalización y desprofesionalización se vuelven más agudas en la medida en que las exigencias de profesionalización por parte de la política educativa y de agentes externos (gremios empresariales) expresadas, por ejemplo, en términos de centrarse en evidencias de aprendizaje, en la efectividad y eficiencia en la enseñanza, entre otros, son vistas por los mismos agentes educativos como una tecnologización e instrumentalización de la enseñanza y, por tanto, como una “desprofesionalización” del propio ejercicio docente en la medida en que este no se deja tecnologizar.

Sírvanos este enmarcamiento inicial para decir que, desde el siglo XIX, hemos vivido en Colombia una serie de cambios en la política educativa con sus respectivos decretos en lo que respecta

9 Si la pedagogía era el saber del maestro; es decir, un saber hacer, un saber proceder, un saber sobre la enseñanza, entonces el debate no podía estar puesto en un nivel de discusión epistemológico-disciplinar: de allí que, para algunos, pedagogía era volver un saber cómo en un saber qué (reconstrucción y reflexión del maestro sobre lo que hace y cómo lo hace), para otros, pedagogía era un saber del maestro y no una disciplina, porque Foucault había propuesto trascender las disciplinas y preguntarse por la dispersión del saber no encapsulado en los marcos científico-disciplinares y, para otros, la pedagogía era solo un saber que los maestros y maestras se dedicaban a reproducir. El único que propuso para ese entonces una discusión en ese nivel fue Rafael Flórez Ochoa (UdeA), aunque con una visión deficitaria de la pedagogía como disciplina científica: ella estaba en proceso de convertirse en disciplina (estaba pasando por el umbral de la disciplinarización).

10 Más allá de la complejidad (Coronado, 2009) o banalización del concepto de competencia, un punto crítico al respecto es que, por lo general, estos modelos de competencias docentes se orientan fuertemente por criterios y saberes individuales en un desconocimiento craso de las condiciones y presupuestos sociales, estructurales e institucionales que hacen también parte de la cuestión de la profesionalidad docente. Así que más allá de las listas interminables de indicadores de competencias docentes, las competencias, primero, no se despliegan en un vacío, sino que requieren de situaciones de realización y esas situaciones no son ni serán siempre las mismas, por lo que a ello se le suman las contingencias, incertidumbres e inseguridades en las que se da el actuar profesional docente y de las que no dan cuenta estos discursos sobre las competencias docentes que, por lo general, vienen empaquetados y reducidos a listas de chequeo.

a la profesión docente. A nuestra manera de verlo muestra un proceso de profesionalización docente que se ha dado más por decreto (Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, 2019; Ibarra Russi, 2010) que por el resultado de unas discusiones académicas sobre la profesionalidad, lo cual pone en evidencia “la crisis de la profesión docente en Colombia” (Álvarez Gallego, 2010), no solo como un asunto económico, social y político, sino también como una cuestión académico-pedagógica todavía pendiente —no hay una teoría pedagógica de la profesionalidad docente (Bohnsack, 2020; Helsper, 2021; Oevermann, 1996, 2002) y por lo general se habla de la docencia en términos de oficio—. De manera que estamos frente a un proceso de profesionalización que requiere de una mayor discusión teórico-conceptual y académica sobre la profesión y la profesionalidad.

Por donde se mire, las discusiones sobre lo profesional en el contexto de investigación pedagógica o educativa en Colombia brillan por su ausencia, esto, a pesar y curiosamente, de un estatuto de profesionalización docente y del llamado a una propuesta de reforma del sistema magisterial unificado.

Tercerización, academización y universitarización de la formación profesional docente

Ubicados en la actualidad y atendiendo al anterior recorrido esbozado, podemos decir que las diferentes apuestas por la reestructuración de la formación docente en el contexto universitario (facultades de educación) ha llevado a diversos intentos de solución y estos últimos reflejan las particularidades y especificidades de los debates —políticos, económicos, académicos— en nuestro territorio. Por ejemplo, Bautista y Gómez (2017) identifican cuatro tendencias de modelos de formación docente, analizando las experiencias de países de regiones diversas a nivel mundial:

- La normalista (en escuelas de educación secundaria y media)
- El pregrado en educación (que alude a la formación de docentes en el nivel de educación superior —universitario— en programas de pregrado, en nuestro país denominados licenciaturas o en escuelas superiores de pedagogía como en el caso suizo o alemán)

- El pregrado disciplinar (que implica una suerte de cualificación o especialización en asuntos pedagógicos, didácticos y metódicos posteriores a una formación profesional previa)
- El posgrado o formación complementaria en educación

De todas maneras y más allá de las diferencias, un análisis de las reformas tanto nacionales como internacionales (Fernández-Cruz y Gijón, 2011) a la formación docente universitaria en un espacio de tiempo amplio muestra una tendencia general en dichos desarrollos: *el progresivo paso de la formación docente en las otrora instituciones establecidas, por ejemplo, las escuelas normales, a una formación terciaria, es decir, superior (universidades)*. Los datos son también claros en ello: en Colombia, por ejemplo, según el SINEB,¹¹ a diciembre del 2021 había: 113 093 profesionales o licenciados en educación, 17 326 profesionales docentes no licenciados, 16 299 normalistas superiores, 3 071 bachilleres pedagógicos, 2 894 otros bachilleres, 486 técnicos o tecnólogos de otras áreas, 273 técnicos o tecnólogos en educación y 97 personas sin título.

