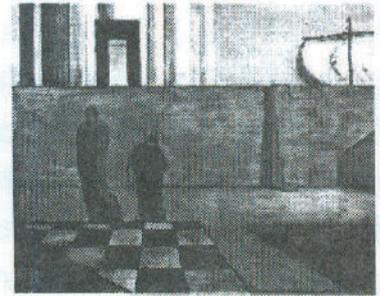


Giorgio de Chirico, 1912  
"El enigma de la llegada y la tarde"

Apuntes sociopedagógicos  
para la reivindicación profesional del  
maestro: saberes expertos y prácticos  
en la configuración del ser y quehacer  
de los maestros



# Apuntes sociopedagógicos para la reivindicación profesional del maestro: saberes expertos y prácticos en la configuración del ser y quehacer de los maestros



Diego Alejandro Muñoz Gaviria\*

*¿Quién puede definir la dirección de una biografía humana o de la historia entera?; pasmo, pues, ante lo que sea indefectiblemente el hombre. Tal perplejidad antropológica pide ayuda a la pedagogía. El ente humano queda percibido como esencia inesencial, como tarea. La suma de datos se muestra flaca en vistas a entregar al hombre. El cómo, el qué y el quién sea el anthropos es doctrina que no le viene dada a éste, sino que constituye su quehacer primario. El hombre pasa a ser animal crísico. Esta palabra hay que entenderla desde su etimología griega: Krisis, en griego clásico, significó decisión: provenía del verbo Krino, "yo decido". Al hombre le incumbe tener que decidirse, y aquí interviene ya el proceso educador*

Octavi Fullat (1997: 22).

---

\* Sociólogo; Especialista en Contextualización psicosocial del crimen; Magíster en Psicología, de la Universidad de San Buenaventura, Medellín; estudiante del Doctorado en Ciencias sociales: Niñez y juventud, de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Director del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura, y miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica (Formaph), de la Universidad de Antioquia.  
E-mail: diegomudante@hotmail.com

## Introducción

El presente escrito tiene por cometido tematizar algunos supuestos en torno a la profesión de maestro en el contexto actual de las preguntas académicas y existenciales relacionadas con la función social de la educación y del maestro en la denominada *crisis de la modernidad*, modernidad tardía o ámbito de manifestación de las consecuencias perversas de la modernidad o posmodernidad.

Entender las profesiones desde una mirada social implica reconocer los aportes conceptuales que, en el contexto de las ciencias sociales, ha brindado la *sociología de las profesiones*, principalmente los del sociólogo alemán Max Weber y sus tesis sobre el origen religioso, de corte protestante, de la expresión *profesión* (Weber, 2004). Para este autor, la profesión, en su sentido más genuino, es profesar que se vive en concordancia con algo, bien sea, en el caso protestante, conforme al texto bíblico, o en el contexto secularizado de la modernidad, conforme a las formas de disciplinamiento devenidas de los saberes expertos. Así, mientras profesionales como los médicos profesan saber de medicina, los maestros han de profesar saber de pedagogía, con la misma disciplina y agencia.

De esta idea de la profesión emergen serias preguntas sobre el rol de los sujetos en la conducción de sus propias vidas, es decir, preguntas por la capacidad de disciplinamiento de las profesiones y la posible conversión de los sujetos en autómatas reproductores, mas no como sujetos históricos hacedores de su propia historia. En este sentido, se traen a colación las ideas weberianas de la existencia, en la configuración de las profesiones, de dos tipos de saberes: los *saberes especializados*, tributarios de cierta razón teórica y que operan como dictámenes expertos que, en el contexto de las credulidades en la modernidad, devienen en sugerencias y creencias casi incuestionables; de allí su eficacia simbólica. Y el *saber de servicio*, centrado en la capacidad de agencia de los sujetos en sus vidas cotidianas; cierta razón práctica que permite, en ellos, enfrentar situaciones históricas y vitales no necesariamente registradas en los saberes expertos, siendo, por ende, fuente de crisis, innovación y experiencia. De esta forma, en la dialéctica de saberes expertos y de servicio se logra comprender la relación teoría-práctica en el contexto de las profesiones.

Con la ayuda de estos referentes conceptuales, en un segundo momento del escrito se piensa el ser y el quehacer del maestro como una profesión configurada por saberes expertos procedentes de los discursos pedagógicos, por saberes de servicio nutridos por las prácticas pedagógicas de los maestros. En este sentido, comprender al maestro como un profesional es propender por su configuración como sujeto de saber pedagógico, disciplinado y capaz de agenciar su propia existencia, gracias a los saberes teóricos y prácticos que le brinda la pedagogía.

Es necesario, antes de dar paso al desarrollo temático de estas ideas, dejar expuesto que este texto se asume como un aporte para la reflexión; por tanto, se construye con la referencia epistemológica de ser un conjunto de enunciados que deben ser falseados o discutidos críticamente con el interés emancipatorio de contribuir a la formación crítica de formadores.

## Esbozos comprensivos desde Max Weber para una sociología de las profesiones

En la perspectiva de un análisis sociológico de las profesiones,<sup>1</sup> la consideración del rol del maestro como una de ellas implica su reconocimiento y comprensión como objetivación histórica, cultural y social del saber pedagógico, que integra discursos y prácticas en torno a las preguntas por la formación y la educación.

