



Giorgio de Chirico, 1925  
"Las musas inquietantes"

Retos actuales  
de las facultades de educación:  
apuntes para una reconsideración de  
la profesión y la praxis docente



# Retos actuales de las facultades de educación: apuntes para una reconsideración de la profesión y la praxis docente

Andrés Klaus Runge P.\*



*La formación pedagógica no consiste en una comunicación de resultados aislados obtenidos por la ciencia de la educación, sino en el conocimiento del contexto; este conocimiento es el que hace posible el sentido pedagógico en el nexo existencial de los problemas con la práctica. Hay varios caminos para la formación pedagógica: uno, que se apoya sobre la participación que el educador práctico tiene en la filosofía e investigación de su actividad, otro, que, de forma pedagógica popular, promueve de un modo inmediato la discusión y el esclarecimiento de los problemas de la educación práctica bajo la dirección o con la asistencia de personas con formación científica en la materia.*

Wilhelm Flitner (1972: 196).

*[...] el docente es **condición necesaria** del buen resultado del sistema educativo, pero está lejos de constituir **condición suficiente**. Es decir: sin su buen funcionamiento, es imposible que exista alto rendimiento del sistema. Pero sólo su buen funcionamiento, está muy lejos de garantizar que los resultados sean los deseables. Siendo así, no puede considerarse a la docencia como la palanca arquimedea del sistema, tal cual ha sucedido a menudo.*

Roberto Follari (2000: 163).

---

\* Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín. Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica de la U. de A. y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph).  
E-mail: aklaus@ayura.udea.edu.co

*Si los profesores intentaran convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría del conocimiento que subyace en la escuela. No sólo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la educación; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado.*

Donald A. Schön (1998: 291).

## Proyecciones de las facultades de educación hoy en el país: aspectos para tener en cuenta

Analizar el panorama de la profesión docente en el país y llegar a la propuesta de posibles políticas para la formación de docentes desde la perspectiva de la comunidad académica, requiere de un primer momento en el que las facultades de educación se vean a sí mismas en relación con la academia universitaria y con la sociedad. Cuando se piensa en las facultades de educación y en su proyección social, es importante tener en cuenta una serie de condiciones contemporáneas con respecto a la educación en general, que no pueden ser pasadas por alto. Dentro de esas condiciones están las siguientes:

1. Las sociedades actuales, en tanto sociedades complejas y del conocimiento —*sociedades del riesgo*, en términos de Beck (1986)—, plantean una serie de exigencias de tipo pedagógico que no eran propias de épocas anteriores: está, por una parte, la necesidad de una capacitación permanente de sus miembros y, por otra, y en concordancia con ello, la obligación de prestarle atención a las distintas manifestaciones del fenómeno educativo en los diferentes ámbitos de la sociedad; lo que lleva a requerir, cada vez más, de personal docente capacitado para todo esto. Como dice Montero:

En nuestras sociedades occidentales, uno de los cambios históricos más importantes producidos en estos últimos treinta años ha sido el proceso de extensión de la escolaridad a cada vez más gente y durante más tiempo [...]; los aumentos cuantitativos han supuesto transformaciones cualitativas importantes de la profesionalización que no siempre han sido bien reconocidas por los profesores, sus más directos destinatarios (Montero, 2002: 86).

2. El hecho mismo de que la educación institucionalizada se esté volviendo cada vez más diferenciada, obliga, en concordancia, a una formación docente especializada. Se trata de responder así a exigencias particulares que provienen, por ejemplo, de comunidades y grupos diversos (etnoeducación, educación intercultural), de personas con necesidades educativas especiales, de personas con posibilidades de capacitarse, pero que han estado al margen o han sido marginadas del sistema educativo, etc. Es decir, en la actualidad se tiene cada vez más conciencia, como lo dice Davini, de que las

[...] tradiciones abstractas y prescriptivas [contribuyeron] a que las características socioculturales de los alumnos concretos [fueran] vistas como 'carencias' [...] Los sujetos concretos [fueron] virtualmente borrados de este esquema [...] El desafío que tenemos por delante es pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad (Davini, 2005: 57),

de manera que se procure una formación de docentes en la que se tenga en cuenta el reconocimiento de un contexto y de unas necesidades socioculturales específicas.

3. Inversamente proporcional al alcance e importancia que ha cobrado la educación en la actualidad en ámbitos sociales de distinto tipo (empresas, hospitales, organizaciones no gubernamentales —ONG—, espacios de educación no formal), está el fenómeno —que no es nuevo— de precariedad, desvalorización y *proletarización*<sup>1</sup> del trabajo docente.<sup>2</sup> Así, durante mucho tiempo

[...] la imagen del profesor y de su formación ha oscilado entre dos polos, uno que alude a la importancia de su función en las sociedades modernas y otro que le consagra frágiles condiciones de existencia social, económica e intelectual y que entra en abierta contradicción con el primero. Esta contradicción estará presente en su configuración como profesional y en el

---

<sup>1</sup> Como parte de la lógica de mercantilización de la escuela y de la educación en general está la *proletarización* del trabajo docente y la visión de éste como cualquier trabajo asalariado.