Estamos, así, frente a una academización, cientificación y universitarización de las labores profesionales docentes (Horn, 2012), lo cual quiere decir que, para su ejercicio o para la posibilidad de su ejercicio, dicha labor profesional tiene que venir dada con una certificación educativa universitaria y tener una base de fundamentación científica. En tal sentido, la academización de la docencia se puede concebir como una variante de los procesos de consolidación de las labores y profesiones en las sociedades funcionalmente diferenciadas, en el sentido, además, de que para su ejercicio tiene que venir acreditada mediante una certificación educativa universitaria (diploma, acta de grado) como parte de una formación universitaria.

De manera que esta tercerización, academización y universitarización de la formación profesional docente no solo lleva a una constante definición del currículo y de los contenidos formativos universitarios, en concordancia con los desarrollos científicos y con el surgimiento de nuevas profesiones pedagógicas, sino, para el caso nuestro, a una definición de las mismas facultades de educación a

11 El Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (SINEB).

propósito de su papel y tarea en la formación de sus profesionales docentes, en tanto ellas hacen parte de la Universidad.

Producción de conocimientos pedagógico-educativos y/o formación profesional docente en el contexto universitario: el papel de las facultades de educación

Recordemos que el *sistema de las universidades* trabaja como el escenario más importante de la contemporaneidad para la creación y reproducción de las disciplinas científicas y para la generación del mismo conocimiento científico (desde la investigación), por cuanto dicho sistema, al encontrarse interrelacionado a través de la creación de especializaciones disciplinares (pregrados y posgrados nuevos), vinculadas a los desarrollos investigativos de los grupos de investigación, divulga su función educativa y formativa e investigativa dentro de la sociedad en todas sus dimensiones.

El establecimiento académico universitario y las distintas comunidades científicas funcionan así, como la infraestructura de los sistemas de comunicación de las diversas disciplinas científicas. Siguiendo a Stichweh (1984, 1994), se pueden reconocer cinco elementos que además de definir, pueden caracterizar a una disciplina o comunidad disciplinaria, a saber:

1. Una comunidad científica suficientemente homogénea —un grupo homogéneo de defensores y detractores que luchan por la “nobleza de estado” (Bourdieu)—.
2. Un corpus de conocimiento científico que viene representado en sus libros, sus manuales, sus producciones y que se caracteriza por su codificación (verdadero/no verdadero), aceptación consensuada y enseñabilidad —por su carácter explícito comunicable—. En tal sentido, el conocimiento científico no es privado e inefable.
3. Un número suficiente de problemas y cuestionamientos.
4. Un conjunto de métodos y formas de investigación y unas orientaciones paradigmáticas.
5. Una estructura específica de profesionalización propia para la disciplina —para la formación de investigadores— y un proceso institucionalizado de socialización que sirven como modo de selección y formación de los futuros representantes (investigadores): pregrados, semilleros, posgrados. Todo ello remite, además y como se puede notar, a las instituciones científicas (Runge *et al.*, 2018; Stichweh, 1994).

La ciencia y las disciplinas científicas no son una empresa individual y su lugar por excelencia viene siendo la universidad. Y esto aplica para lo que se denomina pedagogía —estudios curriculares, investigación educativa, ciencias de la educación, didáctica—. Desde el siglo XVIII la pedagogía —o como se le denomine— es entendida como una disciplina científica que se ha establecido como un campo diferenciado dentro de las ciencias sociales y humanas —desde finales del siglo XIX— y se ha dedicado a ampliar el conocimiento sobre las problemáticas educativas y formativas. Cabe aclarar que lo anterior no se reduce a un asunto de simple denominación, la pedagogía no es la defensa de un nombre para un fantasma o entidad inexistente: desde entonces la pedagogía se ha venido configurando en institutos y facultades universitarias con profesores titulados como pedagogos y pagados para dedicarse a la investigación pedagógica; con grupos de investigación como parte del sistema de la ciencia, como en nuestro país; tenemos también revistas, libros y otras publicaciones dedicadas a presentar los conocimientos pedagógicos; existen numerosas redes de investigadores en pedagogía, etc.