Quizá uno de los autores de la teoría sociológica que con mayor fuerza ha trabajado el tema de las profesiones es el sociólogo alemán Max Weber (1864-1920), quien en su texto *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2004) esboza su noción de *Beruf* (vocación, profesión), con la cual consigue estructurar un puente teórico entre el sistema educativo y el económico-laboral. Es de anotar que, en este autor, la profesión

---

<sup>1</sup> Se entiende por *sociología de las profesiones* una ramificación de las teorías sociológicas que tiene como principal interés la tematización de la división social del trabajo, la estructuración de organizaciones especializadas y la configuración de formas disciplinadas de conducción de la vida orientadas por saberes expertos. Como ejemplo de lo anterior, se pueden citar profesiones como: la profesión médica, en tanto manifestación ocupacional del desarrollo temático del saber médico (Parsons, 1976: 399-444); el oficio del sociólogo, como expresión del saber teórico y aplicado de la sociología (Bourdieu, 2002); y para el caso concreto de este trabajo, el oficio del maestro como concreción del saber pedagógico (Saldarriaga, 2003).

tiene un origen eminentemente religioso: “La palabra misma de Beruf (vocación, profesión) fue primero un producto muy específico de la traducción de la Biblia por Lutero, la cual, a pesar de su origen y significado puramente religioso, acabó por sucumbir a la secularización [...]” (Weber, 2004: 490).

De esta forma, la profesión será, para Weber, la expresión secularizada de las formas de conducción de la vida (*Lebensführung*) que acogen la idea de una misión impuesta por Dios (Weber, 2004: 129). La secularización de dicha idea implica el desencantamiento de las concepciones teológicas del ascetismo intramundano del protestantismo, basado, en términos generales, en la creencia en la democratización de las disciplinas monacales y, por ende, en la ruptura con las estrategias religiosas de aislamiento del mundo (ascetismo ultramundano). El supuesto básico de dicho ascetismo será el control metódico y religioso de la vida, y su desencantamiento. A partir de las ideas modernas de la profesión será que dicho control tendrá como referente, no la idea teológica del reformismo protestante, sino el disciplinamiento devenido de los saberes modernos. La misión ya no será impuesta por Dios, sino por los saberes modernos. Así, la moderna idea de profesión opera como continuidad del disciplinamiento existente en la idea protestante de profesión y como discontinuidad de los referentes teológicos que legitiman dichas formas de conducción de la vida, es decir, consigue hibridar la composición confesional de la fuerza laboral protestante con las demandas económicas y académicas de los oficios y saberes modernos.

En Weber, el disciplinamiento, que comporta la idea de profesión, opera como cierta manifestación sustantiva de las formas de dominación social y su supuesto básico es una educación en la serenidad del obrar reflexivo y en la práctica cuidadosa del examen individual de conciencia de origen protestante (Weber, 2004: 236). La profesionalización es, entonces, una dinámica moderna de dominación que conlleva la configuración histórica de la llamada *dominación burocrática*.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Es de aclarar que en Weber la dominación es un tipo de poder definido como: “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)” (1997: 43). Además, en este autor, el poder es más que la dominación, pues éste se entiende como: “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (43), con lo cual el poder se centra en la capacidad de un sujeto

Se entiende por *dominación burocrática*:

[...] la dominación gracias al saber. Éste representa su carácter racional fundamental y específico. Más allá de la situación de poder condicionada por el saber de la especialidad, la burocracia (o el soberano que de ella se sirve) tiene la tendencia a acrecentar aún más su poder por medio del saber de servicio: conocimiento de hechos adquiridos por las relaciones del servicio o depositado en el expediente [...] (Weber, 1997: 179).

La dominación burocrática es, junto con la dominación tradicional<sup>3</sup> y carismática,<sup>4</sup> uno de los tipos ideales o conceptos sociológicos con los cuales la sociología comprensiva de Weber intenta dar cuenta de fenómenos sociohistóricos como la emergencia de formas de disciplinamiento poblacional, sistemas de gobierno, formas de autoridad, estrategias de regulación social, etc. Para el caso específico de las llamadas *sociedades industriales modernas*, la forma de dominación burocrática permite la estructuración de sistemas racionales de regulación poblacional (la integración y disciplinamiento de las poblaciones), a partir de dispositivos como los sistemas legales y formas jerárquicas de relación social, bajo el sutil dispositivo de dar cuenta, desde la conducción de la vida, de determinadas formas o ideales de vida que logran anclarse en el cuerpo y la existencia de los individuos, sin que éstos logren percatarse de ello y que, una vez encarnados, operan como motivaciones o fines de la acción social. De allí que, en la vida cotidiana, dominación sea básicamente administración. La dominación burocrática se hace racional en tanto consigue descansar en la creencia en la

---

individual o colectivo de imponer su voluntad; en cambio, la dominación, como tipo de poder, exige la presencia de algún tipo de voluntad o interés en el sujeto individual o colectivo a ser dominado por la voluntad ejercida desde otros. La dominación requiere de cierta legitimidad para poder ser tal. Al respecto véase Tenti, "Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault" (1991). La dominación requiere de cierta legitimidad para poder ser tal. Al respecto véase Tenti, "Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault" (1991).

3 Desde la perspectiva de Weber, la dominación tradicional: "debe entenderse cuando su legitimidad descansa en la santidad de ordenaciones y poderes de mando heredados de tiempos lejanos, 'desde tiempo inmemorial', creyéndose en ella en méritos de esa santidad [...]" (Weber, 1997: 180).

4 Según Weber: "debe entenderse por carisma la cualidad, que pasa por extraordinaria (condicionada mágicamente en su origen, lo mismo si se trata de profetas que de hechiceros, árbitros, jefes de cacería o caudillos militares), de una personalidad, por cuya virtud se la considera en posesión de fuerzas sobrenaturales o sobrehumanas; o por lo menos específicamente extracotidianas y no asequibles a cualquier otro, o como enviados de dios, o como ejemplar y, en consecuencia, como jefe, caudillo, guía o líder [...]" (1997: 193).

legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal). Lo racional de la dominación burocrática comporta el desencantamiento de las otras formas de dominación y construcción de sistemas normativos y estandarizados de regulación social.