<sup>2</sup> "Siempre la docencia ha sido reverenciada en la retórica a la vez que desconfiada en los hechos, o ambivalentemente situada como valiosa y devaluada a la vez. Con frecuencia idealizada desde el punto de vista de los valores: pero en cambio, percibida como poco decisiva desde una óptica ligada a los intereses prácticos y las necesidades utilitarias. De ello se sigue que a la hora de definir si quien se dedica a la docencia es un profesional de prestigio, podemos asegurar que las respuesta es mayoritariamente negativa" (Follari, 2000: 166).

momento actual todavía no ha encontrado solución satisfactoria (Herrera, 2000: 100).

Con lo anterior se plantea, entonces, el reto de posicionar una imagen positiva del docente<sup>3</sup> y de su profesión en diferentes contextos, contando con condiciones en las que, para acabar de ajustar, es cada vez más reducido el presupuesto para la educación.

Lo acabado de decir no implica necesariamente la opción *acrítica* por el fomento de las competencias del docente en términos puramente eficientistas y por la reivindicación de su profesionalidad en el marco de una lógica burocrático-instrumental que concibe la escuela como empresa y la educación como mercado,<sup>4</sup> sino la búsqueda de mayores niveles de compromiso profesional y de modos de ganar visibilidad en las esferas de la sociedad.<sup>5</sup> Como lo dice Giroux para su contexto: se trata de

[...] reconstruir un discurso en el que el trabajo del profesor pueda definirse por medio de categorías de democracia, potenciación y posibilidad [...] de ofrecer la base teórica para que profesores y otras personas contemplan y experimenten la naturaleza del trabajo de los enseñantes de un modo crítico y potencialmente transformador (Giroux, 1997a: 34).

A lo mencionado hasta acá se le suma otra particular situación con la que se las ven las facultades de educación en la actualidad, y que

---

<sup>3</sup> No se trata, como lo dice Giordano, de “sobredimensionar la perspectiva que encierra el riesgo de otorgar a la formación un sentido reparador de la crisis educativa, [ya que esto sería] desconocer que la docencia es parte de la misma crisis” (Giordano, 2000: 45).

<sup>4</sup> Como lo dice Giroux: “En lugar de definir las escuelas como extensiones del lugar de trabajo o como instituciones de vanguardia en la batalla de los mercados internacionales y de la competencia extranjera, las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana [...] Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social [...] Como ideal, el discurso de democracia sugiere algo más programático y radical. En primer lugar, apunta al papel que profesores y administración pueden desempeñar como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, las cuales no sólo potencia a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo, para el esfuerzo por el cambio institucional, y para la lucha tanto *contra* la opresión como *a favor* de la democracia fuera de las escuelas en otras esferas públicas opositoras y en la sociedad en general” (Giroux, 1997: 34-35).

<sup>5</sup> “Renovar la confianza en la educación y asignarle una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y de las sociedades implica mantener, y aumentar, las expectativas sobre el papel que los profesores desempeñan para la consecución de ese objetivo” (Montero, 2002: 24).

las pone en la exigencia de proyectarse, a la vez, en dos niveles de fundamental importancia: como es obvio, en tanto espacios para la profesionalización, éstas se ven profundamente comprometidas con la mejora de la educación (de la praxis educativa y de la praxis docente), entre otras, mediante la formación de docentes (maestros, licenciados, profesores) capacitados y competentes para llevar a cabo su labor educativa,<sup>6</sup> pero, en tanto instancias académico-universitarias en pro del avance y complejización del conocimiento, se las ven también con la necesidad de posicionarse y hablar de "tu á tú" con los demás espacios de saber universitario (académico y científico), y asumir, igualmente, la responsabilidad de producir conocimientos, de hacer ciencia. Es decir, además de sus compromisos con la *profesionalización* de personas que, de una u otra manera, se las tendrán que ver con asuntos ligados a la docencia, la educación y la enseñanza tanto en ámbitos intra como extraescolares,<sup>7</sup> las facultades de educación han de tener como prioridad uno la investigación y la producción de conocimientos en torno a la educación y la enseñanza, y, en concordancia con ello, tener como política de alta prioridad la formación de sus propios investigadores.<sup>8</sup> En ese sentido, hablar de profesionalidad del docente y reivindicar el papel de las facultades de educación, significa, ante todo, reconocer el

---

<sup>6</sup> En un sentido similar y con respecto a la formación de enseñantes, Ferry dice que este aspecto bidimensional es, precisamente, una de las características que tiene la formación de enseñantes y que él denomina *formación doble*: "el oficio de enseñante exige una formación científica, literaria o artística (a esta formación se le suele llamar académica) y una formación profesional que a veces se reduce a una formación pedagógica, pero la cual ahora se reconoce que incluye otros aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concertación, de gestión, de orientación, etc." (Ferry, 1991: 54).