En Colombia, con la creación de las universidades pedagógicas y las facultades de educación y gracias no solo a un decreto o estatuto docente (en Colombia Decretos 1602 y 2263 de 1936; Decreto 2277 de 1979; Decreto 1278 de 2002 en el que se sanciona el Estatuto de Profesionalización Docente), sino también a los desarrollos de conocimientos pedagógicos y al surgimiento e institución de nuevas profesiones pedagógicas, la producción de conocimiento educativo se ha vuelto una actividad innegable dentro de la universidad y una parte de la formación profesional docente.

A partir de aquí hablamos de profesionalización docente, no solo por decreto, sino gracias a su relación con unos conocimientos científicos y con unos procesos de academización, que se refiere en este punto, a que esa labor docente como profesión —y no como vocación, ocupación, trabajo heredado, servicio, oficio, *job*, trabajo artesano— aparece emparentada con una certificación educativa por parte de un organismo universitario (como vemos en Colombia en el año 1979, Decreto 2277, donde el Ministerio de Educación Nacional subraya que la labor profesional docente será ejercida solamente con la posesión del título universitario).

El meollo del asunto es que como la investigación y la producción de conocimiento son parte constitutiva y estructural de la universidad, a lo que no son ajenas las facultades de educación, surge con insistencia la “hostigante pregunta” acerca del papel que juega la universidad, en particular las facultades

de educación, en la formación profesional de los docentes y en el desarrollo de sus habilidades investigativas en pedagogía, esenciales para su desempeño laboral. Así, durante el proceso de formación docente universitaria se habla de teoría y durante el proceso de las prácticas laborales o pedagógicas, de práctica. Esa concepción dicotómica de teoría y práctica se reproduce en los entornos donde la docencia está presente y configura la fórmula vacía de “una teoría sin práctica” y “una práctica sin teoría”.

Estas cuestiones resultan ser, para nuestro caso colombiano, muy mencionadas, pero poco debatidas y discutidas en el contexto de la formación docente y, en particular, en las facultades de educación. Lo cual hace surgir una serie de interrogantes, como: ¿Son las facultades de educación instancias para la investigación y producción de conocimientos científicos (pedagógicos, didácticos) referidos a la educación o se trata de instancias dedicadas de modo exclusivo a la formación, cualificación y profesionalización de los futuros docentes? ¿Los profesionales docentes se forman en las universidades para ser investigadores de cuestiones educativas o para ser interventores idóneos (ejercer) en distintos escenarios educativos? ¿Se puede tener un rol de investigador y de docente escolar al mismo tiempo? ¿Es necesario diferenciar estos dos roles y sus formaciones? ¿A mayor formación y producción investigativa por parte de una persona, mayor será su idoneidad en el desempeño de su labor profesional de enseñar? ¿Qué capacidades y saberes prácticos y procedimentales requieren los docentes para desarrollarse profesional y laboralmente de una manera idónea y en dónde se adquieren esos saberes y habilidades? ¿Qué papel juegan los contenidos (conocimientos) producidos científicamente en el posible desempeño laboral de los —futuros— docentes? ¿Las maestrías y doctorados sobre cuestiones educativas son una cualificación que mejora los desempeños práctico-profesionales o los desempeños investigativos? ¿Cómo se puede pensar la relación entre disciplina —lógica de la investigación— y profesión —lógica de la actuación e intervención— dentro de la discusión pedagógica universitaria y dentro de las propuestas de formación de maestros y maestras? Preguntas que dejan ver la cuestión de la formación profesional dentro de un contexto de discusión universitario como un “hueso duro de roer”, que amerita inclusive la consolidación de un programa de investigación sobre el problema de la profesionalidad dentro de la misma universidad, problema que, al parecer, ni se considera en forma amplia ni se debate en las facultades de educación.

¿Son las facultades de educación centros de prácticas?: el mito de la “relación con la práctica”

Si la tarea fundamental de la universidad es la investigación y producción de conocimiento científico, entonces ello hace surgir de forma recurrente la pregunta crucial en su interior —y por fuera de ella— acerca del papel de esos saberes científicos —y las áreas, las disciplinas y especialidades universitariamente establecidas como la didáctica, las ciencias de la educación, las teorías curriculares, la psicología educativa, la pedagogía o ciencia de la educación— en la formación práctico-profesional de los docentes. Para nuestro caso existe una “doctrina oficial” al respecto que, con sus diversificaciones, mantiene 1) que se presenta una relación en donde hay transferencia desde la teoría a la práctica —esto es, que la teoría es la que orienta a la práctica y/o que la teoría se transmite a la práctica—, que, así, 2) la pedagogía es un saber tecnológico o profesional, que 3) a mayor científicidad en esa teorización, mayor cualificación y efectividad de la práctica profesional y que 4) las facultades de educación, en correspondencia, están avocadas a promover una formación profesional de los futuros maestros y maestras más orientada a la práctica.