El argumento central de la idea de profesión es que permite, en tanto forma disciplinada de conducción de la vida, la articulación de fuerzas sociales ("externas") y fuerzas individuales ("internas") en la configuración sociohistórica de diferentes visiones de mundo. La profesión logra vincular el poder representado en las demandas sociales, como los ideales de ser humano propuestos desde los saberes modernos, y el poder encarnado en el interés o la voluntad de los sujetos concretos. De esta manera, la dominación se hace imperceptible cuando se consigue tal integración en las profesiones.

Las profesiones son las formas de disciplinamiento que permiten concretar las disposiciones funcionales de la dominación burocrática. Dichas disposiciones, en tanto sistemas de regulación social, se convierten en la vida cotidiana de los sujetos en fines o motivos para la acción social;<sup>5</sup> con lo cual, al hablar del *disciplinamiento de las profesiones*, estamos enunciando acciones sociales del tipo racionales con arreglo a fines y valores anclados sociohistóricamente en las disposiciones legales y académicas configuradas gracias a la dominación racional de los saberes expertos modernos. Desde esta ruta, las profesiones son acciones racionales con arreglo a valores y fines, que no desconocen el fuerte influjo psicosocial del carisma ni la fuerza histórica de la tradición, pero que consiguen hegemonizar, como motivación y justificación de la acción social, las disposiciones legales y conceptuales que dan origen a las profesiones. Por ende, las profesiones sólo podrán ser legitimadas en tanto sean sustentadas por disposiciones racionales. De allí que profesar las profesiones sea dar testimonio teórico y vivencial de que se posee un saber experto.

---

<sup>5</sup> Para Weber "por 'acción' debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La 'acción social', por tanto es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo" (1997: 5).

En Weber, el saber profesional se compone, en la perspectiva de ese dar cuenta, de un *saber especializado* articulado a las disciplinas y de un *saber del servicio* configurado gracias a la experiencia vital de los sujetos (Weber, 1997: 179).

El saber especializado, al centrarse en las disciplinas, perfila campos ocupacionales en los cuales los sujetos dejan de ser tales y se convierten en espacios y temporalidades con perfiles específicos. El proceso de formación profesional sería, desde esta perspectiva, cierta dinámica de estampación, en los cuerpos de los sujetos concretos, de los moldes o ideales de ser humano propuestos desde las disciplinas. Corresponde a este saber especializado una educación focalizada en la formación teórica de los sujetos, a partir del interés que estos despierten por un determinado segmento del espectro profesional ofrecido por la división social del trabajo y de las ciencias. El saber especializado o teórico es, a la vez, tributario de ciertas formas de conducción de la vida configuradas por la formación general y da paso a la adopción legítima de formaciones especializadas.

Por otro lado, el saber del servicio puede verse como la puesta en escena de dicha formación, la cual siempre permite trascender e incluso falsear los referentes disciplinares desde los cuales se piensa el oficio. De esta manera, el saber del servicio, como recuperación de la experiencia de los sujetos, posibilita resignificar los moldes del saber disciplinar en herramientas para la puesta en escena en la vida cotidiana y, por ende, trascender la mera reproducción de las formas recupera la capacidad creativa humana y la habilidad de desencantar lo existente para reconfigurar, desde la experiencia, encantamientos o utopías. No en vano, la ruta de escape a las aporías y estuches férreos de la burocracia, la ubica Weber en la capacidad de los profesionales de trascender los disciplinamientos. En términos de Ritzer:

Un rayo de esperanza en su obra —bastante pequeño, por cierto— supone el hecho de que los profesionales que se sitúan fuera del sistema burocrático puedan controlarlo en algún grado. En esta categoría de profesionales, Weber incluía a los políticos, científicos, intelectuales (Sadri, 1992) e incluso a los capitalistas, así como a las cabezas más altas de las burocracias [...] (Ritzer, 2001: 287).

En resumen, desde la perspectiva de la sociología de las profesiones de Weber, el referente para la configuración de éstas son los saberes disciplinares, los cuales, como lo diría luego Foucault, disciplinan, vuelven anatómico el poder (Foucault, 1984), o desde una perspectiva antropológica y pedagógica, consiguen formar a seres humanos con base en determinadas ideas o ideales de ser humano (Scheuerl, 1985). Lo interesante de la apuesta weberiana será la búsqueda de alternativas a este disciplinamiento a partir de las siguientes ideas sobre el poder y la dominación burocrática:

— Los sistemas de dominación burocrática se extienden por el mundo gracias al potencial disciplinante que ellos comportan; permiten cierto control social informal sobre grandes poblaciones y agencian, de forma estratégica, la configuración de ciertas subjetividades. Si bien este potencial de las burocracias se encuentra generalizado, lo cierto es que éste no es neutral; es una maquinaria de producción de subjetividades que responde a diferentes referentes de socialización e individuación. Las preguntas a este respecto serían: ¿qué tipo de ideales de ser humano coordinan hoy las maquinarias burocráticas? ¿Cómo realizar desencantamientos a dichos ideales? ¿Cómo reconstruir y resignificar dichas maquinarias burocráticas hacia ideales del ser humano más inclusivos y reflexivos?