<sup>7</sup> En Colombia, las facultades de educación, con el sobreénfasis en la formación exclusiva de licenciados, han quedado atrapadas en los marcos escolares y ello ha sido un obstáculo para atender (pensar, investigar, influir, direccionar, etc.) el fenómeno educativo en sus muchas otras manifestaciones extra escolares. Esa limitación se presenta, además y a mi modo de ver, como una inadecuación epistemológica —la educación como objeto de estudio y como problemática no se restringe a la enseñanza escolarizada— y como una asunción —política— poco estratégica, ya que una acertada mirada a la proyección de los aspectos educativos en muchas de las esferas de la sociedad actual y una concientización de ello por parte de las facultades de educación, supondría, a su vez, la injerencia, participación y toma de decisiones de estas últimas en dichos ámbitos.

<sup>8</sup> La predominante concepción de las facultades de educación como formadoras de formadores ha llevado a una visión poco adecuada de sí mismas como instancias académico-universitarias productoras de conocimientos. Restringir la preocupación de las facultades de educación a la formación de docentes, es decir, al problema de la profesionalización, hace que se oscurezca su papel como instancias científicas productoras de conocimiento y que su relación con las demás ciencias sociales y humanas se dé en términos de subordinación, al concebirse tan sólo como un campo de aplicación (de transmisión, de mediación).

carácter disciplinar del campo de la pedagogía (o ciencia de la educación) —incluidas las disciplinas didácticas— y situarse en el discurso de las profesiones, a partir del cual se plantea la profesionalidad con base en la existencia de instituciones y campos propios para la producción de conocimientos en campos específicos del saber —si no hay producción de saberes y conocimientos, no puede haber ni campo disciplinar ni dinámicas en la actividad científica—.

De cara entonces a la compleja proyección de la educación en muchas de las esferas de la sociedad contemporánea, las facultades de educación deben estar en condiciones de enfrentar y afrontar de manera crítica el reto de la profesionalización docente y de la investigación en los variados espacios en que las distintas formas de educación se hacen manifiestas. Así, no sólo licenciados de primaria y secundaria, sino pedagogos sociales, pedagogos “universitarios”,<sup>9</sup> pedagogos de adultos, pedagogos infantiles, pedagogos del tiempo libre, pedagogos especiales, pedagogos hospitalarios, coeducadores, pedagogos laborales, etnoeducadores, formadores de formadores, entre otros, harían parte de los posibles profesionales que una facultad de educación debería estar en condiciones de formar, para responder a las actuales demandas de sociedades como la nuestra, en donde cada vez se vuelve más evidente que los procesos educativos ya no pueden ser circunscritos exclusivamente a la escuela y al aula de clases, y bajo condiciones socioculturales en las que la educación ha de ser entendida, cada vez más, como un proceso de *long life learning*.<sup>10</sup>

Las facultades de educación en Colombia se las ven así con un gran reto, que es el de afianzar una concepción más amplia y crítica de la

---

<sup>9</sup> Con el término *pedagogo universitario* hago alusión a docentes e investigadores —a intelectuales de la educación en el sentido de Díaz—, cuyo campo de desempeño es la universidad. Incluyo allí a pensadores que se desenvuelven en el campo teórico, filosófico, epistemológico e histórico de la pedagogía. Todos ellos cumplirían, en los respectivos comienzos de su desempeño, el papel de personal de relevo dentro de las mismas facultades de educación, y harían de la investigación y la reflexión sobre la educación en la universidad, su profesión, su carrera académica.

<sup>10</sup> A pesar de que en todas estas profesiones mencionadas está como común denominador la educación, no hay que olvidar que la especificidad señalada con la adjetivación del término que acompaña a cada título profesional, abre el espacio para pensar, a su vez, las particularidades. Dicho con otras palabras, no existe únicamente una sola profesión docente, ni las facultades de educación deben circunscribirse exclusivamente a la formación de licenciados o maestros de escuelas o colegios.

profesión docente que, en concordancia con la actual sociedad del aprendizaje y del conocimiento, permita pensar la actividad docente más allá de los márgenes del salón de clase y de la escuela. Entendiendo también, en términos políticos y críticos,

[...] que la manera en que se forman los enseñantes [...] ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión de conocimientos, sino también en el del sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bourdieu denomina *habitus*<sup>11</sup> en concreto, de una ideología. Parece ser, en efecto, que la institución de formación de enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica, lugar donde se efectúa la interiorización, por parte de los 'futuros maestros', de los valores y de las normas de una sociedad con miras a una futura exteriorización dentro de la acción educativa, a escala nacional (Ferry, 1991: 11-12; el resaltado es del autor).

## Tipología de los docentes

Los retos de las facultades de educación y, en particular, los de la profesionalización docente llevan, de una manera u otra, a la pregunta por el tipo de docente que se pretende formar, sin desconocer allí la pregunta por cuáles orientaciones y cuáles prácticas son las dominantes. Si se hace entonces una tipología — ideales tipo (Weber)— del docente y del tipo de práctica docente predominante, se puede hablar, siguiendo a Paquay y Wagner (2005: 224), de:

1. El docente como un *maestro ilustrado* que domina los conocimientos. Aquí se plantea que lo que constituye el núcleo fundamental de la formación docente es el conocimiento profundo de la disciplina que se enseña; se privilegian, entonces, los contenidos. El docente, como maestro ilustrado, es el poseedor de los conocimientos y, en tanto conocedor, quien está en posibilidad de transmitirlos. Para enseñar sólo basta saber. No existe una mediación didáctico-metódica y las preguntas sobre la enseñanza quedan en segundo plano. La posibilidad de transmitir un conocimiento se deduce del conocimiento erudito del mismo.