Esta cuestión de la relación entre teoría y práctica, que resulta de alto interés y es retadora para la reflexión y discusión pedagógica en Colombia en la actualidad, acaba integrándose acríticamente de manera simple, a las políticas educativas, a los discursos pedagógico-educativos y al pensamiento del profesorado, otro lugar común dentro de la “pirotecnia terminológica en educación” que circula en el país. Oelkers (1999) plantea al respecto que la “relación con la práctica” como asunto obligatorio y normativo dentro del contexto universitario parece algo absolutamente incuestionado, pero, si se mira bien, se trata de un asunto difuso y flojo en lo conceptual que lleva a muchas y variadas interpretaciones, a diferentes usos comunicativos y políticos, que viene siempre con una fuerte carga emocional y que oscila en esos discursos como un mito salvador o como una fórmula vacía.

Lo relevante es que, aquello que no ha sido pensado y desarrollado en forma suficiente, *continúa en un proceso de distorsión de la lógica estructura del campo disciplinar y profesional de la pedagogía* y entrega problemas —del nivel de error categorial— a entes interesados (facultades de educación) que no tendrían por qué ocuparse de ello. Asistimos pues, a una elaboración mítica que se debe problematizar (des-

mitologizar). Entendido ello como una configuración que necesita ser explicada (analizada e interpretada). Derribar ese mito, en suerte, no es negar el punto, sino reubicarlo dentro de la discusión, toda vez que nos hallamos frente a lo que Ryle (2002) señala como un “error categorial”.¹²

Desde una perspectiva pedagógica más amplia, las nociones de práctica y teoría en su frecuente (y en muchas ocasiones exigente) utilización conceptual, verbigracia, de las políticas educativas, no se refieren a una cosa precisa, sino que indican, fundamentalmente, una conexión que, sin ahondar en ella de manera relevante, se le observa como un asunto que se debe solucionar. Siendo la común indicación de perogrullo que la práctica no es teoría y que la teoría no es práctica, no obstante, la existencia de alguna relación entre ambos conceptos que, por lo general, se entiende como transferencia: la teoría se transfiere tal cual a la práctica.¹³

12 Ryle (2002) plantea que un error categorial “no es, meramente, un conjunto de errores. Es un gran error y un error de tipo particular” (p. 13) y este tiene que ver con asuntos o hechos que, siendo adecuados para una categoría, se presentan en otra categoría que no lo es. Por ejemplo, algo inadecuado será relacionar el sabor con el color. El Amarillo no es más o menos dulce que el Rojo. Los colores no pertenecen a la categoría de los sabores. Dentro de los ejemplos que propone Ryle (2002) en su trabajo, podríamos igual traer a colación, el de “Un extranjero ve por primera vez un partido de fútbol. Aprende cuál es la función de los arqueros, los defensores, los delanteros y del árbitro, y pregunta: ‘¿No hay nadie en el campo de juego que tenga como función contribuir a la conciencia de equipo? Veo quién ataja, quién defiende y quién ataca, pero no veo a nadie a quien corresponda ejercitar el *sprit de corps*” (p. 14). La conciencia de equipo no es una categoría que se pueda ver diferenciada de las tareas concretas que se llevan a cabo por parte de cada jugador. Lo mismo cabe preguntarse si la actividad investigativa y la actividad profesional-docente son commensurables o si son categorías adjuntas y en qué sentido.

13 Neuweg (2022), en una sistematización, presenta 12 figuras o modelos de relacionamiento de la teoría y la práctica en la discusión pedagógica que divide en dos grandes categorías: los planteamientos teórico-integradores y los planteamientos teórico-diferenciadores. Dentro de ellos se resaltan la figura de la transferencia en donde la diferencia entre saber generado científicamente y saber práctico no se ponen en discusión y se considera que el saber científico —tecnológico— se transfiere sin más a la práctica. Está también la figura de la transformación. Aquí se parte del reconocimiento de la diferencia categorial entre saber científico y saber práctico (profesional) y en ese nivel de discusión —ya no el de teoría y práctica— se plantea una posible procedimentalización o transformación que permita la integración entre sí de estos saberes. Por principio, acá el punto de integración sería el docente, lo que ha abierto todo un campo de investigación de la profesionalidad docente desde la perspectiva de las teorías, saberes y creencias subjetivas de los maestros y maestras. También resalta la figura de la diferenciación en que el problema de teoría y práctica se traslada al problema de la relación entre disciplina (lógica de la investigación) y profesión (lógica de la actuación profesional).