— Si bien se tiende, desde las rutas macrosociológicas estructural funcionalista y del evolucionismo social, a aminorar la capacidad de agencia de los sujetos concretos, en la perspectiva de Weber se puede resaltar la alternativa comprensiva que, en los procesos de asignación de sentido, este autor da a la todopoderosa maquinaria burocrática. Parte de la formación profesional sería el saber del servicio, desde el cual los profesionales siempre tienen la oportunidad, a partir de la experiencia vivida, de trascender las rutinas y herencias devenidas de las disciplinas.

Una vez expuestas estas ideas generales sobre la sociología de las profesiones de Weber, se realizará a continuación un ejercicio de aplicación de dichos supuestos al campo específico de la profesión de maestro.

## La profesión de maestro: disciplinamientos y resistencias

En este apartado se pretende convertir el referente comprensivo de la perspectiva de la sociología de las profesiones de Weber en una caja de herramientas, con base en la cual proponer una ruta interpretativa en el estudio de la profesión u oficio de maestro.<sup>6</sup> El supuesto básico de este trabajo será la consideración de la profesión de maestro como otro tipo de profesión y, por tanto, con los mismos compromisos, limitaciones y potencialidades de las otras profesiones, con una variación en el tipo de acción social propuesta.<sup>7</sup>

Entender el oficio de maestro como una profesión implica, entonces, reconocer el saber experto que le da legitimidad y racionalidad (saber especializado), las posibles rutas de escape o resignificaciones de dichos referentes (saber de servicio; en términos del profesor Saldarriaga, los saberes de aula), y las formas de subjetivación de allí emanadas (formas de profesar).

*Del saber especializado de la profesión de maestro: la pedagogía como saber experto y contexto de autorreferencia del sistema educativo*

En relación con el saber experto que le da legitimidad y racionalidad (saber especializado) a la profesión docente, se puede afirmar, siguiendo a Luhmann y Schorr (2000), que el sistema de educación y el sistema de la ciencia de la educación, como partes del sistema social,

---

<sup>6</sup> Para la profesora Olga Lucía Zuluaga, *el ser maestro* implica ser sujeto de saber pedagógico y, por ende, reconocer, en él, sus arraigos disciplinares con los discursos pedagógicos, y sus arraigos culturales con los contextos sociohistóricos en los cuales deviene como sujeto y por lo cual agencia su práctica pedagógica. En importante, en este sentido, resaltar la diferencia que esta profesora ubica entre *el ser maestro* y *el ser docente*. Ser maestro es, como ya se dijo, ser sujeto de saber pedagógico, y ser docente es: "este sujeto de la enseñanza es reconocido como tal, no a partir del método de enseñanza, sino del saber que transmite; él puede ser profesor de matemáticas, profesor de física, profesor de filosofía, profesor de sociología, es decir, su estatuto como docente, en la sociedad se le reconoce desde otro saber que no es la pedagogía" (Zuluaga, 1999: 49). Para este trabajo, la reflexión estará centrada en la condición profesional del maestro.

<sup>7</sup> Para el profesor Joan-Carles Mèlich, la acción pedagógica se diferencia de los otros tipos de acción social, dado su interés en la formación del interlocutor u otro hacia el cual se orienta la acción, lo que implica un tipo de relación social que trasciende el mero reconocimiento y lleva hacia planos más cercanos de acogida (Mèlich, 1997: 87).

generan *autopoiesis*, en tanto tengan la capacidad de autorreferenciarse y autoobservarse, es decir, en tanto contengan cierta autonomía con otros saberes y con el entorno.

Para estos autores, un sistema es autopoietico cuando se reproduce por sí mismo y a partir de sí mismo; es decir, cuando es autorreferencial, en el sentido de que sus operaciones como sistema siempre se refieren a otras operaciones en el mismo sistema mediante el significado de su contenido. Un sistema autopoietico, en tanto sistema autorreferencial, opera, funciona, bajo el modo del contacto consigo mismo y de la diferenciación frente a su entorno. Valga aclarar desde ya también que, para la tematización de las ideas luhmanianas sobre el sistema de educación, hay que tener en cuenta las siguientes distinciones: el *sistema de educación* como tal, entendido en sentido amplio como aquel subsistema social que tiene como fin, objeto o problema la educación (en tanto código y programa). De este se desprenden, a su vez, otros subsistemas o sistemas sociales, como el *sistema interacción enseñanza*, entendido como las disposiciones estructurales y funcionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los subsistemas o *sistemas psíquicos*, como el maestro y el estudiante, entendidos como actores-sistemas dispuestos, desde sus autorreferencias, a entablar relaciones e interacciones pedagógicas. También estaría la *pedagogía* como subsistema del sistema de las ciencias humanas, relacionado con el sistema de educación, debido a la problemática educativa y formativa.

La *pedagogía*, como generalmente se la entiende en el contexto de discusión de Luhmann, es la ciencia o disciplina que estudia la educación y la formación humana. Estas últimas son, en ese sentido, las dos problemáticas fundamentales de la reflexión pedagógica.<sup>9</sup> La pedagogía, vista desde esa óptica, es fundamentalmente la "*ciencia*" de una *praxis*, con lo que salen a la luz dos problemas que han hecho correr mucha tinta: el

---

<sup>8</sup> Hay autores que plantean que el concepto fundamental de la pedagogía es la enseñanza. No es la pretensión acá entrar en este tipo de discusiones y menos hoy en día, que se parte del hecho de que es en el proceso investigativo mismo que se configura el objeto; sin embargo, hay que decir que el concepto enseñanza tiene un carácter más restrictivo que el de educación, de manera que propuestas que partan de la enseñanza como concepto fundamental reducen enormemente —en términos históricos y socioculturales— las posibilidades y alcances de la reflexión e indagación pedagógicas. Desde la teoría de sistemas, esta situación también se ve como problemática, en lo que tiene que ver con el problema de la homogenización del comienzo y con la producción de diferencias desde el sistema mismo.