---

<sup>11</sup> Por *habitus*, en el sentido de Bourdieu, se entiende un conjunto estructurado de esquemas de percepción, evaluación, decisión y acción. El *habitus*, en gran parte inconsciente, entra en funcionamiento en los actos rutinarios y en las situaciones emergentes; interviene en las modalidades de gestión de un proyecto racional; condiciona la forma y el momento en que se condicionan los conocimientos. Cf.: Paquay *et al.* (2005: 29-30).

2. El docente como *técnico* que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos. Aquí se ve la formación docente como un proceso que busca tecnificar y hacer eficiente los procesos de enseñanza. El docente técnico funciona dentro de una lógica burocrático-instrumental y concibe su actividad como un trabajo en pro de la economización de esfuerzos, de eficiencia y rendimiento de los procesos, y de la consecución de los objetivos y fines como productos. En la medida en que el énfasis está puesto en la eficiencia del proceso y de las técnicas para la consecución de los objetivos, la profundización en el saber específico y en el saber práctico no instrumental pasan a segundo plano. El docente técnico queda así en una situación de subordinación con respecto al concededor —científico— de la disciplina, por ejemplo, al psicólogo y al pedagogo.

Desafortunadamente [...] los programas de formación de maestros que se definen en función de las habilidades que ellos deben adquirir resultan ser demasiado mecanicistas: están basados en una concepción “sumativa” de la adquisición de conocimientos; están estructurados como si los procedimientos profesionales pudieran ser construidos paso a paso, uno tras otro (Paquay y Wagner, 2005: 227).

Además, se vuelven insuficientes para dar cuenta y atender a “esas zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1987: 6) que por su particularidad escapan a la racionalidad técnica.

3. El docente como un *practicante artesano* que ha adquirido en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados. La actividad docente es entendida acá como una actividad artesanal, que no depende tanto de unos saberes disciplinarios y científicos, sino de un bagaje y una experiencia acumulados. El docente es quien ha adquirido un saber-hacer y las “mañas del oficio” gracias a un dispendioso proceso de entrar en contacto y adaptarse al mundo de la educación —de la escuela—. Como se verá más adelante, la actividad docente acá corre el riesgo de caer en la rutinización y de volverse conservadora, pues incluso “parece que los estudiantes más inseguros se apegan a estos ‘saberes prácticos’ hasta el punto en que se muestran herméticos hacia cualquier tipo de reflexión teorizante” (Paquay y Wagner, 2005: 229).
4. El docente como un *actor social* que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antropológicas de las

prácticas cotidianas. Esto supone una formación docente con un alto énfasis en el compromiso social. El docente es visto acá como alguien consciente y preocupado por el contexto de la institución;

[...] éste debe poder analizar el sistema (allí donde funcionamos) en sus múltiples dimensiones (interpersonal, organizativa, legal, política, económica, ideológica...), sentar las bases de un proyecto a partir de este análisis, poner en práctica este proyecto, organizarlo colectivamente; gestionarlo, ajustarlo y evaluarlo (Paquay y Wagner, 2005: 233).

5. El docente como una *persona* que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal. Acá la formación docente debe fomentar una relación estrecha entre el quehacer educativo y la vida propia, afianzando y entrelazando la realización del proyecto personal con el proyecto profesional de los docentes —ligar los procesos de identificación profesional con los procesos de identificación personal—.
6. El docente como un *practicante reflexivo* que ha construido para sí un saber de experiencia sistemático y comunicable, más o menos teorizado. El fenómeno educativo es visto acá como un fenómeno complejo, determinado histórica, social, política, cultural y situacionalmente, que implica, por parte del docente, una permanente toma de decisiones de diversa índole (éticas, políticas, pedagógicas, etc.). Como lo dice Schön:

Un profesor reflexivo necesita un tipo de tecnología educativa que haga algo más que ampliar su capacidad de administrar adiestramiento y práctica. Lo más interesante para él es una tecnología educativa que ayude a los estudiantes a hacerse consciente de sus propias comprensiones intuitivas, a desembocar en confusiones cognitivas y a explorar las nuevas direcciones para la comprensión de la acción.