En la actualidad, las facultades de educación, en tanto instancias académico-administrativas que hacen parte de las universidades, se reconocen en la actividad primordial de producción de conocimiento, en este contexto, sobre las problemáticas educativas. No son entonces lugares de práctica propiamente dicha, ni tampoco una suerte de “canchas de entrenamiento” de los futuros maestros y maestras y la pedagogía científica no es o no se reduce a un mero saber profesional que orienta la acción, ni tampoco a una abyecta tecnología educativa. A tal efecto, las facultades de educación facilitan una “cultura de la distancia” (Neuweg, 2011) —un conocimiento distanciado— respecto a la educación como campo de estudio objetual y respecto a la praxis profesional como algo específico vinculado a lo anterior.

De esta manera, al igual que las facultades de medicina se dedican a producir conocimientos e investigar en aquello que esté relacionado con la salud y la enfermedad y no enteramente con la formación de profesionales en medicina, en la misma medida las facultades de educación se ocupan de la producción de conocimiento e investigación alrededor de las problemáticas educativas, que no solo de la formación de los docentes. Por lo cual, el vínculo que puede observarse entre las facultades de educación y la práctica, en especial, con el accionar profesional efectivo alcanza, tal vez, a un ensayo de dicha práctica profesional (*microteaching*) o a la teorización sobre ella. No es posible exigirles algo más.

¿A mayor formación académico-científica y mayor competencia investigativa, mayor idoneidad profesional docente?: el mito —estilizado— de la “cientificación”

Así mismo se tiene la creencia, en igual línea argumental, que con una alta formación académica y científica, se cuenta con una alta idoneidad para el quehacer profesional docente: este es el mito de la cientificación. Esa exigencia de una cientificación de la formación docente se ha estilizado como “mito redentor o salvador” de diferentes modos a lo largo de la historia reciente. El punto es que la integración de la formación docente a la universidad y la cientificación mediante maestrías, doctorados y, ahora, posdoctorados, se ha caracterizado por proveer permanentemente falsas expectativas y posteriores decepciones. La cientificación no resulta ser el camino exclusivo y adecuado para los problemas

estructurales del ejercicio laboral práctico de la docencia: uno no aprende a manejar bien y en forma idónea un auto haciendo un doctorado en mecánica automotriz.

De allí que muchos en el sector de la política educativa se quejen de que a pesar del aumento en los indicadores de formación posgraduada (maestrías, doctorados) de los docentes escolares, las “manecillas de la calidad educativa” (eficacia, eficiencia, mejora en resultados, pruebas, etc.) no se mueven. Y no se van a mover, pues contar con un doctorado o maestría en pedagogía o educación, contribuye en realidad es a la conformación de un *habitus* científico (reconocer las lógicas de la investigación y saber investigar), lo que no implica “per se” la conformación de un *habitus* profesional docente (enseñar, saber actuar profesionalmente, saber hacer, diversidad metódica, decidir, entre otros). Y así como un maestro no se convierte en un “mejor maestro” —que actúa de manera idónea— por la maestría o doctorado que ostente, no se puede decir que un maestro se convertirá en un “investigador excepcional” por toda su experiencia, traducida en años de labor, en la docencia.

Por eso, una mayor capacidad en investigación no se corresponde de por sí con una mayor capacidad profesional práctica y una mayor capacidad profesional práctica no es igual a una mayor capacidad en investigación. Equiparar competencia en la investigación con competencia en el ejercicio de la docencia es seguir cometiendo lo que se denomina un error categorial. Un análisis detallado al problema en cuestión (construcción mítica) permite reconocer que, en realidad, de lo que se trata, en el fondo, es de la poca diferenciación entre disciplina científica (con sus lógicas de investigación) y la profesión docente (con sus particularidades del ejercicio profesional práctico).

De todas maneras, en la medida en que en nuestro país la formación posgraduada (especializaciones, maestrías, doctorados) de los docentes en ejercicio se ha asumido fundamentalmente como una cuestión referida a lo salarial y ligada a la calidad educativa, tratar —reflexionar y teorizar— el tema se vuelve un asunto impolítico. (En Colombia, al 2021 más del 50 por ciento de la población docente contaba con estudios posgraduados. Además, llama la atención que el campo educativo es el que cuenta con el mayor número de doctores y con el menor número de producciones investigativas.)

Como lo refiere el artículo 105 de la Ley 115 de 1994, ahora ya el personal docente, directivo y administrativo se vincula al servicio público educativo estatal mediante nombramiento realizado por

decreto y dentro de la planta de personal aprobada por el MEN a la respectiva entidad territorial certificada (ETC). En el caso de los profesionales docentes solo se da para quienes hayan sido seleccionados por concurso público y acrediten los requisitos establecidos legalmente. Uno de los factores fundamentales del proceso educativo, según la Ley 115, es que el profesional docente reciba una actualización y capacitación profesional, quedando establecidos en el Art. 109 los propósitos de la formación de los docentes así: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.

Las competencias investigativas quedan como una parte fundamental de la formación profesional, pero creer que ellas van a resolver lo que llamamos la práctica es inadecuado, por no decir errado. Los problemas estructurales y cotidianos del actuar docente no se resuelven con mayor científicidad. En el ejercicio profesional práctico el conocimiento científico-pedagógico es necesario, pero no suficiente; como tampoco es suficiente la simple experiencia y la capacidad práctica. Así que, capacidad de investigar sí, pero no solo, sobre todo cuando se trata de idoneidad en el ejercicio práctico.

La profesión docente: de la necesidad de una doble profesionalización

Un concepto de profesión

Llegados hasta acá planteamos que se puede diferenciar una profesión¹⁴ de un trabajo o un oficio a partir de tres aspectos característicos: a) Una base científica —que se da con la formación universitaria— de la actividad —del actuar laboral— que permite y cualifica para que aquella se dé b) en ámbitos socialmente relevantes y éticamente normados de la sociedad

14 Tal como señala Higuera (2016), “Las profesiones han jugado un papel trascendental en los cambios que se han venido dando desde las sociedades preindustriales, como señala Harold Perkin (1989) —historiador social británico— quien considera que el proceso de profesionalización significó históricamente la transformación de las labores (ocupaciones) en profesiones, convirtiéndose así en las estructuras básicas del siglo xx. El autor considera que la aspiración que tiene cada labor es la de convertirse en profesión, en tanto se le confiere más notoriedad, mayor prestigio y reconocimiento social. Una de las estrategias usadas para ello es la *formación en la carrera*” (p. 34), esto en la formación terciaria —universitaria—.

como la salud, el derecho o la educación y que implica c) un derecho de intervención con licencia en la praxis vital de los individuos (Oevermann, 1996; Radtke, 2000; Stichweh, 2013; Terhart, 2011).

Tenemos entonces que una profesión es la actividad habitual —competente, idónea y reflexiva— que realiza una persona como resultado de una capacitación universitaria institucional, a través de reflexiones teóricas, análisis e indagación sobre fenómenos abstractos, humanísticos o científicos que luego —o en paralelo— se complementan con desempeños prácticos laborales. Se puede hablar de profesión cuando hay una formación en lo teórico y en lo práctico a partir de un saber científico y de una formación profesional práctica que permitiría establecer la diferencia de una formación técnica y de un oficio. En todo caso, para ello se vuelve necesario una formación académica que lleva a la adquisición de unas competencias marcadas por el saber científico, por unos conocimientos específicos, por una comprensión de las situaciones correspondientes y por la capacidad de poder pensar para resolver problemas en dichos contextos.

Gracias a su cualificación y, hasta cierto punto, reconocimiento social, los profesionales pueden entrar en la esfera privada de otros para producir articulaciones con sentido entre el individuo y lo público (resuelven crisis vitales en una posición de ayuda sustituta dada a partir de la licencia que se les concede). Las profesiones tienen que ver con actividades en las que el actuar profesional representa un momento constitutivo de la autonomía del sujeto profesional mismo, quien, a partir de su experticia y conocimientos, ofrece propuestas de solución y acciones decisorias como ayudas a otros que lo necesitan. El profesional le ayuda a otro en momentos de dificultad (de aprendizaje, de salud, etc.), para que ese otro le dé continuidad a su propia vida.

Oevermann (1996, 2002, 2008, 2015) ve las profesiones como la mediación y traducción entre la esfera de la teoría y la esfera de la praxis de cara a la solución de problemas manifiestos (existenciales) de los clientes. Los profesionales entran en el modo de una ayuda sustituta para que el otro, con esa ayuda y exhortación, le dé continuidad a su praxis vital. Con ello se establecen unas relaciones de ayuda que se caracterizan por su asimetría. La dependencia de uno de los dos pares, por ejemplo, el paciente del médico o el alumno del maestro condiciona de manera fundamental la forma de ofrecimiento de dicha ayuda, exhortación, intervención o apoyo. La meta de una relación de ayuda es la de superar la asimetría y posibilitarle al cliente su actuar autónomo nuevamente

(...) Por esa razón, los profesionales se ven obligados al bienestar común y fundamentan su actuar en una actitud ética. En una relación simétrica el actuar profesional es entonces impropio (Dick, 2016).

Las profesiones, según lo dicho, se ocupan de combinar saberes teóricos abstractos y especializados dentro de situaciones concretas y problemáticas de la vida práctica con el interés de solucionar de manera situacional, comprensiva y casuística, las situaciones críticas de los individuos (Oevermann, 1996). Esto es, problemas sociales o cognitivos, espirituales y/o corporales, que tienen que ver con la existencia de los seres humanos concretos y les alteran de tal manera, que no pueden continuar con su vida sin problemas (falta de conocimiento, injusticia, enfermedad, etc.).