primero, referido a la pregunta por qué tipo de ciencia puede ser —si es que puede serlo— aquella que se ocupa de una praxis, de un hacer; y el segundo, la cuestión de si es posible pensar, planear y orientar en un ahora —y en teoría— algo que en otro momento ocurre (suceso contingente), con lo que nuevamente se le devuelve el problema y los reproches a la pedagogía en tanto, otra vez, no se ve con claridad “de qué es ciencia” y aparece, más bien, como un “discurso esotérico”. Frente a esto, Luhmann reconoce explícitamente el papel de la ciencia de la educación (*Erziehungswissenschaft*) o pedagogía (*Pädagogik*) como campo disciplinario de reflexión. Al respecto dice: “La teoría de la educación fue ante todo desarrollada, en relación con el niño, como ‘pedagogía’ [...] Cuando los esfuerzos por la educación reflexionan sobre sí mismos, se denominan pedagogía” (Luhmann, 1997: 12). En ese mismo sentido sostiene este autor —en su trabajo conjunto con Schorr— que hay que considerar, con buenas razones, el que el campo de la pedagogía sea el responsable de llevar a cabo las reflexiones al interior y para el sistema de educación.

Esto es verdad en particular dentro de la tradición alemana en la cual la pedagogía sostiene ser una ciencia de la educación (*Erziehungswissenschaft*) y no simplemente un arte (*Kunstlehre*). No obstante —dicen Luhmann y Schorr— la posición de la ciencia de la educación ha permanecido ambigua. Por un lado, está claro que el trabajo científico que toma la educación como su objeto de estudio sigue en marcha. Por otro lado, la pedagogía se encuentra confrontada con requerimientos particulares para comunicarle a los educadores cómo deberían ser entendidas las situaciones y también ofrecerles orientación para tratar esas situaciones. Como ciencia, toma parte en los asuntos del establecimiento académico y científico y se tiene que adecuar a los fundamentos teóricos y científicos sobre lo que es cierto. Sin embargo, la teoría de la ciencia en su forma presente no se encuentra bien situada como para arreglárselas con una fundamentación para la interpretación de la *praxis*. Por eso una progresión jerárquica de la teoría de la ciencia pasando por la ciencia de la educación y el arte pedagógico hasta la *praxis* instruccional no es un continuo, sino que implica, más bien, saltos bastante significativos de un área a la otra (Luhmann y Schorr, 2000: 11-12).

---

Dice Luhmann: “Precisamente la educación familiar, que ahora se diferenciaba más claramente frente a la educación escolar, era la que se quería comenzar preferiblemente con la alimentación del recién nacido por su propia madre, y para todo lo demás se exige: lo antes posible [...] Con la ‘instrucción’ sólo se podía comenzar cuando aparecieran signos de razón y capacidad de juicio. Según esto, el comienzo parece venir dado por la naturaleza, y todo lo demás es una cuestión de secuencia correcta, igualmente guiada por la naturaleza” (Luhmann, 1997: 32).

En resumen, estos autores asumen que la unidad del sistema educativo depende de la referencia brindada por el saber especializado de la pedagogía o ciencia de la educación, la cual, a su vez, ha de operar como un sistema teórico autopoietico capaz de demarcar sus diferencias e interpenetraciones con otros sistemas teóricos, por ejemplo: la sociología, la psicología, la historia, la administración, la economía, etc. Sólo con la autorreferencia establecida en la correlación existente entre sistema educativo y sistema teórico pedagogía, el sistema educativo podrá demarcar igualmente sus diferencias e interpenetraciones con otros sistemas como el económico, el laboral, el medico, el policial, el político, etc. De allí que el saber especializado de la profesión de maestro sea el saber pedagógico.

Ahora bien, las ideas de Luhmann y Schorr apoyan la aplicación de la idea de saber especializado de las profesiones de Weber, pero aun se quedan cortas para la comprensión profunda de la experiencia vital de los profesionales maestros, en clave weberiana, de su saber de servicio. Es de anotar que las posturas sistémicas de Luhmann le ubican en una *episteme* que dista de un abordaje comprensivo a lo Weber, pues su referente conceptual y metodológico gira en torno a la configuración de sistemas teóricos abstractos y universales que, dada su complejidad organizada, son capaces de trascender la casuística de las experiencias individuales. Sin embargo, se reivindica la cita a este autor, en cuanto da luces teóricas para defender la relativa autonomía de la pedagogía como sistema de la ciencia capaz de organizar el sistema social denominado *educativo*.

*Del saber de servicio de la profesión de maestro:  
la acción pedagógica como una vivencia antropológica*

Para dar cuenta de la dimensión experiencial de la profesión de maestro (saber de servicio), se recurre en este trabajo a los aportes de cierta pedagogía fenomenológica, asumida por autores como Joan-Carles Mèlich, Fernando Barcena y Luis Duch. El supuesto básico en este apartado será la consideración del saber pedagógico orientador del sistema educativo, no sólo como corpus teórico y metodológico experto, sino, además, como una vivencia que permite, en términos del profesor Mèlich, dar el salto del extraño al cómplice en los procesos formativos.