La responsabilidad, la evaluación y la supervisión adquirirían nuevos significados. Habría un cambio desde la búsqueda de unas medidas objetivas del progreso de los alumnos, administradas de un modo centralizado, hacia unos juicios cualitativos, independientes, y unos registros narrativos de la experiencia y la ejecución del aprendizaje y la enseñanza. La supervisión se preocuparía menos de seguir el contenido del currículo cubierto por el profesor que de la valoración y el soporte a la reflexión desde la acción del profesor (Schön, 1998: 291).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Schön (1987: 2 y ss.) plantea los conceptos conocimiento en la acción (*knowing-in-action*), reflexión en la acción (*reflection-in-action*) y reflexión sobre la reflexión en la acción (*reflection*

Si bien estas tipologías, en tanto tales, son idealizaciones y abstracciones de realidades complejas con respecto al ser del docente y su praxis, es decir, estas formas no se encuentran en un estado puro, lo cierto es que muestran estilos de ser y de proceder —praxis, estilos de enseñanza— dominantes que obedecen a concepciones de mundo, posturas y paradigmas introyectados por los docentes o puestos en acción por la presión de las circunstancias situacionales e institucionales. A partir de una serie de preguntas orientadoras, Paquay y Wagner muestran que en cada una de estas tipologías aparecen aspectos criticables y otros que vale la pena resaltar. Al final los autores proponen —y a ello nos adherimos acá— una “síntesis integradora” de la que se sirven para sostener que no “se trata de puntos de vista contradictorios sino de enfoques complementarios” (Paquay y Wagner, 2005: 224) que ayudan a tener una valoración positiva de las distintas facetas del oficio con sus respectivas habilidades profesionales.

Esta tipologización de los docentes permite también explicitar el tipo de relación que se da entre teoría y praxis. Veamos.

## Concepciones de la profesión docente a la luz de la relación entre teoría y praxis

En el texto seleccionado por Benner (en: Herbart, 1986) sobre los escritos pedagógicos más relevantes de Johann Friedrich Herbart titulado *Pedagogía sistemática*, aquel autor, en su reinterpretación de Herbart,

---

*on reflection-in-action*) como los tres aspectos de una práctica reflexiva (*reflective practicum*) que se sitúe más allá de la racionalidad técnica como epistemología de la práctica. “I shall use knowing-in-action to refer to the sorts of know-how we reveal in our intelligent action —publicly observable, physical performances like riding a bicycle and private operations like instant analysis of balance sheet. In both cases, the knowing is in the action. We reveal it by our spontaneous, skillful execution of the performance; and we are characteristically unable to make it verbally explicit [...] We may reflect on action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome [...] our reflection has no direct connection to present action [...] In an action-present [...] our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it. I shall say, in cases like this, that we reflect-in-action [...] Reflection-in-action has a critical function, questioning the assumptional structure of knowing-in-action. We think critically about the thinking that got us into this fix or this opportunity; and we may, in the process, structure strategies of action, understandings of phenomena, or ways of framing problems” (Schön, 1987: 25-26 y 28).

saca a la luz cuatro formas de relación teoría-praxis que identifica de la siguiente manera.

### *El círculo práctico*

Esta forma es la que Kant también denominó *mecánica* y consiste en la repetición de lo mismo. Por el lado del alumno y de su aprendizaje, esto significa que alguien se apropia de algo, es decir, lo aprende en la medida en que se ejercita y lo hace; pero no puede ejercitarse o hacer eso si en principio no lo ha aprendido. Este modelo aún sigue presente en la enseñanza. Un ejemplo de ello es que podemos aprender a caminar, a hablar o a tocar guitarra sólo si hacemos eso; en otras palabras, sólo aprendemos a nadar nadando, a manejar manejando, a hablar hablando. Por el lado del docente y en lo que tiene que ver con su quehacer, esta forma implica la rutinización de la práctica. El docente se encierra en su práctica: repite lo que ha visto hacer a otros o repite lo que ya ha hecho. La circularidad viene dada acá por la rutina que le impide al docente tomar distancia frente a su propio quehacer. Sólo cuando se presentan nuevas ideas y nuevas reflexiones se rompe con el hacer rutinario. Para salir de la rutina, el docente debe tomar distancia y volver reflexiva su praxis.

### *El círculo hermenéutico*

Esta forma del círculo hermenéutico se diferencia de la del círculo práctico en el sentido de que presupone que el docente toma conciencia de que se encuentra encerrado en una actividad docente rutinaria (círculo práctico). Se trata acá de la experiencia que se tiene cuando alguien se da cuenta de que a raíz de lo aprendido y de lo experimentado es de tal modo, y en concordancia con ello actúa y percibe la posibilidad de cambio de lo que hace. De esta manera decimos entonces que entra en el círculo hermenéutico. En este caso se puede estar todavía en el círculo práctico, aunque contra ello, es decir, para salir de ahí no se haga nada. Supone, entonces, un darse cuenta y, sin embargo, no hacer nada. Se da cuenta de su limitación, pero no logra superarla, pues le falta algo: salirse del modelo, es decir, se trata de entrar en otra teoría y en otra forma de actuar. También tiene que ver con el hecho de que se da cuenta y reflexiona una y otra vez, pero no hace nada. Se queda, como comúnmente se dice, en la teoría.