Desde el punto de vista de la estructura del actuar profesional, la lógica profesional de la mediación consiste en una “interpretación sustituta” (“stellvertretende Deutung”) —no en la aplicación de la teoría a la práctica— y en una “posición de ayuda sustituta” dentro de un vínculo o contrato laboral (Arbeitsbündnis) —en el contexto educativo algunos lo denominan contrato didáctico o pedagógico— mediante el cual el profesional vincula su saber general con respecto a reglas (formación profesional científica, saberes disciplinares, didácticos) y la comprensión hermenéutica del caso con los problemas estructurales de la praxis vital de sus “clientes” en ese momento y lugar en aras de tomar decisiones y acciones decisorias.

Precisamente este lugar de mediación en una situación específica da cuenta y fundamenta la no-estandarización de la acción profesionalizada, porque en la interpretación sustituta siempre están y tienen que estar presentes dos niveles de saber divergentes: tanto el saber científico, en tanto saber conceptual y general que está en la base para el uso de los fundamentos teóricos (saberes pedagógicos, didácticos, sociales, psicológicos que se adquieren con la formación universitaria), y un saber hermenéutico ligado al caso y a la situación en tanto conocimiento y reflexión sobre la especificidad del caso particular (saber experiencia y conocimiento del caso —tacto pedagógico— que se adquiere en el ejercicio profesional práctico).

De manera que todo el que se entienda como profesional de la docencia ha de considerarse, por esa vía, como una persona que se sirve de un saber alcanzado y garantizado científicamente que le permite abrir el horizonte de comprensión con respecto a los problemas concretos de la vida escolar de sus alumnos y ayuda con ello mediante la toma de decisiones. Pero ello no lo realiza de una forma técnica, como lo haría un ingeniero, sino de una forma

particular; esto es, desde una comprensión específica con los respectivos casos —en pedagogía se habla de esto, desde Herbart, como “tacto pedagógico”.

El actuar pedagógico-profesional docente

El actuar pedagógico en tanto actuar profesional no es entonces una mera labor u oficio que tiene como base una doctrina de la acción artística (la educación como arte), tampoco es solo el llamado “arte de la educación” que vendría dado mediante una suerte de acumulado experiencial o de una especie de capacitación para el actuar pedagógico mediante dicho saber artístico. El actuar pedagógico en tanto actuar profesional es una praxis responsable y reflexiva que se sirve, además, de unos conocimientos científicos y éticos. En tanto profesión, su lógica estructural implica una elaboración de las crisis, antinomias y paradojas que resultan de la práctica pedagógico-educativa en el modo de una comprensión comprometida y situada que no se reduce a una acción instrumental o ingenieril. Ello exige entonces de los profesionales docentes un saber profesional reflexivo multifocalizado que se relaciona con una formación pedagógica disciplinar y con una serie de factores relacionados con el contexto y con la propia biografía.

Por una doble profesionalización: la relación de tensión entre la experticia científica y la práctica profesional

En resumidas cuentas, los profesionales docentes necesitan así de una “doble profesionalización” (Bohnsack, 2020; Helsper, 2001, 2021; Oevermann 1996). Por una parte, profesionalización como resultado de un proceso de academización, que se refiere aquí a que tal labor docente como profesión —y no como vocación, oficio, *job*, servicio, ocupación, trabajo heredado, trabajo artesano— viene emparentada con una certificación educativa otorgada por la institucionalidad universitaria (en Colombia se enfatiza normativamente que la labor profesional docente, será ejercida solo con la posesión del título universitario, según el MEN, 1979, Decreto 2277) y así mismo, una cualificación relacionada con conocimiento científico perteneciente al campo disciplinar y, de otra parte, merced a prácticas laborales que se realizan en contextos específicos reales y prácticos.

Por eso, la formación docente para el actuar profesional dada en el contexto universitario se ve sometida a una lógica de la acción doble: los docentes deben estar en condiciones de actuar de manera

situada, intuitiva y vicaria frente a la comprensión de los casos individuales, pero, para hacer esto, deben también asumir una postura hermenéutica basada en unos saberes reglados generales y en unas teorías científicas (pedagógicas, didácticas, psicológicas, etc.). Todo ello deja claro que los docentes profesionales necesitan entonces de una formación científica y esta es la tarea de la universidad y de los estudios universitarios. La manera como un profesional docente puede diferenciar y reflexionar sobre su praxis profesional depende de tales conocimientos y *habitus* científicos. La tarea de una formación científica no es entonces la del ejercitamiento en un saber práctico, sino el cuestionamiento mismo de dicha práctica como presupuesto para la innovación y transformación.

En la medida en que los profesionales docentes se inmiscuyen a diario en la integridad de sus alumnos y de las personas a su cargo y enfrentan las crisis, dilemas e incertidumbres de la cotidianidad escolar, aquellos tienen entonces que saber lo que hacen y las consecuencias de lo que hacen y responder a ambas cuestiones. No se trata solo de la experiencia o de la vocación. Ello exige, entre otras, una capacidad de observación, percepción y juicio, un saber reflexivo sistematizado, así como la capacidad de probar críticamente estos asuntos y llevarlos a la propia acción. La capacidad de juicio y la reflexividad presuponen una capacidad de decisión por parte del docente en la que es posible diferenciar lo relevante de lo irrelevante y aquello a lo que hay que atender y aquello a lo que no. Significa esto anterior, que entonces “junto a la obtención de *habitus* investigativo científico-crítico, se hace necesario lograr un *habitus* práctico en la capacidad de hacer” (Helsper, 2021, p. 140), que se refleja, por un lado, en la disposición y conocimiento de un gran número de rutinas complejas y su reflexión constante (Perrenoud, 2010) que se pueden realizar en situaciones no muy claramente definidas, inciertas o problemáticas y en una actividad profesional de mediación que se estructura como interpretación y exhortación en una posición vicaria (de ayuda sustituta) respecto a aquellos en situación de aprendizaje y formación¹⁵ (Oevermann, 1996).

¹⁵ Según Oevermann (1996) una actividad profesional marca el lugar estructural de mediación de la teoría y la práctica. En tal sentido, no hay paso de la teoría a la práctica como en la figura de la transferencia, sino un punto de mediación entre ambas (una y dos) que es la actividad profesional (tres) como relación de mediación.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2010). La crisis de la profesión docente en Colombia. En: A. Martínez Boom y A. Álvarez Gallego (Comps.), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Magisterio.
- Abbott, A. (1988). *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labour*. The University of Chicago Press.
- Báez Osorio, M. (2004). *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Bautista, M. y Gómez, V. M. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. Universidad Nacional.
- Bayona-Rodríguez, H. y Urrego-Reyes, L. (2019). 240 años de Profesión Docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, 2(37), 15-26 <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*. Barbara Budrich.
- Chauí, M. (2014). *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. Ned.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- Dick, M. (2016). Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld. En M. Dick, W. Marotzki y H. Mieg (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung* (p. 9-24). Klinkhardt.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers jett*, 2, 89-102.
- García Sánchez, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 7-15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Higueta, N. M. (2016). Identidad profesional de las madres comunitarias: entre biografías y narrativas. Una investigación sobre la profesionalización [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5272/1/Higueta-Nora_2016_IdentidadMadresComunitarias.pdf
- Horn, K-P. (2012). Tertiarisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung. Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30, 36-42.
- Ibarra Russi, O. (2010). *Ser de maestro en Colombia: de oficio a profesión. Perspectiva histórica, social y pedagógica de las transformaciones de la actividad educadora en nuestro país*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2016). *Maestro, función docente y escolarización en Colombia*, 45, 34-49.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Enlace.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana. La formación docente en Colombia: nota técnica. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_18.pdf
- Muñoz Bravo, J. (2020). Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). *Historia de la Educación Colombiana*, 25(25), 55-93. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.202525.79>
- Neuweg, G.-H. (2011). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33-45.
- Neuweg, G.-H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Dekfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Waxmann.
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. En F-O. Radtke (Ed.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (pp. 66-81). Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Kolloquien 2. Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. En A. Combe y W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (pp. 70-183). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. En M. Kraul, W. Marotzki y C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (pp. 19-63). Klinkhardt.

- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. En W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich y R-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (pp. 55-77). vs.
- Oevermann, U. (2015). Die Professionalisierung des wissenschaftlichen Nachwuchses als Strukturproblem der gegenwärtigen Universitäten in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Conferencia en el Segundo día la Investigación en el Día de la Investigación de la Facultad de Filosofía III de la Universidad Martin Lutero en Halle el 28 de junio del 2015.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pfadenhauer, M. (2003), *Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Leske + Budrich.
- Radtke, F.-O. (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Ryle, G. (2002). *El concepto de lo mental*. Paidós.
- Sallmann, G. (2018). *Der Beruf. Eine Begriffsgeschichte*. Transcript.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740–1890*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Suhrkamp.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. transcript Verlag.
- Tenorth, H-E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. En H. Drerup y E. Terhrt (Eds.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten* (pp. 81-97). Deutscher Studien.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(57), 202-224.
- Valencia, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo xx*. Rudecolombia, Universidad de Caldas.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. En M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen y M. Meier (Eds.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (pp. 293-312). Springer vs.
- Zuluaga, O. L. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia (1821-1848)*. Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1996). Las Escuelas Normales en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 263-278.