Aunque se reconoce que a nivel de una vigilancia epistemología clásica la articulación de referentes tan disímiles como la sociología histórica de Weber, la teoría general de los sistemas sociales de Luhmann y la mirada fenomenológica de estos autores, da cierta sensación de eclecticismo y de falta de rigor en la fundamentación epistemológica, lo cierto es que este trabajo asume estas críticas, y reivindica el derecho "tropical" de jugar con la diversidad de posturas, con sus sincretismos, sin olvidar el ejercicio reflexivo de fundamentar dichas mezclas.

Dado lo anterior, se puede esgrimir, en defensa de esta mezcla, la necesidad de buscar rutas híbridas para dar cuenta, a nivel comprensivo, de una realidad tan compleja y polimorfa como es la formación y la educación, y en relación con ellas, la profesión de maestro. La ruta fenomenológica indexada a los autores citados permite, en este ejercicio, recuperar el contexto mundo-vital de la vida cotidiana, y con ello una suerte de prácticas y reflexiones que no necesariamente se encuentran integradas a los saberes expertos denominados *teorías* o *corrientes pedagógicas*. Quizá éste sea un ejercicio que, pudiéndose denominar *la recuperación del saber del servicio de los maestros*, procura mostrar cómo la fuerza del poder y la dominación burocrática también encuentra resistencias en la capacidad de agencia de los maestros, los cuales, en sus vidas cotidianas, pueden dejar emerger sus vivencias como caudales incontrollables que rompen los diques que representan las disposiciones funcionales burocratizadas.

Para dar mayor peso conceptual a esta idea, se reivindica inicialmente el concepto husserliano *mundo de la vida* (Husserl, 1990) como horizonte experiencial que permite la configuración de biografías imposibles de ser homogeneizadas y que, por ende, siempre tienen la potencia de trascender las disposiciones y los controles de las disciplinas (en general, de *las tecnologías del yo* ofrecidas como legales).

En los trabajos de Husserl, cobra gran relevancia la denominada por él *crisis de las ciencias positivas u objetivas* (Husserl, 1990), la cual consiste en el hecho de que éstas se estructuran con base en realidades, postulados y conceptos que ellas mismas no han clarificado y justificado; se trata de cierta ceguera frente a las condiciones que las hacen posibles, lo que, además, les impide llevar a feliz término el ideal ilustrado de introducir razón a todas las esferas de la condición humana (racio-

nalización de la experiencia). La crítica más radical de Husserl a los positivistas se dirige a su ingenuidad, a su falta de conciencia sobre los orígenes de su propia actividad y pensamiento, es decir, a las condiciones antropológicas que dan sentido a sus acciones. Al respecto escribe el profesor Hoyos:

La tesis central de los estudios de Husserl en torno a la crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental es la siguiente: El positivismo, que él más frecuentemente llama objetivismo, tanto de las ciencias de la naturaleza como de las del espíritu, ha llevado a olvidar la auténtica reflexión sobre el sujeto, autor de la ciencia y la investigación, y al mismo tiempo quien utiliza sus resultados (1986: 27).

La posibilidad de superar dicha crisis consiste en la recuperación de la principal característica de todo sujeto: la capacidad de juicio y, con ello, el retorno a la reflexión, la crítica y la conciencia. De esta forma, la ruptura con la actitud natural y con dicha ingenuidad se consigue tras la adopción y puesta en marcha de una actitud crítica, esto es, mediante aquella actividad que responde a una exigencia de inteligibilidad con la cual las bases de la vida cotidiana y la ciencia quedan expuestas al juicio crítico del sujeto reflexivo. En ese sentido, la fenomenología es propuesta acá como una "ciencia rigurosa", capaz de esclarecer las condiciones que permiten la construcción de los conceptos científicos y su vivencia; ciencia que ha de permitir la reducción del mundo objetivo de las ciencias a la toma de conciencia sobre cómo algo se transforma en objeto para nosotros. La fenomenología es vista, entonces, como la ciencia capaz de explicitar cómo algo se convierte en objeto en nuestra conciencia; permite realizar efectivamente una convergencia entre lo trascendente y lo inmanente,<sup>21</sup> entre la conciencia y el mundo.

---

<sup>9</sup> Brevemente, son trascendentes toda exterioridad y todo conocimiento privado de evidencia, es decir, todo conocimiento que no alcanza la intuición auténtica del objeto intencionado o puesto" (Herrera, 1980: 52).

<sup>10</sup> La inmanencia es recuperada en la perspectiva husserliana con la intención de enraizar lo pensado y lo actuado en una determinada contextura, con lo cual la idea vacía de la trascendencia sin más, queda revaluada a partir de la reivindicación de la articulación de lo trascendente con la vivencia particular. Al respecto escribe el profesor Herrera: "en el fenómeno es necesario distinguir la apariencia (*Erscheinung*) y aquello que aparece (*Erscheinendes*). Sin duda que lo que aparece no es realmente inmanente: él no es una parte real de la aparición. Sin embargo, nos es dado de manera absoluta" (Herrera, 1980: 51).

Como lo dice Habermas:

Para mantener, sin embargo, el predominio de la filosofía, Husserl hizo entonces una jugada bien original (también bajo la impresión de un momento histórico oscurecido en términos totalitarios). Convirtió el mundo de la vida en olvidado fundamento de sentido de las ciencias. La escisión del mundo en ser corporal y en ser psíquico no reflejaba a su juicio sino la autocomprensión objetivista de las ciencias, que se ocultan a sí mismas el contexto de nacimiento que para ellas constituye el mundo de la vida. El mundo de la vida constituye, en tanto que praxis natural y experiencia del mundo, el concepto totalmente opuesto a aquellas idealizaciones que intervienen en la constitución de los ámbitos de conocimiento de las distintas ciencias.<sup>11</sup> Las idealizaciones subyacentes en las operaciones de medida, en la suposición de causalidad, en la matematización, etc., explican también la tendencia de la imagen científica del mundo a la tecnificación, es decir, la formalización de la praxis cotidiana (1996: 60).