### *La forma científico-tecnológica*

En la forma científico-tecnológica el docente se ve en la necesidad de una teoría para salir de su rutina que, además, ya ha visto como problemática. Acá se le da una confianza al conocimiento científico, pues se supone que éste ha de ayudar, en términos de causa y efecto, a solucionar los problemas que resulten. Acá está puesta en juego una racionalidad tecnológica. Para la realización de la educación y de la formación a través de la enseñanza, esta forma se vuelve insuficiente. La pregunta fundamental de fondo es: ¿qué hay que hacer para lograr un objetivo determinado? Se supone una continuidad entre lo que se piensa que hay que hacer y lo que efectivamente se hace. La actividad docente —y en general la educación y la enseñanza— se convierte en un medio para el logro de un fin. Esta aparece como una tecnología en el sentido de ciencia aplicada. En todo ello prima una racionalidad tecnológica. Acá esta forma fracasa, porque a diferencia de la intervención dirigida a la naturaleza, la actividad docente se las ve es con seres humanos; es decir, con el sentido, por lo que el modelo de causa y efecto se vuelve insuficiente. Este modelo es el que se vio durante mucho tiempo con la enseñanza por objetivos y con la tecnología educativa, el cual desvirtuó la educación en un proceso técnico de estímulo-respuesta.

Bajo esta lógica, no se estaría dando formación ni educación en el sentido de humanización, porque ni se miran los procesos, ni los desarrollos y ni las donaciones de sentido que no estén en condiciones de ser medibles y cuantificables. Al lado de la cosificación del “educando en tanto otra persona”, está la reducción de la actividad docente a una tecnología aplicacionista. Es decir, el diálogo, el intercambio personal, sentidos y *habitus* no explícitos no podían salir a la visibilidad, porque se trata, en el fondo, de una educación perfecta, pensada como una actividad racional basada en un conjunto de reglas —recetas— previas.

### *Forma de orientación teórica hacia la acción bajo el primado de la praxis o modelo del tacto pedagógico*

La cuarta forma es la del *tacto pedagógico*. Este tacto remite al concepto *phronesis* en Aristóteles y al de *ciencia juiciosa* en Kant. El tacto es una parte intermedia entre la teoría y la praxis. Es la conciencia formada

de la responsabilidad pedagógica que rige la praxis y que obedece a la teoría. El tacto es la mirada particular, sin abandonar la teoría general. Ello supone alta capacidad de decisión, en la que se sopesa la teoría y lo que pasa. En este modelo se ven mejores posibilidades de superar, por un lado, la confianza cientifista de creer que la práctica educativa puede estar basada en una racionalidad tecnológica y, por otro, la conciencia de la contingencia e indeterminación que surgen permanentemente en la praxis educativa —la conciencia de que siempre hay cosas que salen y que no debían haber salido o simplemente salen y no sabemos por qué. La realidad educativa no se presenta siempre bajo formas y estructuras determinadas, sino como situaciones contingentes—.

Para entender mejor este modelo está la diferencia que hace Michel de Certeau (1996: 42) entre *estrategia* y *táctica*. La estrategia puede ser el proyecto de acción con el cual se pretende lograr lo que se quiere. La táctica es el momento de tomar decisiones concretas según la situación que se presente, sin que con ello se pierda de vista la estrategia. La táctica no es, pues, el simple *mecanismo*, como Kant denomina a esas respuestas espontáneas o habitualizadas que se dan a los problemas particulares que se presentan. No es ir respondiendo sin orientación alguna a las contingencias que se presentan.

Ese tacto pedagógico no se aprende o desarrolla sino con la experiencia; sin embargo, para aprenderlo en la práctica se debe estar preparado por el conocimiento. En otras palabras, el tacto pedagógico, es decir, la capacidad de lidiar y tomar decisiones con respecto a las contingencias de lo que acontece en la escuela, en el aula, en las situaciones educativas, etc., sólo se aprende allí, “en el barro”; pero esa experiencia por sí misma no es suficiente, hay que “meterle” conocimientos.

Desde este punto de vista, la teoría en sentido estricto no determina la praxis como en el modelo uno a uno y causal de la tecnología educativa, sino que alimenta y enriquece la praxis, la hace más ilustrada. La praxis educativa, por su parte, no es que dependa de un modo absoluto de la teoría, sino, más bien, de sí misma, de la experiencia; pero para que dicha experiencia no se quede en rutina, se necesita saber y tener conocimientos, y someter la misma praxis a la reflexión, a partir precisamente de los insumos que se presentan en los momentos tácticos.

Sin embargo, pienso que todo esto no es posible, si no hay un interés por la formación por parte del mismo maestro, como lo esperamos también del alumno.

## La formación docente en sentido formativo

Frente a una concepción instrumental y funcional de la formación docente, concebida como formación en la que se enfatiza en una racionalidad técnico-instrumental y burocrática, ligada a una visión científica y esquemático-conductista de la personalidad (cuasi robots o máquinas hidráulicas, en el sentido de Descartes) y en la que la praxis docente es entendida básicamente como la puesta en escena de una serie de conocimientos —en el sentido restringido de conocimientos científicos y técnicos—, de destrezas y capacidades que pasan por alto la situacionalidad, el contexto y la historia, proponemos acá una concepción *formativa* de la formación docente. Vista en términos formativos (*Bildung*), esa formación docente se entiende como una formación —desarrollo— profesional que tiene lugar a lo largo de la vida del docente y se constituye, por tanto, en una manifestación de la formación (*Bildung*) de la personalidad que implica la participación activa y reflexiva del docente.

De acuerdo con ello, entendemos por *práctica docente* una práctica que va más allá de lo técnico e instrumental como aplicación de técnicas y “recetas” en el salón de clase, y que ha de concebirse, más bien y en sentido amplio, como

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 2000: 20-21).

Ello significa una apertura a las múltiples esferas de lo humano, como lo cognitivo, lo afectivo, lo estético, lo ético, lo motivacional, etc., en la personalidad del docente y, articula, de ese modo, la formación docente con la formación de la vida. Cambiando el orden de los términos alguna vez utilizados por Comenio sobre la escuela y la vida, cuando escribía que la vida era una escuela, acá se trata de ver la profesión

docente como una forma de vida, o mejor, como algo ligado a la vida que ha de contribuir al continuo desarrollo y realización (formación, *Bildung*) de aquélla. Profesión y vida en un vínculo de formación. Como lo dice Ferry: "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura" (Ferry, 1991: 43).

Lo que acá se quiere resaltar es que el docente no es un autómatas en el que se aglomera un conjunto de habilidades y destrezas técnicas. Con ello se quiere decir también que no se puede plantear que haya definidas, de una vez para siempre, unas competencias básicas y un perfil específico que caracterizarían a todo licenciado en todo tiempo y lugar —responder con una *imagen ideal* no sirve de mucho—; sin embargo, sí presupone unos mínimos que permitirían descartar a los aspirantes ineptos e incompetentes (selección negativa), pues, como mínimo, un docente debe dominar el asunto que enseña y saber algo de aquel a quien le enseña y, como profesional, tener un muy buen posicionamiento frente a su trabajo. Pensamos, entonces, en un docente que debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar; vincula su propio deseo de saber y sus cuestionamientos con la indagación teórica, y se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender apoyándose en ayudas teórico-conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se entra así en diálogo con la situación educativa interpretándola, tanto con la ayuda de los propios supuestos teóricos y prácticos como con la de otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

Todo ello debe llevar a una formación docente que posibilite, como mínimo, las acciones básicas que a continuación se presentan de manera bastante esquemática: educar, enseñar, explicar, aconsejar, asesorar, orientar, informar, organizar situaciones, ayudar, exigir, controlar, apoyar e investigar.

Habría que procurar también una experticia en problemas pedagógicos dentro de la sociedad en general, pues así

[...] como los médicos, en cuanto gremio profesional, son competentes ante la opinión pública en asuntos de la salud pública, aun sin hacer ellos mismos política sanitaria, al profesorado corresponde una función de expertos en el sector de la educación, que se puede desempeñar únicamente en virtud de su competencia profesional, no en el estilo de declaraciones políticas de gremios y asociaciones (Wehle, 1981: 742).

Por último, y términos políticos y críticos, también habría que pensar en la posibilidad de

[...] examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a lo que podríamos llamar la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (Giroux, 1997b: 172).<sup>13</sup>

De igual manera, obedeciendo a la especificidad de las diferentes profesiones docentes se enfatizaría en otros aspectos. En el caso de la formación de licenciados, por ejemplo, es claro que la profesión no sólo demanda muy buenas bases teóricas, sino y sobre todo, de bases prácticas —dominar el asunto (las ciencias) que, además, se trata de enseñar y de situar en el horizonte de interés de a quien se enseña—. De esta manera, junto al conocimiento de lo que ha significado histórica y socialmente la propia profesión —aspectos históricos y sociales de la profesión, del maestro, de la escuela—, estaría una dimensión práctico-aplicada imprescindible, en la que serían fundamentales las diferentes teorías, tipos y formas de planeación de la enseñanza (competencia en métodos) y las didácticas del saber específico (conocimientos relativos al círculo de problemas de la didáctica), así como los conocimientos sobre los aspectos dominantes del comportamiento mismo del maestro y de aquellos a quienes se dirige la enseñanza —por ejemplo, el aprendizaje en tanto actividad compleja—.

---

<sup>13</sup> Hoyle (en Montero, 2002: 90) propone once criterios para considerar una ocupación como profesión: 1) desempeñar una función social importante; 2) la realización de ese ejercicio requiere un grado considerable de habilidad; 3) la habilidad se ejerce en situaciones en las que se producen nuevos problemas a solucionar; 4) un cuerpo de conocimiento sistemático; 5) formación especializada de larga duración; 6) socialización en los valores profesionales; 7) intereses del cliente y código ético; 8) formación en ejercicio; 9) autonomía en las decisiones profesionales; 10) desempeñar un papel importante en la configuración de la política pública, control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales individuales y alto grado de autonomía respecto al Estado y 11) prestigio y una remuneración elevada.

Así, como lo sostiene Martínez Boom:

Pasar a una perspectiva contemporánea de la docencia como profesión exigiría generar y desarrollar competencias investigativas de los futuros docentes articulando tres componentes durante la formación: investigación educativa crítica como fundamento, investigación integrada a la práctica escolar y no escolar, y posibilidad de leer, interpretar y analizar el contexto de la escuela y el contexto cultural primario (2000: 122),

para tratar de romper con la rigidez, rutinización, papel infantilizado y neutralidad ideológica en las que se ha sumido el quehacer docente.