La ruptura que propicia el concepto *mundo de la vida* consiste en la propuesta de una fundamentación del quehacer de la filosofía fenomenológica, en franca diferencia con las arquitecturas teórico-trascendentalistas de la filosofía, con lo cual las cosas y experiencias quedan problematizadas, no desde su fundamentación última, sino a partir de la pregunta por cómo ellas aparecen o se hacen visibles en la experiencia o vivencia de quien lo experimenta. Interesa resaltar acá entonces que *la filosofía deja de ser así fundamentación para pasar a ser reconstrucción de lo vivido*. Dicha acción reconstructiva de la filosofía la hace operar, además, como políglota, es decir, como poseedora de varios lenguajes, a saber: el de las ciencias y el de las experiencias de la vida cotidiana.

Para el caso concreto de este trabajo, los saberes especializados y de servicio de la profesión de maestro pueden ser reconstruidos, en tanto se posea la habilidad de reconocer e interpretar los diferentes lengua-

---

<sup>11</sup> Los argumentos centrales de Husserl parecen hipostasiar el mundo de la vida como una contextura inmunizada contra toda idealización, o si se quiere, contra toda ideología producida en el ámbito de las ciencias, lo cual termina por negar el giro lingüístico producido por la pragmática desde la idea del juego del lenguaje, y por la hermenéutica, en su postulado del círculo hermenéutico. En esta perspectiva, las producciones humanas surgidas de la ciencia son asumidas como constructos exógenos a los diferentes mundos de la vida, con lo que se pasa por alto el papel dialéctico que cumplen entre sí, en la medida en que estos no sólo se originan en su territorio, sino que, además, obran en él, modificándolo. De esta manera, los mundos de la vida no podrían quedar blindados contra las idealizaciones de la ciencia, pues serían ellos mismos producto de estas en el devenir histórico de sociedades altamente tecnificadas, como la moderna sociedad industrial.

jes del mundo vivido, no sólo los lenguajes expertos de la pedagogía y su potencia autorreferente del sistema educativo, sino, además, los lenguajes de las prácticas cotidianas de los maestros, sus vivencias, imaginarios y luchas.

Otro de los autores que sirven de fundamentación fenomenológica de estas reflexiones es Alfred Schütz. Se puede afirmar que su obra es un intento por sociologizar la filosofía fenomenológica de Husserl y, con ello, el concepto *mundo de la vida*. En ese sentido, dicha sociologización implica la pregunta por la objetivación social de las ideas filosóficas fenomenológicas, con miras a su implementación para la comprensión e intervención de la interacción social en contextos socioculturales específicos. *Sociologizar* significa, por tanto, aplicar en el ámbito de la relación social las ideas fenomenológicas. Se reconoce, en este sentido, la dificultad de traducir postulados universalistas de la fenomenología de Husserl, como la suspensión del juicio (*epoché*) y la reducción fenomenológica, a contextos específicos del acontecer social, y frente a ello cobra relevancia la idea rectora de preguntarse por el modo en que los actores crean o construyen la realidad social, reconociendo con esto el carácter intersubjetivo que implica la dinámica social, según la cual los actores crean la realidad con base en pautas de acción que los constriñen. Estas pautas operan como acervos de conocimientos socialmente construidos que devienen en herencias culturales en los procesos de socialización. A su vez, estas herencias culturales ayudan a comprender la forma en que la tecnificación de la vida cotidiana y la sociedad del riesgo pueden ser asumidas como estructuras intersubjetivas configuradoras y configuradas en la vida cotidiana de los diferentes actores sociales.

Lo anterior es importante, porque permite entender la relación dialógica que se estructura en la interface entre saberes especializados y de servicio; por ende, la comprensión de las profesiones como una síntesis de ésta. La profesión de maestro sería, en esta perspectiva, la síntesis mundo vital de la tecnificación de la vida (saberes especializados) y la creatividad humana (saberes del servicio) en el contexto de la práctica pedagógica.

Así, pues, Schütz recupera el mundo de la vida como un espacio de resignificación de la realidad social y como un espacio para entender

el sistema de sociedad. Imprime al mundo de la vida una dinámica intersubjetiva que se aleja de las reificaciones realizadas por los discursos objetivantes de los grandes relatos de la sociología, así como de las miradas acrílicas del mundo de la vida. Según Habermas:

“Schütz concibió el mundo de la vida como el suelo no problematizado de la praxis cotidiana. Por eso trató en primer lugar de aclarar qué significa concebir algo como obvio, como algo que se da por descontado hasta que no hay más remedio que ponerlo en cuestión” (2000: 359).

Dicho suelo no problematizado sólo puede ser puesto en cuestión gracias a la posibilidad de que el sujeto acceda a una autocomprensión de su existencia, lo cual reafirma nuevamente las ideas fenomenológicas husserlianas. Así, el mundo de la vida de los maestros puede ser reflexionado desde la posible aparición de asuntos problemáticos en la rutina de la vida cotidiana que implica su profesión, que no pueden ser resueltos con base en las herencias culturales no problematizadas, representadas en las tipificaciones y recetas existentes en las formas tradicionales de actuación del maestro, los discursos normativos de la pedagogía o en las disposiciones legales del oficio de maestro.

En términos de *procesos de subjetivación*, dichas herencias culturales, configurantes de la profesión de maestro, son asumidas por los maestros como un saber implícito (preteórico) que se posee, pero del que no se es consciente. Este saber de fondo es el que representa el contexto del mundo de la vida, que debe ser pasado por la reflexión, para poder emancipar en y desde la experiencia personal la capacidad de reconfigurar y resignificar dicha profesión.

De esta forma, el principal criterio metodológico y vivencial del estudio fenomenológico de la profesión de maestro ha de partir de la **experiencia abridora de sentido del maestro**. Así, el mundo de la vida permite la ubicación contextual del maestro; ya no es el mundo en abstracto, sino el mundo de la experiencia vivida, centrada en el cuerpo de cada quien, marcada por tradiciones socioculturales y socializadas con otros.

Lo primero que se podría decir al respecto es la estrecha relación, o si se quiere, la casi homologación entre el mundo de la vida y el mundo de la experiencia. Se trata de los cimientos de una fenomenología de

la experiencia que de forma genético-reconstructiva estará vigilante para poner en cuestión los orígenes precientíficos y/o preteóricos de la vida científica, en este caso de la profesión de maestro. El mundo de la vida se erige así como trasfondo de toda actividad humana.

Queda claro, entonces, el papel tan importante que cumple el mundo de la vida en la fundamentación de Husserl y de Schütz, en tanto dador o donador de sentido y de legitimidad a toda acción pedagógica.

La profesión de maestro sería, entonces, una manifestación de dichos mundos de la vida, y, por ende, no sólo tendría la misión de reproducir los disciplinamientos devenidos de los saberes especializados, el caso de la pedagogía como saber normativo, sino, además, la recuperación de la vivencia y con ella la agencia, en este caso, de la práctica pedagógica como praxis.

## A modo de conclusión

Lo escrito en este texto pretende contribuir a la reflexión del ser y quehacer del maestro como una profesión, en la que lo central es reivindicar la posesión del saber pedagógico, sin el cual tanto el maestro como su profesión dejan de ser autorreferentes, para pasar a ser simples correlatos o apéndices de otros saberes y profesiones.

En esta ruta, la lucha simbólica no se gesta sólo en las fronteras disciplinares entre los discursos de la pedagogía y de las ciencias de la educación, ni en la autopoiesis del sistema educativo en franca distinción con otros sistemas como el económico y el político, ni en la diferenciación entre ser maestro y ser docente, ni en la vieja disputa entre teoría y práctica en los maestros, sino fundamentalmente en los procesos de automarginación que los maestros han agenciado sobre su propio saber. La idea central de este escrito es la reivindicación del saber pedagógico como fuerza estructurante de la profesión de maestro y como potencia básica para la formación crítica de los formadores de formadores.

Esta perspectiva crítica que antropologiza, historiza y pedagogiza la profesión de maestro, apuesta por formas de subjetivación y formación de maestros con una perspectiva disciplinada de su saber, es

decir, del necesario y no transferible compromiso de domeñar las prácticas discursivas y no discursivas de la pedagogía; con una mirada crítica sobre sí mismos, su saber y los contextos históricos y sociales donde desarrollan su actuación; y la capacidad de agencia, de decisión, de experiencia que nunca es posible secuestrar realmente. Por ello, la necesidad de tomar conciencia sobre el compromiso vital consigo mismos.

Algunas preguntas que emergen de esta argumentación son: en el contexto de la crisis de los metarrelatos, ¿desde dónde configurar referentes para la emancipación? ¿Es posible pensar la pedagogía por fuera de un saber normativo y, por ende, pensarla por fuera del ideal de perfectibilidad humana? La profesión de maestro, ¿cómo profesa un saber que, fruto de la crisis de los metarrelatos, se encuentra en reacomodación? Siendo coherentes con la idea de los saberes especializados y de servicios de la profesión de maestro, ¿cómo trascender las viejas dicotomías existentes entre los maestros de campo y los maestros teóricos? En el entramado histórico de la crisis de la modernidad, ¿cómo trascender las miradas instrumentalizantes de la formación de formadores?

## Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre, 2002, *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FULLAT, Octavi, 1997, *Antropología filosófica de la educación*, Barcelona, Ariel.

FOUCAULT, Michel, 1984, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.

HABERMAS, Jürgen, 1996, *Textos y contextos*, Barcelona, Ariel.

\_\_\_\_\_, 2000, *Perfiles filosófico-políticos*, Madrid, Taurus.

HERRERA RESTREPO, Daniel, 1980, *Los orígenes de la fenomenología*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

HOYOS, Guillermo, 1986, *Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

HUSSERL, Edmund, 1990, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Barcelona, Crítica.

LUHMANN, Niklas, 1997, *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, Barcelona, Anthropos.

LUHMANN, Niklas y SCHORR, Karl-Eberhard, 2000, *Problems of Reflection in the System of Educatio*, Nueva York, München, Berlin, Waxmann.

MÈLICH, Joan-Carles, 1997, *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos.

PARSONS, Talcote, 1976, *El sistema social*, Madrid, Biblioteca de la Revista de Occidente.

SALDARRIAGA, Óscar, 2003, *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

SCHEUERL, Hans, 1985, *Antropología pedagógica*, Barcelona, Herder.

RITZER, George, 2001, *Teoría sociológica clásica*, Madrid, Mc Graw Hill.

TENTI, Emilio, 1991, "Burocracia y disciplina: elementos para una lectura de Max Weber y Michel Foucault", *Punto 21*, Montevideo, núms. 56-55.

WEBER, Max, 1997, *Economía y sociedad, esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_, 2004, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.

ZULUAGA, Olga, 1999, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Anthropos y Siglo del Hombre.

w