## Conclusión

Pienso que las facultades de educación en nuestro país deben superar el imaginario de la vocacionalidad —asociado, como se sabe, a la fe religiosa, al sacerdocio y voluntarismo misionero, y ligado a la idea del docente como padre y director espiritual— y pasar a un discurso serio sobre la profesionalidad, entendiendo por *profesional* un docente que “mediante largos estudios ha adquirido la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en situación compleja” (Paquay, *et al.*, 2005: 12) y a la producción de saberes pertinentes. Es decir, cuando se habla de profesionalidad, se resalta el dominio de conocimientos y saberes profesionales diversos y la capacidad para ponerlos en escena en situaciones determinadas. Se trata, pues, de conocimientos teóricos y prácticos —esquemas de acción, *habitus*—, entendiendo por *saberes prácticos* aquellos que el docente adquiere y reelabora a partir de sus propias vivencias y experiencias —la profesionalización tiene que ver también con la capacidad de hacer productiva la propia experiencia, cuestionarla, reorganizarla y reimplementarla—. Por eso, ese saber práctico sólo se convierte en tal —en saber pedagógico práctico— si el docente puede decir, explicar y aducir razones y motivos de su acción, y si puede argumentar racionalmente —en el marco de sus creencias— sobre la legitimidad de la misma. Para decirlo en términos kantianos, si ese saber —teórico-práctico— no lleva a un “arte de la educación mecánico”, sino a un “arte juicioso”.

De allí la importancia, tanto para la investigación como para la actividad docente misma, de que haya permanentemente un espacio abierto para el desarrollo de teorías e indagaciones sobre lo que significa —social, política, personal, histórica, filosóficamente— la profesión docente. En términos investigativos, ello implicaría más trabajos, por ejemplo, sobre las características de la personalidad del docente, tipologías del docente, aptitudes y conocimientos básicos, estilos educativos, comportamientos educativos, formas básicas de la acción de enseñar —instruir, orientar, dirigir—, derechos, obligaciones, autoridad, virtudes, límites legales y morales de los licenciados, maestros, entre otros. Todo esto sin desconocer, además, que

[...] las funciones sociales de la educación y de la profesión de enseñar, están sujetas a altibajos como resultado de múltiples tensiones sociales movidas por la dinámica de estas contradicciones, de negociaciones entre los diferentes grupos que componen la sociedad, de cambios científicos y tecnológicos, de implementación de nuevos modelos de desarrollo, entre otros aspectos, factores que hacen que en cada período histórico se esté redefiniendo sus dimensiones y posibilidades (Herrera, 2000: 101).

Es hora ya de romper con la idea de que el docente nace, y pasar a pensar, más bien, que una vez que alguien quiera, puede hacerse —formarse—. Así, la profesionalidad no vendría dada tanto en términos de una ocupación definida y precisa, en un rasgo fijo propio, sino en la consolidación de una dinámica de formación ligada a la actividad, la investigación y la experimentación constantes.

## Referencias bibliográficas

BECK, Ulrich, 1986, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

CERTEAU, Michel de, 1996, *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.

DAVINI, María Cristina, 2005, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

FERRY, Pilles, 1991, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Barcelona, Paidós.

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha y ROSAS, Lesvia, 2000, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Buenos Aires, Paidós.

FLITNER, Wilhelm, 1972, *Manual de pedagogía general*, Barcelona, Herder.

FOLLARI, Roberto A., 2000, "Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente", *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Colombia y Argentina, año II, núm. 2, pp. 163-174.

GIORDANO, María F., 2000, "El lenguaje de las prácticas. Un desafío para la formación de los docentes", *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Colombia y Argentina, año II, núm. 2, pp. 45-61.

GIROUX, Henry, 1997a, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_, 1997b, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

HERBART, Johann Friedrich, 1986, *Systematische Pädagogik*, Stuttgart, Klett-Cotta.

HERRERA, Martha Cecilia, 2000, "La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional", *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Colombia y Argentina, año II, núm. 2, pp. 99-118.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, 2000, "El maestro y su formación. Del devenir moderno al devenir contemporáneo", *Cuadernos. Serie Latinoamericana de Educación*, Colombia y Argentina, año II, núm. 2, pp. 119-126.

MONTERO, Lourdes, 2002, *La construcción del conocimiento profesional docente*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

PAQUAY, Léopold y WAGNER, Marie-Cécile, 2005, "Formación continua y videoformación: qué habilidades se deben priorizar", en: PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne y PERRENOUD, Philippe, coords., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.

PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne y PERRENOUD, Philippe, 2005, "Introducción: cómo formar maestros profesionales: tres grupos de preguntas", en: PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne y PERRENOUD, Philippe, cords., *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.

SCHÖN, Donald A., 1987, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

\_\_\_\_\_, 1998, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

WEHLE, Gerhard, 1981, "Profesores", en: SPECK, Josef et al., 1981, *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder.