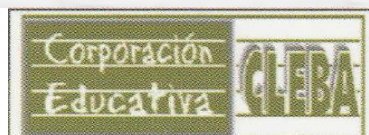




Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica



SeEduca



La cultura escolar se puede comprender como el orden simbólico de una escuela en particular en su tensión entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. La cultura escolar se genera mediante la confrontación activa de los actores escolares con las normativas y estructuraciones político educativas bajo el trasfondo de condiciones históricas y de disputas sociales por la distinción y establecimiento de órdenes culturales plurales y su jerarquización. La respectiva cultura escolar representa una variante estructural específica de esa escuela en particular en la que los problemas estructurales del sistema educativo y las antinomias fundamentales del actuar pedagógico —que son en sí mismas constitutivas de sentido— son interpretados de manera específica y encuentran su expresión específica en formas pedagógico-simbólicas, artefactos, prácticas, reglas, proyectos de sentido pedagógico imaginarios y mitos escolares. Esto, a su vez, tiene que ser conceptualizado como el resultado de la confrontación activa de los actores escolares por medio de la cual, por un lado, se limitan y regulan las posibilidades de acción y, por el otro, se abren también espacios de posibilidades específicos para el actuar que, a su vez, pueden ser cambiados y transformados —por medio del actuar de los actores escolares—. Ese actuar se configura en formas de acción diferentes, por ejemplo, comunicativas, estratégicas, dramáticas, rituales, a partir de una confrontación y cooperación más o menos rica en tensiones entre las directivas escolares y los diferentes grupos de docentes en un juego conjunto con las confrontaciones entre diferentes grupos de escolares y de padres de familia de una escuela. Mediante ese actuar institucionalizador de los actores escolares se genera, reproduce y transforma una cultura escolar, la cual, a su vez, se caracteriza por momentos de estructuración de sentido más o menos dominantes y por sus correspondientes proyectos de sentido pedagógicos e imaginarios" (Helsper, 2008, p. 66 y 67)



**ANDRES KLAUS
RUNGE PEÑA**

Es Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor Titular de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales, Profesor invitado de la Universidad de Mato Grosso (Brasil) y de la Universidad de Chile y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—.

E-Mail:
andres.runge@udea.edu.co.

Código ORCID:
<http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>



**Culturas
escolares,
culturas
docentes
y
profesionalidad
pedagógica**

"La profesionalidad docente
no se resuelve únicamente
con una formación científica.

De manera que
el conocimiento
científico-pedagógico y
didáctico sería solo una parte
de esa formación. La profesión
docente también se desen-
vuelve en medio de la
reflexión, lo cual supone otro
tipo de saber situado y
concreto ligado y referido a
casos particulares. Tarea en la
formación de licenciados es
pensar la disciplina y la
profesión no en un esquema
de aplicación, sino de
mediación en donde entren
conjuntamente la
reconstrucción científica y la
reflexión juiciosa y rigurosa"

(Runge Peña, 2019, p.164)

SeEduca



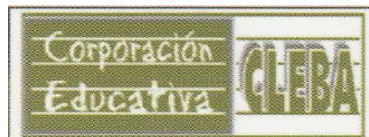
**Culturas escolares,
culturas docentes
y profesionalidad pedagógica**

Culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica



**CPP
2019**

SeEduca



En articulación con:



Distribución gratuita

Esta es una publicación oficial de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia. Se realiza en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley 1474 de 2011 -Estatuto Anticorrupción-.

Se prohíbe la reproducción total o fragmentada de su contenido, sin autorización escrita de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia. Así mismo, se encuentra prohibida la utilización de las características de la publicación, que puedan crear confusión.

El Departamento de Antioquia dispone de marcas registradas, algunas citadas en la presente ubicación, con la debida autorización y protección legal. Todas las publicaciones del Departamento de Antioquia son de distribución gratuita.

**Culturas escolares
culturas docentes
y profesionalidad pedagógica**

Andrés Klaus Runge Peña

GOBERNACION DE ANTIOQUIA

LUIS PÉREZ GUTIÉRREZ
Gobernador de Antioquia

NÉSTOR DAVID RESTREPO BONNETT
Secretario de Educación de Antioquia

GUSTAVO ALVEIRO JARAMILLO FRANCO
Subsecretario de Planeación Educativa

Equipo técnico de la Secretaría de Educación Departamental:

Yaneth Peláez Montoya
Profesional Universitaria Subsecretaría de Calidad Dirección Pedagógica
Ana María Palacio Velásquez
Profesional Especializada Subsecretaría de Planeación Educativa
Diana Gallego Madrid
Profesional Universitaria

©2019 Gobernación de Antioquia
Primera edición octubre de 2019
ISBN: 978-958-8955-63-6

Coordinador de edición:
Carlos Arturo Ospina Cruz

Contenido

Prólogo	/11
Prefacio	
Trayectos de la profesionalización docente. De investigado a investigador	/15
Introducción	/25
Capítulo 1. Cultura escolar	/28
Capítulo 2. Una mirada esquemática a los planteamientos sobre la cultura escolar en los últimos tiempos	/42
Capítulo 3. La cultura escolar como orden simbólico-material y práctico resultado de interrelaciones y confrontaciones	/70
Capítulo 4. Culturas docentes	/84
Capítulo 5. Profesionalidad pedagógica	/92
Capítulo 6. Decidir: el actuar profesional docente y la profesionalidad pedagógica entre crisis y rutina	/142
Referencias bibliográficas	/166

Prólogo

Gustavo Alveiro Jaramillo Franco¹

Parafraseando a Pablo Natorp (1899) a cada generación, a cada época, se le presentan nuevas tareas, las cuales deben ser resueltas con medios propios, a partir del camino avanzado por los maestros en épocas anteriores². Teniendo en cuenta que en torno a nuestras escuelas existe un fuerte predominio de la oralidad sobre la escritura, pues es poco lo que escribimos y muy pocos los que leen lo que se escribe, ¿qué, entonces, le legaremos a las próximas generaciones para que puedan emprender sus propios caminos y resolver las tareas? Y, a la vez, si los que nos precedieron, poco nos dejaron, ¿cómo estamos dando soluciones en nuestra época? y ¿cuál es el camino que estamos siguiendo?

A nuestras prácticas generalmente las caracteriza una casuística funcional, en la cual estamos desaprovechando las experiencias de cada generación que pasa. Lo que se sucede, lo que simultáneamente ocurre en los diversos espacios geográficos, no queda atrapado en los relatos o narraciones de quienes lo vivieron. Como consecuencia, a lo que se acude, en la mayoría de las ocasiones, es a la escucha esperanzada, de los recetarios que traen algunos personajes, al estilo de **Melquíades**, el gitano corpulento de García Márquez, de sus viajes a Finlandia, Singapur o Corea; libretos que poco servirán frente a la realidad cotidiana de nuestros contextos, los cuales nos obligan a dar soluciones inmediatas a lo que las intuiciones empíricas a cada momento nos están presentando. Somos tan poco conscientes de la fuerza del condicionamiento de la intuición empírica, creyendo estar guiados por las concepciones aplicadas por otros en contextos diferentes; que podemos comparar nuestras intenciones con la testarudez de algunos personajes del “realismo mágico”; como por ejemplo, cuando con los lingotes imantados que le daban “vida propia a las cosas”, José Arcadio Buendía pretendía sacar oro para “empedrar su casa”, frente a lo cual **Melquíades** trataba de prevenirlo diciéndole “**para eso no sirve**”; pero aquel sin hacerle caso, continuaba intentándolo sin descanso y sin ningún tipo frutos.

El trabajo adelantado durante estos tres años en el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia es, por un lado, un esfuerzo desde la administración pública por estimular y volver más frecuente el arte de la escritura y, por el otro, el deseo de generar una cultura de encuentros, tanto entre maestros, como entre éstos y los investigadores de las universidades. Ambos esfuerzos confluyen en la medida en que, con respecto a lo primero; realizamos la importancia que consideramos tiene el utilizar una herramienta que nos fue heredada hace algo más de tres milenios, y

¹ Subsecretario de Planeación Educativa de la Gobernación de Antioquia. Doctorando en Ciencias de la Educación.

² La cita textual reza: “[...] Zugleich aber bin ich der Meinung, dass jedem neuen Zeitalter neue erzieherische Aufgaben gestellt sind, die es, unter dankbarer Benutzung jedes guten Fingerzeigs, den die Meister der Vorzeit gegeben haben, wesentlich doch mit eigenen Mitteln zu lösen hat” (Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, 1899, p.2).

de la cual aún nos cuesta comprender que, mediante ella, un maestro de la escuela más alejada de Ituango (o de cualquier municipio de nuestro país), puede retratar la realidad a otro colega en cualquier lugar del planeta. Con lo segundo porque, al amarrar el pensamiento a través de la escritura, podemos constituir redes que nos permitan escucharnos; que inciten al conversar y, tal vez, ni siquiera para que el otro dé soluciones frente a lo que le pueda estar inquietando, sino, y sobre todo, para que, al contar con el otro y al contarle al otro, a la vez se genere esa escucha interna y silenciosa, comprendiendo que los procesos reflexivos son el verdadero orientador de las prácticas.

El deseo de escribir de los maestros no fue opacado, por el contrario, fue incentivado, en principio por la Secretaría de Educación y, posteriormente, por los investigadores de las trece universidades que participaron en el proyecto del **Centro de Pensamiento Pedagógico -CPP-** entre 2017 y 2019, los cuales no solo quisieron sentirse protagonistas en el relatar de los otros, sino también en el graficar ellos mismos a los relatores de las escuelas de Antioquia; en el graficar nuestra cultura escolar con sus análisis, con sus discusiones, con sus reflexiones.

La presente obra recoge una serie de capítulos que permiten vislumbrar el marco teórico en el cual se movieron las discusiones del **Centro de Pensamiento Pedagógico**, no por ser los únicos, pues de parte de cada uno de los investigadores emergieron diversas posiciones y teorías; sino, porque es uno de aquellos horizontes teóricos en los cuales todos, como colegas en un diálogo permanente durante tres años, convergieron unánimemente. Valdría la pena que, con los buenos oficios de otras organizaciones públicas o privadas, se pudiera dar continuidad a la continuidad en la publicación de las demás posiciones teóricas.

En general, se ha buscado establecer teóricamente una urdimbre que nos permita identificar las realidades de los maestros de Antioquia la cual, al parecer, está fuertemente marcada por una cultura individualista, generalmente condicionada por la fuerza de la agreste geografía antioqueña y la dispersión de sus escuelas³; lo que el profesor Runge denomina como un **individualismo restringido**.

Por su parte, el consumismo contemporáneo, sumado a la competitividad individual a través de las redes sociales y a la conveniencia del sistema para que dialoguemos menos, ha venido permeando la escuela con su mirada eficientista, expulsando a muchos jóvenes -aproximadamente después de cursado el grado séptimo- y presentando a nuestros coterráneos como enemigos por el simple color de una camiseta. En este sentido, encontrar maestros con una marcada tendencia hacia el **individualismo estratégico**, el **individualismo electivo**, la **cultura balcanizada** o la **colegialidad artificial** (todas éstas explicitadas en el presente libro a partir de las teorías de Hargreaves, 1998) son cada vez prácticas más frecuentes en la cotidianidad escolar de nuestro departamento, e inferimos, que del país.

En ese contexto, tejer redes entre los maestros, incitarlos a escribir sus experiencias, generar encuentros con sus pares, con los investigadores de las

³ Según se desprende, inicialmente, de los análisis desarrollados por los coinvestigadores de las trece universidades CPP en el texto Culturas profesionales docentes en Antioquia, 2019.

universidades y, en general, con los diversos actores que hoy muestran grandes preocupaciones frente a la educación de nuestra generación, ha sido y seguirá siendo fundamental, si queremos realizar verdaderas transformaciones en nuestra cultura escolar; transformaciones que apunten hacia **culturas colaborativas** que, como lo dice Runge Peña, ***se conviertan en un elemento imprescindible para provocar una mayor reflexión y compromiso sobre lo que se hace en la escuela.***

Así como es fundamental tener claridad frente a la diferencia conceptual en todo tipo de disciplinas, en el campo educativo no ha de ser la excepción. Por ejemplo, iniciar por comprender que la **educación** es un concepto general orientado hacia la preservación de la cultura desde distintos ámbitos y que la **escuela** es, a su vez, un proceso educativo específico enfocado en procesos puntuales de enseñanza y aprendizaje, generalmente dirigidos. En este mismo sentido, en el presente libro el autor nos adentra en las diferentes concepciones de **cultura escolar**, desde los orígenes del concepto con denominaciones tales como: ***“el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas” (Julia, 2001, p.10)***; hasta la aceptada por el conjunto de investigadores del **Centro de Pensamiento Pedagógico**, en donde se renuncia a las miradas gerencialistas que reducen la cultura escolar a calidad escolar, o con tendencias hacia escuelas eficaces, de acuerdo con Ronald Edmons (1935-1983), o hacia miradas con una orientación más cuantitativa y con pretensiones prescriptivas. Por el contrario, la apuesta de los investigadores CPP está dirigida hacia concepciones según las cuales ***las culturas escolares han de ser concebidas como el orden simbólico de las escuelas individuales en una tensión de lo real, lo simbólico y lo imaginario.***

Tras su paso por las diferentes concepciones de cultura escolar, Runge desarrolla claramente la perspectiva de Helsper y su equipo (1990, 1996, 2004, 2008, 2008a, 2010, 2015). En principio, se clarifican las relaciones a nivel **Micro**, **Meso** y **Macro**, correspondiendo la primera, a las prácticas, interacciones, relaciones y materialidades; la segunda, a variantes y ordenamientos institucionales; y la tercera a las variantes contextuales, regionales, territoriales, nacionales y a políticas educativas. Valga aclarar, de paso, que a este tercer nivel corresponden las acciones emprendidas desde la Subsecretaría de Planeación Educativa del Departamento de Antioquia, y denominadas: ***“Plan Antioquia 2030”***, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-, planteados por la UNESCO en Incheon (Corea del Sur) en el año 2015. La apuesta ODS está centrada en generar agendas comunes, pero construidas desde las diferencias de los territorios y la particularidad de sus actores, lo que ha de permitir mayor claridad y organización en este nivel Macro, aproximándonos a lo planteado por Helsper. Siendo así, las acciones se emprendieron desde lo **Macro** con el Plan 2030 y desde lo **Micro** con el **Centro de Pensamiento Pedagógico**.

Conservando el deseo de tener claridad conceptual, y todavía más fundamental de que se comprenda lo que se entiende por cada uno de los conceptos asociados a las tensiones en la cultura escolar (valga aclarar, lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario), en esta obra se desarrollan detalladamente cada uno de estos conceptos. Adelantándonos un poco y con el ánimo de general alguna expectativa,

entenderemos: por **lo Real**, las condiciones marco establecidas de una escuela, lo legal institucional; incluyendo todo el trabajo de reglamentación dado por el sistema educativo y las prescripciones sociales con respecto a la función y rendimiento en la respectiva institución. Con **lo Simbólico**, los procesos de interacción cotidianos concretos de los actores escolares en la enseñanza y, en general, en la vida escolar; lo que nos ubica en los niveles Meso y Micro escolar. El tercer concepto, **lo Imaginario**, comprende la imagen coherente, pero ideal e imaginaria, que da de sí la institución hacia adentro y hacia afuera y que se concreta en su misión, en su filosofía, en sus orientaciones pedagógicas, o en sus metas formativas.

Después de un detallado desarrollo de lo anterior, el autor pasa a las culturas docentes en donde siguiendo a Pérez (2000), plantea que la identidad profesional —individual y colectiva— viene reflejada, entre otros, en cuatro aspectos a destacar: lo académico, lo institucional, lo social y lo experiencial; lo que le permite dar el salto a las culturas profesionales de Hargreaves (1998) identificadas como individualistas y fragmentarias, colaborativas, de colegialidad artificial y las balcanizadas o insularizadas.

Con el señalado periplo el Doctor Andrés Klaus Runge, abona el terreno para adentrarse en los capítulos finales; iniciando con la profesionalidad pedagógica, en la cual sugiere un cambio de una educación difusa a una educación institucionalizada, dando paso al surgimiento de la pedagogía como reflexión y a la profesión pedagógica como labor institucionalizada. Continúa con la cuestión del actuar docente como tensión entre crisis y rutina; para concluir finalmente con los dilemas y aporías del actuar profesional.

Es pues, la presente obra, un buen punto de partida para adentrarnos **conceptualmente** en las apuestas, que desde los investigadores de las trece universidades, los maestros del Departamento y la Secretaría de Educación de Antioquia, hemos emprendido en los últimos tres años, con el fin de allanar los caminos hacia profundos procesos reflexivos que nos permitan orientar las practicas escolares, mostrar el camino a las futuras generaciones y, sobre todo, generar encuentros entre quienes consideramos que la educación es el punto de partida para la real transformación de los comportamientos ciudadanos condicionados por el consumismo y que hacen de nuestros territorios, escenarios más de confrontaciones, que de lugares de encuentro, de quienes, unas veces gozamos y otras tantas sufrimos, en nuestro paso por el mundo.

Prefacio

Trayectos de la profesionalización docente. De investigado a investigador.

Carlos Arturo Ospina Cruz⁴

A un cuarto de siglo de la promulgación de la Ley General de Educación en Colombia (1994), y a instancias de las discusiones epistemológicas que se han suscitado en el Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia, los invitamos, inicialmente, a realizar un recorrido histórico normativo por el concepto del profesional docente como maestro investigador en las normatividades legales existentes en Colombia en los últimos 50 años. Recorrido que viene trasformando las Políticas Públicas en educación y los procesos de formación de maestros a todos los niveles; maestros que vienen pensándose como actores fundamentales para la transformación social y la investigación. Sin embargo, este periplo apenas inicia y, como tal, hace parte fundamental de las transformaciones y dinámicas sobre lo que es ser profesional docente en Colombia. Tema que desarrollará *in extenso* el profesor Runge Peña a lo largo de los próximos capítulos.

Mucho se ha hablado en los discursos educativos sobre la importancia de la investigación en la educación. Y, en ese mismo sentido, no son pocas las referencias teóricas que se pueden encontrar haciendo alusión al maestro como investigador de su propia práctica educativa. No obstante, las investigaciones sobre lo educativo, concretamente en el terreno de la Educación Preescolar y Básica, y sobre las prácticas que allí se desarrollan, casi siempre han venido siendo realizadas “desde afuera” y considerando, en las más de las veces, al maestro como sujeto investigado y no como investigador o coinvestigador partícipe y reflexivo de su propio campo.

Aspectos normativos, operativos, de tradición y hasta de autoestima configuran este complejo panorama. A instancias de la Constitución Política de 1991 y de la Ley General de Educación (115 de 1994) se abren una serie de opciones para hacer realidad este sueño pedagógico. He aquí una mirada a la concepción sobre el profesional docente como investigador partiendo de las normativas nacionales en Colombia. Para ello, tomamos como punto histórico de referencia, en perspectiva y en prospectiva, la señalada Ley aprovechando la coyuntura de su primer cuarto de siglo de promulgación y el ambiente de revaloración y de investigación de lo educativo en el país que viene permeando en la última década, los procesos de formación de maestros, así como las reiteradas convocatorias públicas y privadas a reconocer las prácticas y los ejercicios investigativos realizados por los maestros en ejercicio. Praxis e investigaciones que, incluso, han

⁴ Miembro del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica - FORMAPH-, Integrante del Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia -CPP-, Docente del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Antioquia. Directivo Docente y Doctor en Educación.

permitido intuir nuevas y alternativas formas de pensar, lo relacionado con la estructuración de lo educativo, como también de otras formas de estatuir la profesión docente.

Un poco de historia

En el Decreto 2277 de 1979, también conocido como el Estatuto Docente, el mismo que rigió hasta la primera mitad de la década del 90 en Colombia, solamente había dos menciones expresas del concepto “investigación” en todo el articulado de la ley. Así, en primera instancia, aparece establecido en el apartado de las “Normas sobre el ejercicio de la docencia que el docente “objeto de una inculpación tendrá derecho a conocer el informe y las pruebas que se alleguen a la investigación”. Investigación que, en este caso, corresponde al proceso abierto a un docente por alguna falta disciplinaria. Seguidamente, y en el mismo sentido, se dice que “las Juntas de Escalafón, de oficio o a solicitud del suspendido, podrán ampliar el término para decidir hasta por 30 días más [...] el perfeccionamiento de la investigación”.

No en vano, para entonces, se describían escenarios como el siguiente planteado por Bocanegra Acosta (2010): “La crisis de la educación pública, un magisterio constituido alrededor de una organización gremial sindical nacional y un estimulante ambiente de confrontación con el Estado, por los logros alcanzados a través de la movilización y la huelga, se conjugan y se expresan en el XII Congreso realizado en Bucaramanga en 1982 bajo la consigna de “educar y luchar por la liberación nacional”. El Congreso aprobó impulsar “la construcción de un movimiento pedagógico que conllevara la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad”⁵; se aprobó la publicación de la revista Educación y Cultura que fuese la expresión de ese movimiento; y se ordenó la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID)⁶. Esta decisión fue ratificada en el congreso de FECODE realizado en la ciudad de San Juan de Pasto (Nariño) en 1985”⁷.

Casi un cuarto de siglo después, en el articulado de la recién aprobada Constitución Política de 1991, y a instancias de las transformaciones políticas y de las tensiones sindicales anteriormente señaladas, nuevamente aparecen otras dos referencias al concepto “investigación”. En el artículo 27 se establece que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. Claro ésta, que se habla de investigación, pero no se hace alusión explícita al maestro como investigador; bien puede interpretarse que hay libertad de investigación, pero que no son los maestros los llamados a hacerla propiamente. Más adelante, en el artículo 70, la Constitución asigna al Estado tres responsabilidades relacionadas con la investigación:

⁵ Dussán, Jaime. “Primeras iniciativas y perspectivas del Movimiento Pedagógico”. En: Educación y Cultura, No. 77 (diciembre, 2007); p.9.

⁶ Ibid.

⁷ Bocanegra Acosta, Henry. Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. Revista Diálogo de Saberes. Centro de Investigaciones socio-jurídicas la Facultad de Derecho de la Universidad Libre, sede Bogotá. Publicación No. 32 / Enero-junio. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/dialogos/>, 2010, p.35.

- a. el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.
- b. reconocer la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país.
- c. promover la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

En primer lugar, se hace explícito que todos los colombianos tienen derecho a la enseñanza científica y, en esa medida, se debe promover la investigación, aunque, como puede observarse, todavía no es bien claro quiénes están llamados a investigar. Aparece, allí una pequeña insinuación en el sentido de que sí se ha de brindar enseñanza científica en todos los niveles educativos, han de ser los maestros los primeros llamados a practicarla y, de allí al ejercicio investigativo de su parte, empiezan a vislumbrarse algunos caminos que se entrecruzan. En segundo lugar, es puesta la investigación como un elemento coadyuvante para “reconocer la igualdad y dignidad de todas las culturas que conviven en el país” lo cual en términos formativos es bien importante.

En relación directa con los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación, es decir, “[...] en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público” en la Ley General de Educación de 1994⁸ (LGE, 1994) hay 21 referencias concretas a la Investigación. Concepto que, en este caso, ya empieza a ofrecer de forma más clara una perspectiva en tal dirección en el ejercicio de los maestros. En primer lugar, en lo que toca con la calidad y cubrimiento del servicio se dice que “el Estado deberá atender [...] los factores que favorecen calidad y mejoramiento de la educación; [...] velará por la cualificación, formación y promoción docente, por los recursos y métodos educativos, innovación e investigación educativa, orientación educativa y profesional y por la inspección y evaluación del proceso educativo (artículo 4). Nótese que, de entrada, se empieza a relacionar la calidad educativa con la formación en investigación y, además, con la oferta del servicio educativo cada vez cubriendo una mayor parte de la población. Es decir, que la formación profesional de los futuros maestros implica, de por sí, acercamientos a la investigación educativa, los mismos que, en consecuencia, deberían llevar en el corto plazo⁹ impactos en sus prácticas.

En tal sentido, se empieza a considerar oficialmente como un fin primordial de la educación “el fomento de la investigación” la misma que debe ir articulada con el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones (numeral 7, artículo 5, Fines de la educación). Igualmente, se estipula como fin “la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, [...] y adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país [...] (artículo 13, Fines de la educación). O sea que, el sistema educativo debe formar personas investigadoras, lo cual a su vez es, es el resultado de maestros que deben haber sido formados como investigadores y luego forman sujetos para la investigación.

⁸ También conocida como Ley 115 de 1994.

⁹ Entendido aquí el corto plazo, entre 10 y 20 años, como el tiempo en el que los maestros son formados y el inicio de sus labores en el sistema educativo.

La espiral parece estar nítidamente definida: los maestros formados en investigación, no solo la aprenden para sí, sino para enseñarla. Así pues, la investigación deviene como una de las capacidades a desarrollar en los sujetos a través del sistema educativo, pero no solo de los maestros en formación, sino de todos los sujetos; aquí la investigación aparece, incluso, como parte de la ciudadanía ya que permite entender el mundo. Es más, se le asigna a los ejercicios investigativos la posibilidad de pensar socialmente la tecnología requerida para el desarrollo del país lo cual significa, ni más ni menos, que la investigación desde el mismo sistema educativo está invitada para pensar el país, (hablamos de la forma en la que se encuentra estructurado) si pensamos en una concepción de la tecnología más allá de los aparatos y entendida como el análisis de las estructuras que mueven una sociedad y al ser humano en su conjunto. Y, precisamente, aquí la primera estructura tecnológica a ser investigada es aquella relacionada con el sistema educativo, por ejemplo.

En cuanto tiene que ver con los Objetivos Generales de la Educación Básica hay que decir, siguiendo la prensa oficial, que “a finales de la década de los 80 (siglo XX), Colombia emprendió una exploración exhaustiva sobre las formas de fortalecer y consolidar el avance paulatino de la ciencia y la tecnología. Entre los aspectos más frágiles y urgentes, se encontraron la poca inversión de recursos, un escaso impulso a la investigación, la falta de mecanismos para su comunicación y divulgación y quizás, el más importante, la ausencia de la investigación en los niveles de educación básico y medio”¹⁰.

De allí, que en el Artículo 20 de los Objetivos Generales de la Educación Básica se legisla en el sentido de que es necesario “fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa” lo cual va ligado en el mismo artículo a “propiciar conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar valores [...] solidaridad, tolerancia, democracia, justicia, convivencia social, cooperación y ayuda mutua”. Lo que significa que la investigación, en este caso mirada en términos de aplicación y no únicamente de ejercicio instrumental, pueda apuntar, como ya se ha dicho, a ayudar en la constitución de la ciudadanía de quienes van a formados en el sistema educativo. Todavía más, queda abiertamente estipulado entre los Objetivos Específicos de la Educación Media Académica que se debe hacer la “incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social” [...] (artículo 30). Una vez más, parece quedar más claro que se trata de una invitación a enseñar investigando y de investigar enseñando, ya desde las ciencias naturales (al tradicional estilo de laboratorio en las instituciones educativas), o ya desde las demás áreas y espacios del currículo oficial.

De otro lado, en lo que tiene que ver con la Educación para Grupos Étnicos, la LGE (artículo 56) le da la finalidad de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación

¹⁰ Periódico Altablero No. 30, Junio-Julio 2004. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87490.html>.

docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. Y aquí nuevamente, se insiste en que la formación docente, muy de la mano con la investigación ha de ser útil para seguir avanzando en la comprensión, la reestructuración y el respeto dentro una nación históricamente diversa. En tal sentido, queda establecido que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especializada en desarrollo curricular, elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística (artículo 59).

Por otra parte, hay una relación bien interesante que se plantea desde la propia LGE en el artículo 73 y que abre un marco de acción que puede favorecer las condiciones en las cuales se viene prestando el servicio educativo en el país. Según este artículo, “el Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo PEI haya sido valorado como excelente”. Y lo que queremos resaltar aquí es precisamente que la investigación pueda ser parte de una innovación educativa pero que también ayude a pensar lo educativo en otras formas. Es decir que no se trata solo de incluir la investigación como parte de transformaciones didácticas sino de poner la investigación (sus preguntas, sus hallazgos, sus marcos teóricos) al servicio de la gran transformación del sistema educativo en sí mismo. Transformación que, como queda expreso en la misma LGE, debe ayudar para que los Proyectos Educativos Institucionales –PEI–respondan a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, la región y el país.

Bien, y tocando de nuevo la formación de los docentes, desde la LGE se aspira a “formar un educador de la más alta calidad científica y ética” para lo cual se tiene como finalidad “fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico” (artículo 109). Hablamos, entonces, de un maestro que, al ser formado como Licenciado, Especialista, Magister, Doctor o PostDoctor, pueda investigar en su área específica de formación, pero también, y esto sí que es bien importante, en las relaciones de esta con lo pedagógico. Lo anterior significa que, lo verdaderamente importante en educación no es investigar en una disciplina, sino investigar cómo se puede hacer más viable el acercamiento al saber disciplinar mediante la investigación. Y en caso de que estas dos condiciones permitan, simultáneamente, el avance disciplinar a la vez que el pedagógico, pues de seguro con ello se lograría una notable sinergia.

Así pues, tal y como se ha venido diciendo, el Decreto Nacional 709 de 1996 que reglamenta en el contexto nacional los programas de formación de educadores y las condiciones para su mejoramiento profesional, determina en el artículo 6 que “la formación de postgrado está dirigida al perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores [...] Especialización, Maestría, Doctorado y Postdoctorado en educación (artículo 10 Ley 30/1992). Sin embargo, de allí se colige que la formación investigativa estará presente en la formación de los maestros desde su pregrado, porque el perfeccionamiento debe ocurrir en la formación posgraduada. Todavía más, según el artículo 8 del citado Decreto Nacional 709/1996 “todos los programas de formación de educadores tendrán en cuenta, el desarrollo armónico de [...] la “formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del

saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico”. Innovar e investigar: en otras palabras, la investigación puesta al servicio de la transformación.

Y para hacer aún más contundente la ruta para seguir trabajando en la pretendida nueva identidad de los maestros, el capítulo III de ese mismo Decreto está dedicado sin más rodeos a la Investigación pedagógica. Veamos:

Artículo 9. Las Secretarías de Educación [...] con la asesoría de los comités de capacitación docente [...] organizarán programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación, con el objeto de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores [...] Estos [...] deberán estimular innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permita el mejoramiento del PEI y [...] del servicio público educativo.

Y se habla aquí de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores a través del fomento de programas científicos. En otras palabras, se percibe de nuevo la tendencia: maestros investigadores que, de paso, pueden pensarse a sí mismos, reflexionar sobre sus prácticas y ampliar la problematización del campo pedagógico, propiciando crisis productivas e informadas.

Artículo 10. Para los programas de investigación [...] los educadores o los establecimientos que presten el servicio educativo formal, podrán presentar ante la Secretaría de Educación [...] las correspondientes propuestas.

En relación con el citado artículo 10 es pertinente decir que, si bien, queda abierta la posibilidad de investigar con el apoyo de las Secretarías de Educación, para esto todavía se requiere definir muchos aspectos normativos, logísticos y de presupuesto – y tal vez, de lo más importante en puntos como este es lo relacionado con la denominada voluntad política-.

Volviendo una vez más a lo expresado en la LGE, pero esta vez ya en lo tocante con las responsabilidades locales se legisla desde la norma que “en cada Departamento y Distrito se creará un comité de capacitación de docentes” [...] el cual “[...] tendrá a su cargo la organización de la actualización, especialización e investigación en áreas de conocimiento, de la formación pedagógica y de proyectos específicos, para lo cual [...] arbitraré los recursos necesarios [...]” (artículo 111, Profesionalización). Situación ante la cual hay que decir que, aunque se ha avanzado en algunos entes territoriales si se tiene en cuenta que se viene apoyando la formación posgraduada de los docentes, todavía se debe seguir trabajando para lograr que este tipo de acciones no sean parte de programas de gobierno circunstanciales, sino que se entiendan como lo que son realmente, es decir, como políticas de Estado.

Ya en el nivel nacional la LGE asigna funciones de asesoría en aspectos científicos y técnicos y para presentar propuestas de políticas educativas al MEN a las instituciones formadoras de educadores, entiéndase universidades y centros de investigación (artículo 114). Y, en esa misma dirección, el MEN queda comprometido para “promover y estimular la investigación educativa, científica y tecnológica” (artículo 148, Funciones del MEN). Igual tarea que también queda asignada a las Secretarías Departamentales, las cuales deben “fomentar la investigación, innovación y desarrollo de currículos, métodos y medios pedagógicos” (artículo 151, Funciones de las Secretarías Departamentales).

No obstante lo anterior, y aunque la LGE define mediante el Artículo 154 que les corresponde a los Núcleos de Desarrollo Educativo “todo lo relacionado con la planificación y administración del proceso, de la investigación, de la integración

comunitaria, de la identidad cultural y el desarrollo pedagógico” en realidad son prácticamente inexistentes los aportes que desde estas instancias gubernamentales se hace a lo propiamente investigativo en educación ya que se quedan casi siempre en lo meramente normativo y de control.

Y, para completar el nuevo escenario de la investigación, en el país queda consagrado que las Juntas de Educación deben incluir “dos investigadores en el campo educativo, uno oficial y otro privado [...], así también como “un representante de las instituciones dedicadas a la investigación educativa, designados por el presidente de la República [...]” (artículo 156). Y les compete a estas mismas Juntas “plantear acciones de investigación que promuevan el desarrollo científico del proceso educativo nacional” y “presentar periódicamente al Gobierno Nacional, con base en resultados de investigaciones estadísticas, informes de evaluación sobre cumplimiento de los objetivos del servicio público” (artículo 157). Finalmente, en la LGE de 1994 se considera que las actividades de investigación en la educación [...] podrán ser estimuladas por la Nación y las entidades territoriales (capítulo 2, Estímulos especiales, Parágrafo).

Al iniciar el siglo XXI surge el Decreto 1278 del 2002 también llamado Estatuto de Profesionalización Docente. Este Estatuto rige para todos los maestros que se vinculan a partir de su promulgación al sector oficial. Pues bien, la investigación sigue haciendo parte de la normatividad emergente y, al menos, en tres oportunidades es mencionada, como se observará a continuación. En el artículo 5 referido a la denominación de lo que se entiende por docentes se dice que estos son “responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, **investigación de asuntos pedagógicos** (subrayado nuestro), evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación”. Como se puede ver, aquí la “investigación de asuntos pedagógicos” (sic) es una más de las funciones, entre otras bien amplias, para los docentes. O sea que, de entrada, el docente es considerado como un investigador, lo que luce problemático es la forma en la que puede serlo en el conglomerado de todas esas funciones asignadas en principio.

En esa misma dirección, en el artículo 41 este reciente Estatuto precisa los Deberes de los Docentes y Directivos Docentes, “además de los establecidos en la Constitución y la ley, y en el Código Disciplinario Único”, invitándolos a buscar de manera permanente el aumento de “la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el PEI del establecimiento donde labora”.

En síntesis, el denominado maestro 1278, -el profesional docente- es un investigador por definición y tiene el deber de hacerlo así para “buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados”. Ahora bien, hay que seguir pensando en una serie de derechos que debería tener el docente que se dedique a investigar porque en el escenario del cumplimiento de sus funciones y deberes, realizar procesos investigativos requiere

de unas diferentes configuraciones del sistema escolar que le permitan hacer de la investigación una parte de sus prácticas cotidianas en las instituciones educativas.

En esa misma lógica, el artículo 48 del citado Decreto 1278 del 2002 también dice que “podrán estimularse las investigaciones o escritos que interesen al sector educativo, innovaciones educativas o experiencias significativas en el aula que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación”. Situaciones que a través de diversos concursos, premios y menciones ya se vienen haciendo en el país, pero ante las cuales hay que decir que, si bien es importante el estímulo, no se trata de convertir el ejercicio investigativo en un espectáculo en el que pareciera que algunos son ganadores y otros perdedores, sino de incentivar dichas prácticas y buscar estrategias diferentes¹¹.

Epílogo

En tanto que, los maestros y maestras logremos combinar la reflexión, la investigación (de las múltiples formas en que ella puede ser posible) y la acción en nuestro trabajo como formadores de ciudadanos "transformando las clases en laboratorios sociales en los que se abran nuevos espacios culturales" (McLaren, 1997, 1975) y en la medida en que nos atrevamos a realizar análisis sobre la identidad actual del maestro y el "deber ser" versus el "ser pragmático" pueden darse pasos importantes en dirección a comprender un poco más acerca de los procesos actuales de profesionalización docente en los que estamos inmersos y, de contera, también poder lograr cambios sociales significativos.

Para alcanzar algún grado de importancia ya sea desde la resistencia propositiva o en la identidad de los actores sociales, a partir de la voz de los mismos maestros, se requiere de un buen grado de conciencia crítica y capacidad de reconocer nuestra identidad de docentes como sujetos co-transformados a instancias de escenarios como los de las culturas escolares, pero también a la vez transformadores informados llamados a movernos en los contornos de una profesionalidad docente dinámica. Esta voz potente debe trabajar analíticamente con respecto a la profesión o al trabajo docente y a las condiciones que permiten develar las relaciones de poder y los regímenes de verdad. En efecto, se requiere reconocer el *habitus*¹² (concepto planteado por Pierre Bourdieu) como un cuerpo hecho en la experiencia encarnada en la anatomía del sujeto docente, identificar la historia hecha cuerpo en el formador social que, a su vez, coadyuva a constituir otros sujetos.

Como docentes podemos elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual conociendo y reconociendo nuestros "*habitus*"

¹¹ Coincidiendo precisamente con el año de promulgación del Decreto 1278 se ponía en funcionamiento en buena parte del país el Programa Ondas. Según datos del periódico Altablero “en 2002 y hasta el 2003, se presentaron 2.790 proyectos provenientes de 862 instituciones educativas públicas y privadas. De ellos se aprobaron 1.643 y financiaron 1.507, de 273 municipios”. Según el mismo medio, “esta onda de ciencia y tecnología ha llegado a 22.367 niñas, niños y jóvenes, quienes han contado con 884 asesores y el acompañamiento de 1.942 maestros (Periódico Altablero No. 30, Junio-Julio 2004. <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87490.html>).

¹² Siguiendo a Téllez Iregui (2002) “el *habitus* puede entenderse como un sistema de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles, que generan y clasifican acciones, percepciones, sentimientos y pensamientos en los agentes sociales de una cierta manera, generalmente escapando a la conciencia y a la voluntad” (p.58).

(vale decir nuestros *modus operandi*) y, a la vez, develando nuestro papel, dentro de las culturas que construimos o redimensionamos, dentro de unas específicas condiciones sociales. Y, como intelectuales transformativos, haciendo realidad la legitimación de una forma crítica de praxis intelectual que sea, en lo posible, una objetivación de la experiencia cotidiana. Tenemos, pues, en nuestras manos la alternativa de hacer escritura, investigación, problematización y teorización con la pretensión de ser intelectuales transformativos de nuestro sistema de educación. Como se ha visto a lo largo del presente texto, las normas existentes actualmente en Colombia y en proceso de apropiación, ofrecen espacios en tal sentido; las estrategias para aprovecharlos hacen parte de esa objetivación de nuestra experiencia cotidiana.

Tensiones como las de los nuevos escenarios de profesionalización pedagógica, de las culturas escolares, de las culturas docentes, de la educación urbana y la educación rural, de las particularidades de los territorios, de la reproducción o producción de saberes, o las de la enseñanza y el aprendizaje, entre otras, se convierten en oportunidades. Como nos dice, el profesor Andrés Klaus Runge Peña en cada una de las provocadoras páginas del presente libro, estamos ante una importante encrucijada histórica. Se trata, entonces, de decidir: aprovechando las particularidades del actuar profesional docente y las realidades contemporáneas de la profesionalidad pedagógica, si se asume la crisis para pensar transformaciones o si, definitivamente, la rutina nos consume. Por lo pronto, somos los propios profesionales docentes, conocedores, artífices y actores de primera línea en los vaivenes educativos, los principales llamados a seguir participando activamente en estas discusiones.

Referencias

- BOCANEGRA ACOSTA, Henry (2010). Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80. Revista Diálogo de Saberes. Centro de Investigaciones socio-jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre, sede Bogotá. Publicación No. 32 / Enero-Junio. Recuperado: <http://www.unilibre.edu.co/dialogos/>, p. 35.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA (1994). Congreso de la República. Colombia.
- DECRETO 2277. (1979). Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Presidencia de la República.
- DECRETO NACIONAL 709. (1996). Reglamento General para el desarrollo de programas de formación de educadores. Congreso de la República. Colombia.
- DECRETO 1278. (2002). Estatuto de Profesionalización Docente. Presidencia de la República. Colombia.
- DUSSÁN, Jaime. (2007). "Primeras iniciativas y perspectivas del Movimiento Pedagógico". En: Educación y Cultura, No. 77 (diciembre).
- GIROUX, Henry. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. (1994). Congreso de la República. Colombia.
- MCLAREN, Peter. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

PERIÓDICO ALTABLERO No. 30, Junio-Julio 2004. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87490.html>.
TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. (2002). Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Bibliografía complementaria

- ARROYAVE GIRALDO, Dora. (2011). Investigar-Escribir, una relación dialógica posible en el accionar docente contemporáneo. Jornadas del Maestro Investigador. Pensamiento y escritura del maestro. 28-29 de octubre. Escuela de Educación y Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín (Colombia).
- ECHEVERRI JIMÉNEZ, Guillermo. (2011). Escritura de maestros: entre la funcionalidad y la oralización. Jornadas del Maestro Investigador. Pensamiento y escritura del maestro. 28-29 de octubre. Escuela de Educación y Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín (Colombia).
- JURADO VALENCIA, Fabio. (2011). La Pedagogía por proyectos: entre la innovación y la investigación de los maestros. Jornadas del Maestro Investigador. Pensamiento y escritura del maestro. 28-29 de octubre. Escuela de Educación y Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín (Colombia).
- SUÁREZ VALLEJO, Juan; Quintana, Lina y Ossa, Arley. (2011). Discursividad sobre el Maestro Investigador. Jornadas del Maestro Investigador. Pensamiento y escritura del maestro. 28-29 de octubre. Escuela de Educación y Pedagogía, Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín (Colombia).
- SUÁREZ VALLEJO, Juan Pablo. (2010). Profesionalización docente y la noción Maestro Investigador: en perspectiva global – local. Revista Uni-Pluri/versidad. Vol. 10 No. 1. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín (Colombia).
- TAMAYO VALENCIA, Luís. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad de Caldas 3 (1): 65-76, enero-junio. Manizales (Colombia). Recuperado de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana3-1_5.pdf

Introducción

Este escrito es el resultado del trabajo de construcción de las bases teórico-conceptuales que han orientado, en gran parte, el trabajo del Centro del Pensamiento Pedagógico de Antioquia (CPP) desde finales del 2017 hasta la actualidad y que se han venido concretando como programa de investigación específicamente en el proyecto: **Cultura escolar, profesionalidad pedagógica y trayectos biográficos profesionales: Un estudio cualitativo en nueve subregiones de Antioquia (Colombia)**, desarrollado en dicho Centro con el auspicio de la Secretaría de Educación de Antioquia desde finales del 2017.

El CPP es un espacio con presencia de diferentes universidades y de la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia (Colombia) que promueve la reflexión en torno al quehacer educativo en la región, la deconstrucción y reconstrucción del quehacer pedagógico y la generación de conocimiento en torno al mismo desde diversos ámbitos académicos, en el marco de los contextos educativos de Antioquia. En ello hace partícipes a los docentes y directivos docentes como protagonistas de los procesos educativos, pedagógicos y didácticos de la región.

Dicho Centro se dinamiza desde tres procesos transversales: la investigación, la documentación y la publicación y tiene como misión ser un espacio de reflexión sistemática respecto a la educación, la pedagogía y la didáctica en el departamento de Antioquia. Uno de los propósitos es que, mediante tales procesos, sea posible resignificar las dinámicas escolares y, particularmente, la actividad docente en coherencia con las necesidades y particularidades de los contextos de los establecimientos educativos y, en conexión con ello, que se promueva la investigación como elemento fundamental para pensar lo educativo en el departamento y como un aporte a la resignificación de las políticas públicas educativas en el ámbito departamental y nacional.

En la realización de las sesiones de trabajo del CPP han venido participando numerosas personas, inicialmente, los maestros y maestras de las nueve subregiones de Antioquia, más luego extendidos a un número de doscientos cincuenta maestros, maestras y directivas (N=250), junto con los profesores investigadores de nueve universidades de la región concertados en una apuesta por la investigación educativa asociada a una línea de formación continua de maestros que ha tenido como enfoque principal, hasta el momento, el enfoque biográfico-narrativo en educación.

Uno de los ejercicios iniciales del CPP fue el apoyo y orientación a los docentes en la escritura de relatos de experiencia. Resultado de ello fue el libro: "Voces maestras. Narrativas docentes" que se entregó como resultado de la actividad del Centro de Pensamiento Pedagógico de Antioquia durante el segundo semestre de 2017. Esa dinámica ha continuado hasta el día de hoy, pero con una focalización en las temáticas de las culturas profesionales docentes y de la profesionalidad pedagógica como parte del gran programa de investigación sobre las culturas escolares de Antioquia.

En el equipo técnico de la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia participan Gustavo Jaramillo Franco, subsecretario de Planeación

Educativa, Diana Estella Gallego Madrid y Ana María Palacio Velásquez de la Subsecretaría de Planeación Educativa; y Yaneth Peláez Montoya de la Subsecretaría de calidad. También fue muy importante la participación de la exfuncionaria de la Gobernación Ella Johanna Mendoza. Por su parte, el equipo de profesores investigadores está compuesto por Andrés Klaus Runge Peña, Coordinador General, Carlos Ospina Cruz, coordinador académico y Julián Uribe, Alexander Hincapié y Elicenia Monsalve, todos ellos co-investigadores por parte de la Universidad de Antioquia. Se le suman: Olga Patricia Ramírez Otálvaro y del Tecnológico de Antioquia –Institución Universitaria-; Juan Carlos Guerra Sánchez y Sergio Manco de la Corporación Universitaria Lasallista; Jorge Hernán Betancourt Cadavid de la Universidad panamericana; Gloria María Isaza Zapata y Sebastián Castrillón Ortega de la Universidad Pontificia Bolivariana; Juan Carlos Franco Montoya y Fabián Alonso Pérez Ramírez de la Universidad Católica de Oriente; Angela María Urrea Cuéllar y Fernando Alonso Agudelo de la Institución Universitaria de Envigado¹³; Faber Andrés Álzate Ortiz y Lorena Taborda Morales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-; Alba Mery Blandón Giraldo y Milton Castellano de la Universidad San Buenaventura; Karen García Yepes, Andrés Osorio y Néstor Iván Cortés de la Universidad Autónoma; Juan Camilo Vásquez Atehortúa, Jair Álvarez y Ana María Cadavid de la Universidad de Medellín; José Federico Agudelo Torres y Marlon Vanegas Rojas de la Universidad Católica Luis Amigó.

Como se dijo, en este escrito se presentan los planteamientos teórico-conceptuales que han acompañado gran parte de las discusiones y de las actividades del CPP en estos últimos años (2017-2019). Los co-investigadores se han servido de estos planteamientos —y de otros propios de los intereses de cada uno— para la presentación de los resultados de investigación. Esos resultados hacen parte de otro libro denominado “Culturas profesionales docentes en Antioquia” (2019).

En lo que concierne a este escrito, se trabaja los conceptos de cultura escolar, cultura profesional docente y profesionalidad pedagógica. Para ello, se muestran las diferentes perspectivas y orientaciones investigativas a partir de las cuales se ha indagado este asunto. En la primera parte, se trabaja el concepto de cultura escolar; concepto que abre muchas posibilidades de trabajo e investigación, por lo que su indagación implica una consideración más amplia dentro de lo que podría denominarse un programa de investigación. Seguidamente, se trabaja el concepto de culturas profesionales docentes (*cultures of teaching*). De un lado, se entienden estas culturas como parte de la cultura escolar en un sentido más amplio. Así, siguiendo a Hargreaves (1998), se muestran los diferentes tipos de culturas docentes dentro de las diferentes culturas escolares. Pero, de otro lado, consideramos que esas culturas profesionales docentes van más allá de su circunscripción escolar, por lo que reivindicamos para nuestro contexto la importancia de lo territorial y de las fuerzas sociales circundantes de la institución

¹³ Es importante precisar que en representación de la Institución Universitaria de Envigado -IUE- estuvo durante el primer semestre del 2019 el docente Carlos Alberto Palacio Gómez, en tanto que, para el segundo semestre de este mismo año, han estado tanto la Decana Angela María Urrea Cuéllar como el profesor Fernando Alonso Agudelo.

educativa. Una idea de base que acompaña esta construcción teórica, y la del CPP, es que no existe algo así como “la” escuela, ni mucho menos “la” cultura escolar, por lo que hay que atender a su variedad de configuraciones dentro de un territorio tan variado como el nuestro. Una entrada a ello es con el concepto de cultura escolar y el de culturas docentes desde orientaciones investigativas más empíricas, analítico-interpretativas y hermenéutico-reconstructivas.

Finalmente, y a la luz de lo dicho, nos adentramos en la cuestión de la profesionalidad pedagógico-docente. Nuestra idea es que a la profesionalidad no se llega, sino que ella constituye un proceso en construcción permanente. Si bien ya se han hecho estudios sobre los ciclos de vida profesional que plantean ideal típicamente un cierto desarrollo laboral, somos de la idea que, bajo el presupuesto de un mundo cambiante, de una escuela cambiante, de unas culturas escolares y profesionales docentes en constante transformación, no se puede considerar la profesión y la profesionalidad docente de manera esquemática y fija. Ello da pie para proponer unas miradas a la profesionalidad desde el actuar profesional mismo y desde un estudio de las prácticas docentes, e igualmente, a partir de orientaciones investigativas más empíricas, analítico-interpretativas y hermenéutico-reconstructivas.

1. Cultura escolar

En este capítulo se hace un acercamiento al concepto de cultura escolar. En tal sentido, se les pasa revista a algunas de las investigaciones que se han configurado en torno a dicha temática. Hablar de cultura escolar no es una tarea fácil: por un lado, el concepto mismo y a lo que hace referencia no es fácil de determinar y, por el otro, este remite, a su vez, a aquel más amplio de cultura; que hace parte de los conceptos más debatidos en nuestros tiempos dentro de las Ciencias Sociales y Humanas.

En lo que sigue se trata, de ofrecer una mirada panorámica a las principales orientaciones de trabajo sobre la cultura escolar. Para ello, en un primer apartado se trabaja el concepto de cultura escolar y, seguidamente, el de cultura como praxis siguiendo particularmente los aportes de Andreas Reckwitz (2002, 2003, 2006, 2008). Como se irá notando a lo largo del escrito, nuestra opción se decanta, específicamente, por una postura más analítico-interpretativa y reconstructiva que cuantitativo-normativa. De igual manera, siguiendo a Reckwitz, proponemos ver la cultura como praxis, es decir, como prácticas, lo cual quiere decir una mirada más posestructuralista, performativa y poshumanista de la cultura escolar.

1.1. Una aproximación al concepto de cultura escolar

Existen diferentes concepciones sobre la cultura escolar y sobre su estructura, componentes y contenidos, lo cual se refleja en los diferentes intentos de definición y de comprensión y, en muchos casos, también en los solapamientos y límites poco claros con otros conceptos como los de vida escolar y cotidianidad escolar, pero también, y para otros académicos, como los de clima escolar, organización escolar, incluso el de calidad escolar.

La mirada a la escuela con un lente culturalista fue inicialmente propuesta por el sociólogo norteamericano Willard Walter Waller (1899-1945) en su libro: *"The sociology of teaching"* de 1932, en donde establece una línea de trabajo en la que se comienza a estudiar las escuelas como instituciones sociales y como sistemas de relaciones sociales. Waller planteó que las escuelas tenían su propia identidad, la cual se podía evidenciar en una serie de rituales complejos referidos a las relaciones interpersonales, unas maneras y formas de hacer, unas costumbres, unas sanciones frecuentemente irracionales, unos códigos morales, entre otros asuntos. Para ello como investigador optó por un trabajo descriptivo que le permitiera dar cuenta de lo que allí sucedía y dejó de lado, sin negarlo, la manipulación de datos cuantitativos.

Waller fue uno de los primeros en mirar el mundo humano desde la interacción simbólica; esto le sirvió particularmente para analizar la red de relaciones interpersonales en las que se encuentran inmersos los docentes. Destacó las relaciones, con frecuencia tensas, entre maestros y alumnos, entre maestros y padres de familia, entre maestros y directivas y maestros y colegas. Relaciones que, como veremos, hacen parte fundamental de los estudios sobre la cultura escolar, sobre la cultura profesional y sobre la micropolítica escolar.

Vale recordar, de todas maneras, que una de las primeras definiciones de cultura escolar, sobre todo para el trabajo histórico, fue formulada por el profesor e

historiador Dominique Julia en la conferencia de clausura de la ISCHE de Lisboa, en 1993. Según esta definición, se entendería por “cultura escolar” el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo —dimensión histórica— que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, todo ello en el marco de los procesos de socialización (Julia, 2001, p.10).

Este concepto de cultura escolar ha de incluir, además, la consideración de los actores que componen el cuerpo profesional que asume las anteriores normas y prácticas, esto es, los dispositivos instituidos por la sociedad escolarizada, que son reflejo de los modos de pensar y de actuar en la orientación de los procesos educativos formales, así como de la cultura de la infancia implícita en su más amplio sentido antropológico.

También dentro de la tradición pedagógica anglosajona con una orientación foucaultiana cabe mencionar a Cuban y Tyack, quienes, en un sentido similar, hablan de una *gramática de la escolarización* y sostienen al respecto: “Por gramática de la escolarización entendemos las estructuras y reglas regulares que organizan el trabajo de la enseñanza”. Tenemos en mente, por ejemplo, las prácticas organizacionales estandarizadas para la división del tiempo y el espacio, para clasificar a los estudiantes y ubicarlos en los salones de clase, para clasificar el saber en ‘asignaturas’ (Cuban y Tyack, 1994, p.454). Según ellos, además, la “gramática’ de la escolarización, como la forma del salón de clase, ha permanecido remarcablemente estable durante décadas” (1994, p.454).

Esa gramática alude fundamentalmente a “lo implícito” de la escuela y se corresponde, hasta cierto punto y como veremos, con el nivel tres de análisis propuesto por Schein para la cultura organizacional. No obstante, no se trata propiamente de todo lo implícito que está presente en la escuela, sino que los autores se focalizan fundamentalmente en la enseñanza. Sostienen, de todas maneras, que no les interesa lo que sucede en las clases, sino el “marco organizacional” que configura las condiciones bajo las cuales los maestros enseñan a los estudiantes (Cuban y Tyack, 1994, p.455).

A esa gramática escolar y cultura escolar mencionadas, concebidas más en un sentido estructural, se les puede contraponer el uso, las realizaciones, o para ser más exactos, las prácticas como performances. Por tanto, las prácticas y códigos de esta cultura empírica escolar se pueden observar hoy, mediante ópticas micro históricas, etnometodológicas¹⁴ y etnográficas, focalizando la mirada, por ejemplo,

¹⁴ Un punto de partida para un trabajo en esta línea que se mueve sobre las reglas y rutinas básicas que hacen la vida cotidiana es que para muchos individuos ya hay una comprensión previa de lo que se entiende por enseñanza que viene dada con esa confianza biográfica y rutinaria de haber tenido, desde los primeros años de vida, experiencias de enseñanza en la escuela. Ligado a ello están ciertas imágenes y recuerdos de esa enseñanza y una serie de saberes, mayoritariamente implícitos, es decir, saberes cotidianos, acerca de su funcionamiento. Esas teorías cotidianas acerca de la enseñanza escolar se encuentran fuertemente marcadas por una serie de certezas ancladas a un saber de o como participante (saber construido como participante de la enseñanza) con el que no se cuestiona el funcionamiento básico mismo de la enseñanza, sus reglas y saberes orientadores. Sabemos por experiencia práctica rutinaria cómo sucede una clase, cómo sucede la enseñanza, pero explicitar ese saber no es una tarea sencilla para la mayoría. De manera que una perspectiva etnometodológica de análisis de la enseñanza focalizada en el actuar cotidiano

a través de la cerradura de las aulas y por observación participante —incluso mediante entrevistas— en la cotidianidad escolar. Todo ello como parte de un programa de investigación basado, metodológicamente hablando, en una analítica empírico-interpretativa de las prácticas educativas.

En ese sentido y desde su consolidación dentro del campo del debate académico-pedagógico en los ochentas, el término de cultura escolar se utiliza generalmente para hacer alusión a las creencias, percepciones, actitudes, prácticas, relaciones sociales, artefactos, discursos, reglas y formas de hacer explícitas e implícitas que están en la base, configuran e influyen en aquellos aspectos que tienen que ver con las dinámicas cotidianas de la escuela, incluidos sus rituales, ceremonias, celebraciones y otros acontecimientos especiales, así como su historia institucional particular y las relaciones y luchas por el poder que en ella se llevan a cabo. Desde el punto de vista de sus contornos y de lo que abarca, el concepto de cultura escolar comprende la vida escolar (Gudjons, 2007; Göhlich, 2007), es decir, todo aquello que sucede cotidianamente dentro de las escuelas. Así, de acuerdo con Cheng (2000) la cultura escolar es un sistema de creencias compartidas por los miembros de la escuela, de normas y valores dentro de la escuela. Mientras que Hopkins, Ainscow y West (1994) consideran que la cultura escolar es un patrón observable de los comportamientos de las personas dentro de la escuela. Esos patrones son esenciales a la hora de identificar las características de la escuela. Deal y Peterson (1990) sostienen que la cultura escolar es el sistema que ayuda a la configuración de cómo la gente piensa, cree y actúa, jugando un papel muy importante en la efectividad escolar. De manera similar, para resolver conflictos los valores aplicados por los rectores en las escuelas se reflejan en situaciones específicas denominadas cultura escolar, teniendo así un gran impacto en la vida de los otros (Baig, 2010).

Vale destacar también, que, a menudo, el concepto de cultura escolar tiende a equipararse con el de clima escolar (Van Houtte, 2005) y con el de cultura organizacional (Schein, 2004, 2010), sobre todo, a partir de miradas con una orientación más cuantitativa y con unas pretensiones más prescriptivas con las que se busca medir el clima escolar, para decir cómo debe ser en general. Particularmente, este último concepto comenzó a recibir una atención específica dentro de la investigación educativa durante los años ochenta del siglo pasado (Deal y Kennedy, 1982, 1983; Ouchi, 1981; Pascale y Athos, 1981; Peters y Waterman, 1982, entre otros) precisamente como un factor asociado al desempeño organizacional de la escuela (Kluchert, 2009), sobre todo, en términos de calidad de la misma y, hasta cierto punto, terminó por subsumir reduccionistamente el concepto de cultura escolar.

Pero también, y desde otra óptica, autores como el profesor de antropología de la educación Frederick Erickson (1987) llaman también la atención sobre la falta de claridad en el concepto de cultura que está en la base de la discusión sobre la cultura escolar. En el mencionado trabajo: *“Conceptions of school culture: An*

busca explicitar los elementos que están como trasfondo no cuestionado de la enseñanza (Breidenstein, 2010). Por ejemplo, por qué existe como regla implícita de la enseñanza el que, en la clase frontal, el maestro se haga adelante, al frente o al lado del tablero, en un escritorio para él solo y aislado de los demás individuos, mientras los alumnos, por regla, no pueden estar en la misma situación; por qué el maestro escoge a quién preguntar y no el alumno.

overview", el autor discute tres miradas, a saber: la cultura como bits de información, la cultura como símbolos y estructura conceptual y la cultura como el sentido generado en las luchas políticas. Su postura al respecto es que la tercera concepción de cultura es más comprensiva pues se acompasa con la noción de cultura como bits de información distribuida en diferentes subgrupos y con la cultura como conjunto de símbolos básicos compartidos por un grupo. Además, la cultura como sentido generado en el marco de las luchas políticas es, a su vez, más dinámica en la medida en que tiene en cuenta el cambio socio-cultural y los conflictos, así como ciertas clases de estabilidad y homeostasis.

Por su parte, Wiater (1997) habla también de la cultura escolar como un concepto colectivo poco diferenciado cuyo valor radica en aglutinar diferentes aspectos de la vida conjunta de la escuela. De tal forma que propone ver la escuela como un "corporate clan". Ese "clan corporativo" sería la suma total de los valores, hábitos, creencias, costumbres, saberes, sentidos y tradiciones que harían de cada escuela una escuela única. En ese clan corporativo se vería reflejado el "espíritu" de la escuela o el "esprit de corps" y en el "carácter" de la misma.

En la línea de Wiater, la idea de calidad escolar se vuelve determinante. Ello radica en la gran influencia del discurso de la gestión que comienza a tener dentro de las miradas a la cultura organizacional (Wiater, 1997, p.20 y ss.). Cultura escolar con la que se hace referencia, en particular, a la obligación que tendrían las instituciones educativas y sus miembros con respecto a ciertos estándares convenidos y con validez para todas las dinámicas al interior de la organización. Estándares cuyo mantenimiento, mejoramiento y aseguramiento estaría en manos de agentes que se sirven de los métodos utilizados por la gestión de calidad (control, evaluación, coaching, etc.) y que velarían por la "alta calidad del producto".

Bajo esta mirada gerencialista, que por lo general reduce la cultura escolar a calidad escolar, la escuela misma es vista por principio de manera deficitaria y necesitada de mejoramiento y la cultura escolar algo siempre por alcanzar. De allí también la necesidad de intervenir, atendiendo a una lógica en donde los expertos se posicionan como los que saben al respecto y pueden así establecer unos derroteros claros para poder proceder.

Miremos, otras definiciones de cultura escolar:

- La cultura escolar consiste en los valores y creencias compartidos que atan fuertemente a una comunidad entre sí (Deal y Kennedy, 1982, 1983).
- Son los lentes a través de los cuales los participantes se ven a sí mismos y al mundo (Hargreaves, 1998).
- La cultura escolar está constituida de tradiciones y reglas no escritas, de normas y expectativas que permean todo: la manera en que la gente actúa, en cómo se visten, de lo que hablan, de si buscan a los colegas para una ayuda o no y el modo en que los docentes se sienten con respecto a su trabajo y a sus estudiantes (Deal y Peterson, 1999).

También tenemos en este contexto de discusión propuestas que ofrecen ciertos tipos de culturas escolares. Así, una revisión de la literatura existente al respecto muestra las diferentes concepciones de cultura escolar que tienen los diferentes investigadores:

- En Du Pont (2009) la cultura escolar puede ser positiva, tóxica o cualquier cosa en medio de ellas (Du Pont, 2009, p.31).
- Rosenholtz (1989) describe dos tipos de cultura escolar que entiende así: una cultura escolar “atrancada” (stuck) en donde no se nota progreso de cara a un posible éxito o logro y una cultura escolar “movidiza” (moving) que muestra colegialidad y colaboración de parte de las instancias internas interesadas de cara a un posible éxito.
- De manera similar, Fullan y Hargreaves (1996) describen cinco tipos de cultura escolar que identifican así: individualismo fragmentado, balcanización, colegialidad artificial, colaboración confortable y cultura colaborativa.
- Por su parte, Elbot y Fulton (2008) al hablar de cultura escolar mencionan cuatro tipos que distinguen así: una cultura escolar dependiente que muestra una obediencia jerarquizada y además un respeto entre sí; una cultura escolar independiente en donde sobresale el trabajo individual y no se percibe un reconocimiento de los otros; una cultura escolar interdependiente que se evidencia en un trabajo y relacionamiento colaborativos y una cultura escolar mentalizada que despliega todas las cualidades de los otros tipos para hacer de la cultura escolar algo flexible y colaborativo.

Es así como desde los debates de los años ochenta se ha comenzado a echar de menos una definición clara y unitaria de cultura escolar y una determinación específica de su contenido. Para algunos, precisamente, la ambigüedad en la definición del concepto de cultura se debe a la naturaleza, hasta cierto punto, intangible del constructo haciendo que se vuelva difícil definir aquello que se ve y percibe como tal (Halsall, 1998; Stoll y Fink, 1996). No obstante, y a pesar de estas discrepancias, hay que decir que el concepto de cultura escolar logra su establecimiento claro dentro de los debates de la pedagogía y de los estudios sobre la escuela ya desde los años ochenta y entra a competir con conceptos como los de vida escolar y clima escolar (Halpin y Croft¹⁵, 1963) que ya habían hecho su aparición antes.

Si bien muchas de las definiciones mencionadas y otras pueden ser de ayuda a la hora de ofrecer una mirada general a los diferentes asuntos, fenómenos y cosas asociados con el concepto de cultura, lo cierto es que para ello se requiere hoy en día de un trabajo más empírico y analítico. Por eso, para nuestros propósitos y a manera de una definición de trabajo, el concepto de cultura escolar hace referencia, de manera latente o explícita, a los presupuestos básicos subyacentes y acervos de saber, los valores, normas, reglas y saberes orientadores de las acciones, las materialidades que comprenden los cuerpos, las cosas y los artefactos, los mitos, simbólicas, héroes, relatos y configuraciones imaginarias, las prácticas sociales discursivas y no discursivas (estas comprenden los patrones de actividades y

¹⁵ El trabajo de estos autores es uno de los primeros ejercicios de medición del clima escolar. Para ello desarrollaron un cuestionario denominado: “*Organizational Climate Descriptive Questionnaire*” (OCDQ) en el que trabajaron las percepciones de los docentes en cuatro áreas del comportamiento de los docentes y cuatro áreas del comportamiento de las directivas. La implementación del OCDQ comenzó a marcar una línea de estudio en donde los enfoques psicológicos comenzaron a utilizarse como un referente para el estudio del clima escolar.

regímenes del decir, hacer y percibir) que son puestas en escena y habitualizadas, pero también aquellas que son rutinizadas por la costumbre o por cuestiones instrumentales-procedimentales, aspectos todos ellos que han sido incorporados y habitualizados o confrontados y resistidos por el conjunto de sujetos escolares que van desde directivos, docentes, alumnos hasta los empleados de la institución escolar dentro de unas configuraciones espacio-temporales específicas.

El concepto de cultura escolar pone el acento, además, en lo consiente e inconsciente, en lo explícito e implícito e involucra a alumnos, docentes, administradores, padres de familia y otro personal que contribuye con las dinámicas de la escuela y con el mantenimiento —en adhesión, resistencia, disputa y confrontación— de la cultura escolar. Ello quiere decir que el estudio de la cultura escolar tiene que ver también con cuestiones referidas al poder y las relaciones de poder, es decir, con la micropolítica escolar, pero también con la meso y macropolítica escolar en el sentido de otras influencias tales como las de la comunidad, el consumo, la economía o el territorio en el que se localiza la escuela.

Tenemos entonces:

- **PRÁCTICAS DISCURSIVAS Y NO DISCURSIVAS**
(modos de hacer y de decir, actividades, tareas, proyectos)
(costumbres o la “manera en que se hacen las cosas”, rituales, procedimientos o formas de hacer prescritas, rituales y ceremoniales)
- **PRESUPUESTOS BÁSICOS Y ACERVOS DE SABER**
Convicciones y creencias
Saberes a-teóricos e implícitos compartidos
Saberes prácticos que se revelan *in actu*
Espacios de experiencia conjuntivos
Saberes comunicativos generalizables y explícitos
- **SABERES ORIENTADORES DE LA ACCIÓN, VALORATIVOS** (acerca de lo que se considera bueno, lo correcto, lo deseable), **NORMATIVOS Y REGULADORES O REGLADOS** (lo cual abarca máximas y prescripciones sobre el comportamiento, preceptos, instrucciones; es decir, indicaciones sobre aquello que se debe o no hacer, sobre qué se sigue o no, sobre cómo se hace y cómo no, etc.). Es decir, todo lo que tiene que ver con la normatividad escolar y pedagógica¹⁶.

¹⁶ Por normatividad escolar y pedagógica se puede entender todo lo que comprende las reglas, normas, valoraciones que direccionan y regulan la generación y circulación del saber y el accionar pedagógico-escolar. Esta normatividad pedagógico-escolar no solo se basa en proposiciones y enunciados (llegue puntual, no se debe salir al patio durante clases, etc.), sino que alude a todo el proceso conjunto de producción de saber normativo dentro del contexto educativo en la medida en que las normas involucran una dimensión práctica (unas formas de acción y actuación). Tales normas ejercen una presión sobre la acción o actuación (imperativo práctico), no obstante, sin determinar tal acción o actuación. Las normas consisten entonces en la presentación de una posibilidad y en la valoración positiva de su realización (haga de esta manera (X) y no de esta otra (Y), porque de esta manera (X) es mejor, más adecuado, bueno, etc. En una situación social específica las normas fungen como una exigencia para el hacer o actuar. En lo que respecta al trato social, las normas les confieren un orden a los modos de comportarse y de actuar y fungen como estabilizadores —del accionar— de los grupos humanos. El no seguimiento a las normas

➤ **SIMBÓLICAS¹⁷, MATERIALIDADES¹⁸ Y ARTEFACTOS**

(Símbolos, simbólica escolar, imágenes, íconos, héroes, mitos, historias, relatos, cosas, materialidades, cuerpos)

➤ **ESTRUCTURAS TELEO-AFECTIVAS**

Vinculación normativizada y jerarquizada de fines, medios, intensidades y estados de ánimo propios de ciertas prácticas que gobierna lo que tiene sentido que se haga más allá de lo que especifican ciertas normas y comprensiones dadas. Se trata de la combinación del sentido de orientación hacia ciertos fines y metas particulares con los compromisos motivacionales y emocionales vinculados por dichas orientaciones.

Emociones y su vinculación a aspectos tácitos e incorporados de la vida escolar diaria

➤ **CONFIGURACIONES ESPACIO¹⁹-TEMPORALES**

trae consecuencias negativas y deviene en un asunto de sanción social. Además, de las normas hace parte constitutiva una suerte de idealidad: a ellas le subyacen proyectos o delineamientos que se presentan como posibilidades ideales. Por otro lado, tenemos los valores: de los valores (puntualidad, honradez) se derivan las normas sociales (debes llegar puntual a la escuela, no debes robar a tus compañeros). Pero, mientras los valores son como atractores o atrayentes (hacen girar en torno a ellos), las normas tienen más un carácter restrictivo: buscan regular y restringir las posibilidades de acción (haga, no haga, haga así, haga solo cuando, etc.).

¹⁷ Se entiende por simbólica un sistema o repertorio de símbolos; es decir, entidades portadoras de sentido que pueden ser representables (venir dados en representaciones) o sensorialmente perceptibles (venir dados en imágenes, artefactos, cosas, diagramas, símbolos materiales como las señales de tránsito, los sistemas de notación musical, el sistema de la moda, etc.). Estos sistemas de símbolos cumplen un papel muy importante en la comprensión práctica cotidiana de los individuos y grupos —como lo son las señales de tránsito cuando se conduce un vehículo—, pues gracias, en parte, a su convencionalidad, normatividad y, en este caso, a su contenido de sentido definido, ayudan al mantenimiento del orden social gracias a su carácter orientador de la acción. También como simbólica colectiva estos sistemas de símbolos contribuyen con el mantenimiento de una imagen de sí cohesionada y un sentimiento de un “nosotros” —por ejemplo, el mito escolar dominante de una institución—. Así, ciertas instituciones educativas con una marcada orientación religiosa se sirven de esta simbólica religiosa para promover su filosofía institucional, sus valores y normas e incluso sus proyectos formativos. Un campo de indagación con respecto a esto último dentro de la cultura escolar tiene que ver con los procesos y dinámicas de adaptación institucional. Por un lado, los procesos de adaptación de alumnos y alumnas a las dinámicas de una institución escolar fuertemente marcada por un imaginario religioso y por su simbólica. Y, por el otro, los procesos de adaptación laboral de los y las docentes bajo las mismas condiciones institucionales.

¹⁸ Aquí se incluye todo lo que dentro de las discusiones actuales se entiende como cultura material y, en particular, cultura material de la escuela, dentro de lo cual hay que incluir los cuerpos-sujetos; es decir, la materialidad corporal de los individuos.

¹⁹ De lo se trata aquí es de una línea de trabajo que se mueve entre dos órdenes de lo espacial en su relación interdependiente (Hermann, 2014): el espacio proyectado en el que el sentido social se conserva de manera persistente y material y el espacio realizado y practicado; es decir, por un lado, el espacio como espacio material y persistente de sentido, como sentido materializado (en imágenes y mapas en tanto espacios proyectados y en lugares y arquitecturas en tanto espacios topográficos) y, por el otro, el espacio como espacio interactivo o lugar de interacción (como manifestación inmaterial y transitoria de sentido, como prácticas espaciales, como espacio apropiado, practicado o territorializado) en el que los individuos gracias a su accionar producen

De manera que, tratar la cultura escolar como un “gran programa de investigación” nos lleva a un momento en donde se hace necesario darle una mirada también al concepto de cultura; de allí, la pregunta que funge como título del siguiente apartado:

1.2. Cómo entender la cultura de la cultura escolar

Una mirada al concepto de cultura escolar remite, necesariamente, al uso del concepto de cultura, particularmente como ha sido trabajado dentro del campo de reflexión de la antropología y la sociología —y, más específicamente, de una sociología de la cultura—. Ya en un ejercicio de revisión del concepto, Kroeber y Kluckhohn en 1952, mostraban la falta de claridad al respecto y señalaban en su libro: *“Culture: A critical review of concepts and definitions”* más de cien matices en el sentido dado a dicha expresión.

No sobra recordar, que el concepto de cultura proviene del latín “cultura” y alude al cultivo, cuidado y trabajo de la tierra. De allí, resulta el sentido de que la cultura es lo que el ser humano crea, configura, produce, en una suerte de oposición a lo natural no intervenido por el mismo ser humano. Durante mucho tiempo se han incluido dentro del concepto de cultura diferentes elementos, matices y contenidos que remiten, por ejemplo, a la esfera espiritual —cultural— y que tienen que ver con fenómenos como el lenguaje, la música, la religión, la moral, el derecho, la ciencia, la economía, así como el arte y la técnica.

En su sentido cotidiano más amplio se habla de cultura como todos aquellos aspectos que marcan la vida de un grupo o de una sociedad en su especificidad y que tienen que ver, entre otros, con sus formas de vida conjunta, con sus formas de producir y de trabajar, con sus recursos, con sus representaciones valorativas y morales, con sus formas de pensar, percibir y actuar, con sus formas de relacionarse entre sí, entre otros. Cuando se habla de diferentes culturas se está aludiendo precisamente a esa variedad de formas de existencia social.

Debido a la variedad de conceptos de cultura y a los diferentes matices y orientaciones, Andreas Reckwitz (2000) propone, en el marco de una sociología de la cultura, una tipología del fenómeno que permite apreciarlo y organizar algunos de los planteamientos al respecto dentro de un campo complejo. Para ello propone cuatro grandes versiones y concepciones del concepto de cultura que se dejan rastrear desde el siglo XVIII:

1.2.1. Un concepto de cultura normativo

Esta primera variante concibe la cultura como una forma de vida sobresaliente y normativamente priorizada. Partiendo de lo que se ha denominado “cultura elevada” aquí se trata de un concepto de cultura con una definición restrictiva en delimitación y distanciamiento, específicamente, con lo que se denomina folclor, cultura de masas y cultura cotidiana y popular. Resultado de ello es la diferenciación entre cultivados y no cultivados. Tal concepto tiene su momento de establecimiento con la modernidad burguesa, de la mano de autores como Kant.

siempre algo nuevo y diferente (repetición y diferencia) mediante el lenguaje, los gestos, movimientos, huellas, marcas y performances —corporales—.

Las diferencias culturales son concebidas desde esta perspectiva como diferencias valoradas normativamente, pero desde y a partir de un referente hegemónico: hay una cultura buena y una cultura mala; hay algo que sí es cultura y algo otro que no lo es, o que lo parece. Resultado de ello es una visión elitista y, en sentido amplio, eurocéntrica de la cultura.

1.2.2. Un concepto de cultura con una orientación totalizante

Este concepto de cultura está fuertemente marcado por la multiplicidad y variedad de formas de expresión cultural y, a partir de ahí, se miran todas las formas de vida que corresponden con las formas de creer, vivir y saber de los seres humanos. La cultura como multiplicidad de colores, o mejor, la cultura colorida puede ser una imagen explicativa de esta orientación.

Se trata de un concepto de cultura holístico que también se puede rastrear desde el siglo XVIII y que encuentra en Herder a su mayor representante. En esta perspectiva el concepto “des-universaliza” la cultura y la sitúa en un lugar contextualizado e histórico. Aquí, ya la cultura no es más una forma de vida excepcional, sobresaliente y exclusiva.

Las culturas son entendidas en esta oportunidad, más bien, como formas de vida específicas de un colectivo, de un grupo, de una sociedad. La cultura es, pues, entendida en plural y alude a la diversidad de totalidades de formas de vida humana en diferentes naciones, pueblos, comunidades y círculos culturales. Esta caracterización es la que se convierte en el foco de interés, particularmente, de la antropología cultural y de ciertos estudios sobre multiculturalismo.

Esta variante de la concepción de cultura desarrolla una comprensión específica de las diferencias culturales: una cultura en particular se puede ver articulada en torno a tres unidades básicas: en un colectivo de personas (pensado como comunidad), en un espacio compartido (en una vinculación con un espacio geográfico) y en una continuidad en el tiempo (las culturas se presentan como algo vinculado o que tiene que ver con una tradición y con unos grupos).

Reckwitz cuestiona esta versión en la medida en que hay un énfasis esencialista (esencialismo culturalista), particularista extremo y no socio-contruccionista e histórico, pues se basa sobre todo en las ideas, costumbres y usos como sentidos claros que remiten a un origen común y que coquetean con un fundamentalismo culturalista conservador. El autor resalta, de todas maneras, la idea de las diferencias culturales con la que aquí se trabaja.

Otro punto que se puede cuestionar de este concepto de cultura es que, al reivindicarse la diferencia cultural expresada en el particularismo de las identidades culturales, se deja por fuera del análisis el marco y sistema de relaciones de poder en el que tales identidades cobran existencia. De manera que no se trata solo de celebrar las diferencias culturales, sino de preguntarse por cómo y por qué se vuelven relevantes o no, en qué contexto relacional y bajo qué intereses y poderes en juego. Dicho con otras palabras: más que darle a cada grupo cultural lo que quiere para que, endógenamente, disfruten de sus diferencias, de lo que se trata es de analizar los marcos y ordenamientos a partir de los cuales se instaaura la desigualdad social y cultural (Castro-Gómez, 2019) en los que adquieren sentido tales diferencias culturales.

1.2.3. Un concepto de cultura teórico-diferenciador

Este concepto de cultura enfatiza en la cultura como un subsistema social o como parte del sistema social y hace referencia al arte, a la educación, a la ciencia y a otras actividades intelectuales en tanto formas institucionalizadas. Cobra fuerza a comienzos del siglo XX en el marco de las discusiones de una sociología cultural. Este concepto de cultura fue trabajado inicialmente por Parsons dentro de su teoría sociológica de la diferenciación funcional (estructural-funcionalismo) de la sociedad (Parsons, 1984, pp.15-32). La cultura es entendida, en tal virtud, como un sistema diferenciado dentro de la sociedad que abarca el conjunto de saberes, símbolos e ideas y que es encarnado por los individuos en el sistema de la personalidad por medio de los valores y normas.

1.2.4. Un concepto de cultura socio-construccionista orientado hacia el saber y el sentido

En esta perspectiva la cultura se define como un constructo conjunto del ser humano en relación con representaciones, sensaciones, emociones, sentimientos, formas de pensar, valores, sentidos y formas de hacer. Tal concepto incluye una dimensión mental, social y material de la sociedad. Este concepto es el que empieza a estar en la base de las teorías de la cultura del siglo pasado, particularmente con el denominado “cultural turn” en las Ciencias Sociales y Humanas.

Un punto de partida en esta comprensión de la cultura es el argumento de que el complejo de formas de pensar, sentir y hacer de los seres humanos tiene que ver con unos trasfondos entendidos como órdenes simbólicos a partir de los cuales se originan las formas específicas de pensar e interpretar el mundo. Tales órdenes simbólicos —órdenes de saber, epistemes— se reproducen a partir de sistemas de sentido, patrones interpretativos y códigos culturales.

Esta versión se puede rastrear en algunas de las filosofías sociales —y filosofías de la cultura— de comienzos del siglo pasado en las que se comenzó a tematizar con fuerza los fenómenos del lenguaje, los signos, los símbolos y el saber (sociologías del saber) y que llevaron al cambio de perspectiva en las Ciencias Sociales y Humanas (cultural turn). Caben destacarse también los desarrollos de la hermenéutica y la fenomenología, la lingüística y la semiótica, el pragmatismo e interaccionismo simbólico y los aportes de Wittgenstein con sus juegos del lenguaje.

Estas teorías de la cultura llevan a la conformación de un campo teórico que obliga y lleva, a su vez, a un distanciamiento frente a otras teorías sociales existentes, particularmente con respecto a las teorías sociológicas del *homo oeconomicus* y el *homo sociologicus*, en la medida en que hacen del ser humano como ser simbólico su objeto de interés y tratan de explicar la reproducción social —cultural— de los patrones de pensamiento y acción a partir de esquemas simbólicos y cognitivos.

De todas maneras, Reckwitz (2000) dice que tratar la cultura en el nivel de los órdenes simbólicos, los órdenes de saber o los sistemas de sentido resulta ser algo bastante general: cubre los primeros ejercicios de fundamentación del estructuralismo, pasando por Lévi-Strauss hasta Ulrich Oevermann, Michel Foucault y Pierre Bourdieu. También incluye los aportes socio-fenomenológicos referidos a la construcción social de la realidad comenzando con Alfred Schütz, Berger y Luckmann y pasando por Erwin Goffman, Harold Garfinkel, Clifford Geertz hasta Charles Taylor. De allí que este autor proponga una subdivisión de esta variante de

cultura en tres subcategorías, atendiendo específicamente al cuestionamiento acerca de dónde habría que ubicar tales sistemas de sentido y cómo habría que pensar sus efectos: así, los órdenes simbólicos pueden ubicarse:

- 1) en el nivel de los procesos y estructuras mentales —como algo que está detrás de—,
- 2) en el nivel de los discursos, las semánticas y los textos —como algo que está fuera en tanto formaciones discursivas y simbólicas—,
- 3) en el nivel de la intersubjetividad e interacción comunicativa —como algo que se da de manera práctica y transparente en el intercambio dialógico— y
- 4) en el nivel de las prácticas sociales —como algo que se da de manera práctica, rutinaria y performativa— y que señala una línea entre agencia y estructura que remite a autores como Bourdieu, Giddens, Thévenot, Turner, Wittgenstein, Garfinkel, Goffman, Foucault, de Certeau, Latour y Butler, entre otros.

El análisis y estudio de la cultura en esta cuarta perspectiva —que es por la que se decide Reckwitz en su trabajo— no se dirige tanto a las categorías y scripts mentales, ni a los discursos y formaciones discursivas, sino a las prácticas sociales entendidas como un “nexo espacialmente disperso y temporalmente desplegado de decires y haceres” (Schatzki, 1996, p. 89) que constituye la unidad mínima de lo social. Según lo anterior: El lugar de lo cultural y de

lo social [...] son las prácticas sociales entendidas como rutinas de comportamiento dependientes de un know how y mantenidas por una comprensión práctica, cuyo saber, por un lado, está incorporado en los cuerpos de los sujetos actuantes y, por el otro, regularmente asume la forma de relaciones rutinizadas entre sujetos y los artefactos materiales usados por ellos (Reckwitz 2003, p.289).

Esas prácticas sociales son la base de las actuales teorías y enfoques sobre la praxis y son el punto de partida para el surgimiento y reproducción de lo social y el mantenimiento y transformación de lo cultural. Ellas se transforman transubjetivamente y están, por ello, poco ligadas al sujeto. Hay por ello un distanciamiento con respecto a las explicaciones subjetivistas como objetivistas de lo social. Las prácticas se caracterizan, en ese sentido, por su doble carácter como patrones de comportamiento corporales y como formas de interpretación que recurren a patrones de sentido transubjetivos (acervos de saber, formaciones discursivas). Según lo anterior, las prácticas son

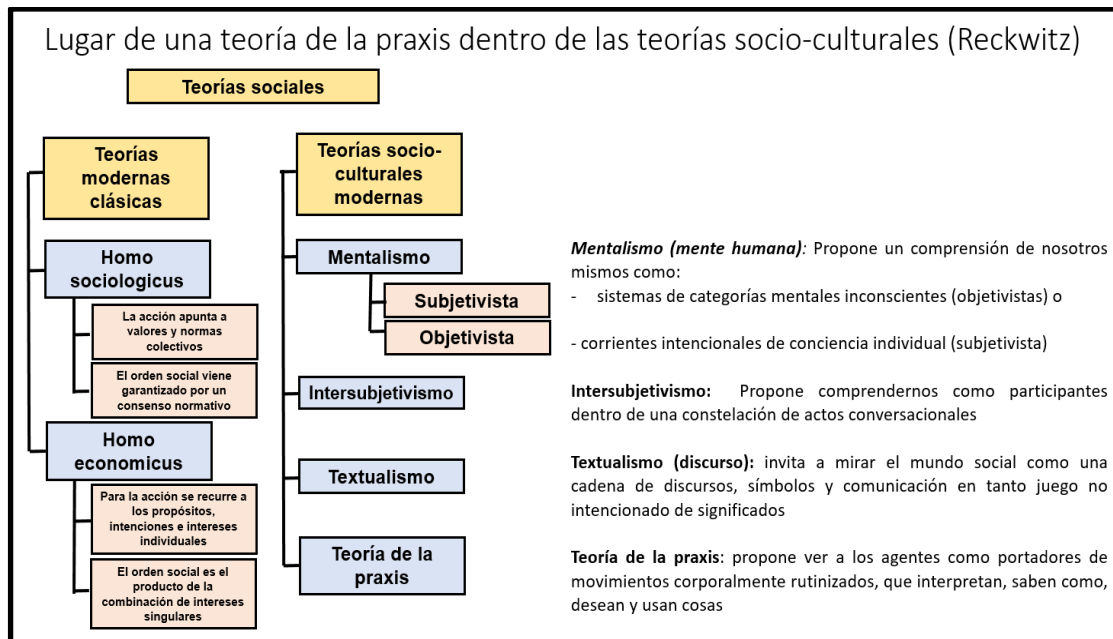
un tipo de comportamiento rutinizado que consiste en varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, cosas y su uso, un saber de trasfondo en la forma de comprensión, un saber-cómo, estados emocionales y saber motivacional (Reckwitz, 2002, p.249).

Joseph Rouse (2007), filósofo de la ciencia, hace alusión a ese aspecto de la siguiente manera:

las prácticas constituyen el trasfondo que reemplaza lo que anteriormente los teóricos holísticos o generalistas describían como cultura o estructura social. Las estructuras sociales relevantes y los trasfondos culturales se han de entender de manera dinámica mediante su continua reproducción en la práctica y su continua transmisión y adopción por los nuevos practicantes (s.p).

Con una concepción así de las prácticas se asume en consecuencia una posición intermedia entre los discursos, entendidos como órdenes simbólicos o patrones de sentido, y las estructuras y las acciones y actividades concretas en su realización.

Miremos un resumen de lo dicho condensado en el siguiente esquema:



En síntesis, Andreas Reckwitz (sociólogo de la cultura) sistematiza las diferentes teorizaciones de la cultura para llegar a proponer una comprensión de esta como realización práctica; es decir, como praxis (cultura como praxis). En ese sentido, la práctica es *una elección para el análisis*, como lo es el sujeto, el sistema, la clase, las formaciones discursivas, la intención, la elección racional para otros planteamientos. En la teoría social, consecuentemente, los enfoques centrados en las prácticas promulgan una ontología social distinta: lo social es un campo de prácticas incorporadas y materialmente interconectadas organizadas centralmente en torno a comprensiones prácticas compartidas que involucran la interdependencia de diferentes elementos: saberes de fondo y presupuestos, actividades corporales, formas de actividades mentales, materialidades, cosas, artefactos y sus usos, estados emocionales, estructuras teleo-afectivas en la forma de proyectos, finalidades y estados de ánimos y circunstancias espacio-temporales. No sobra decir que los teóricos de las prácticas tienen diferentes comprensiones de estos asuntos. Es más, algunos teóricos de las prácticas con orientación posthumanista sostienen que los no-humanos no solo median, sino que ellos mismos propagan las prácticas, como el caso de Bruno Latour (2003, 2008).

Tal concepción de las prácticas contrasta con versiones que privilegian a los individuos, las (inter)acciones, la intencionalidad el lenguaje, la intersubjetividad, los sistemas de significados, los sistemas normativos, el mundo de la vida, las instituciones/roles, las estructuras o sistemas en la definición de lo social y lo cultural. Estos fenómenos, dicen los teóricos de las prácticas, solo pueden ser analizados vía el campo de las prácticas. Las acciones, por ejemplo, están incrustadas en prácticas, así como los individuos se constituyen dentro de ellas como sujetos, o en posiciones de sujeto. De manera que, las prácticas —así como el lenguaje o como las prácticas discursivas— prefiguran las posibilidades en las

que los sujetos experimentan el mundo y a sí mismos. La existencia social e inteligibilidad de un individuo, en tanto sujeto, reconocible e identificable se despliega de manera performativa mediante, por medio y en medio de la realización de las prácticas. Las prácticas, así entendidas, funcionan como un medio para el sentido, el saber y la intencionalidad y es solo a partir de su realización que los sujetos emergen como portadores de unas ciertas competencias y habilidades. Por tanto, las prácticas no se reducen a la intencionalidad de la acción, ni a una “rational choice” y se realizan con frecuencia de manera no reflexiva, rutinaria y con la ayuda de un saber implícito incorporado. Tales prácticas son aprendidas corporalmente; es decir, incorporadas y habitualizadas, por lo que ellas representan también entidades históricas y culturales específicas. Igualmente, desde una perspectiva o enfoque centrado en las prácticas, el lenguaje es entendido como un tipo de actividad (discursiva) y, por tanto, como un fenómeno práctico, por lo que el sentido, las instituciones y las estructuras son un efecto de ellas (las prácticas).

Una idea de base dentro de este enfoque es que la producción y reproducción de lo social y de la cultura se da gracias y con los regímenes de acciones ordinarias (prácticas), los cuales no se reducen a sus aspectos racional e intencional y hacen aparecer lo estructural como efecto de su repetitividad y recurrencia (iterabilidad). Bajo esta mirada la realidad social y cultural es un emergente de las prácticas individuales (como cadenas intrincadas de decires y haceres o como regímenes de actividades en tanto eventos espacio-temporales), diferentes de la misma suma de estos, y que, al pregonarse sobre ello un rol constructivo, se propone un no “cierre” del sistema o del orden configurado, con lo cual este queda abierto a una suerte de estabilidad dinámica (reproducción) o al cambio (transformación) y a los fenómenos individuales no reductibles a lo social (Bhaskar, 1978, pp.12-13). Es decir, que las prácticas tienen que ser practicadas y en su realización siempre hay momentos de contingencia, de repetición, incertidumbre, improvisación y novedad (diferencia), así como en el juego, por ejemplo, en el fútbol:

- ✓ no hay juego sin jugadores,
- ✓ el juego cobra existencia solo cuando es jugado,
- ✓ el juego tiene reglas, pero estas no determinan de manera total el accionar de los jugadores (hay momentos creativos y de innovación y márgenes de maniobra y momentos de no seguimiento a las reglas),
- ✓ las interacciones y actividades en el juego llevan a que no pueda ser completamente controlado, mucho menos por un solo jugador,
- ✓ el juego no está determinado por la intención de los jugadores, ni por un plan de acciones intencional y previamente establecido,
- ✓ los jugadores asumen su posición de jugadores específicos una vez juegan el juego (un goleador en un partido pudo haber sido considerado previamente un defensa),
- ✓ el juego supone unas disposiciones mentales y corporales para poder ser y saber ser jugado,
- ✓ el juego implica un compromiso práctico (concentración, entrar en el juego) y un sentido del juego por parte de los jugadores (saber jugarlo),
- ✓ para que los jugadores puedan participar del juego se requiere de ellos que sincronicen y ajusten continuamente sus percepciones, pensamientos, emociones, sentimientos y acciones a las continuamente cambiantes

configuraciones del juego (atacar cuando hay que atacar y defender cuando hay que defender, tocar y pasar cuando hay que tener el balón, etc.),

- ✓ la regularidad del juego no tiene que ver con ciertas estructuras a-priori, sino que se da empíricamente como una estructuración concreta gracias a la participación de los jugadores, a condiciones espaciotemporales y a otros elementos no menos importantes (por ejemplo, no se puede jugar al fútbol si no hay un balón).

Vale decir, que las teorizaciones de las prácticas son herederas y continuadoras, a su modo, de los aportes post estructuralistas y socio-reconstructivos-interpretativos en tanto buscan superar el “dualismo entre una perspectiva subjetiva sobre los actos comprensivos intencionales y una perspectiva objetiva sobre un código transubjetivo” (Reckwitz, 2000, p.558). Las teorizaciones de las prácticas tematizan la “elaboración y transformación de los patrones de sentido transubjetivos en adscripciones de sentido subjetivas” (Reckwitz, 2000, p.558).

De manera que una comprensión tal implica, metodológicamente hablando, una orientación más empírico-interpretativa y reconstructiva que se preocupe más por las “realidades” de la vida cotidiana en su dinamismo, sin desconocer y sin entregarse totalmente a unos análisis solamente discursivo-especulativos. El giro hacia la praxis es también un giro hacia lo empírico; es decir, un trabajo de *praxeologización* de lo social. En ese sentido, y para efectos de los que sigue, se trata de pensar también lo cultural de la cultura escolar como praxis —cómo se produce, mantiene y cambia de manera práctica—, sin dejar de atender, como lo vimos en el apartado anterior, a los otros elementos que la conforman.

2. Una mirada esquemática a los planteamientos sobre la cultura escolar en los últimos tiempos

En este segundo capítulo se trabajan las dos orientaciones investigativas principales en el trabajo sobre cultura escolar que vamos a diferenciar como teorías normativas sobre la cultura escolar y teorías analítico-descriptivas e interpretativo-reconstructivas sobre la cultura escolar. En el último apartado de este sugerimos una mirada integradora que, coincidiendo con Helsper (1990, 1996, 2004, 2007, 2008, 2015), Helsper y Otros (2001), Böhme, Hummrich, Kramer (2015), nos lleve a un concepto de cultura escolar amplio que, sin reñir con el enfoque teórico sobre las prácticas, se amplía a las dimensiones de lo real y lo imaginario de la escuela.

Como dijimos, en un ejercicio de organización de algunos planteamientos, teorizaciones e investigaciones sobre la cultura escolar habría que delimitar en principio dos grandes orientaciones (Erickson, 1987; Kluchert, 2009): una orientación teórica sobre la cultura escolar en clave normativo-prescriptiva y una orientación teórica sobre la cultura escolar en clave analítico-descriptiva e interpretativo-reconstructiva.

2.1. Teorizaciones normativo-prescriptivas sobre la cultura escolar

En lo que sigue y bajo esta orientación vamos a ubicar cuatro planteamientos: “la cultura escolar como configuración escolar”, “la cultura escolar como indicador de calidad”, “la cultura de la eficacia escolar” y “la cultura escolar como cultura organizacional, de la educación y del aprender”. Finalmente, haremos alusión a unas orientaciones investigativas que amplían el terreno de la indagación sobre la cultura escolar, pero con énfasis en lo micro.

Por lo general, las teorizaciones normativo-prescriptivas de la cultura escolar focalizan su interés último en un ejercicio de valoración (buena o mala, eficiente o ineficiente, etc.) de las escuelas a la luz de su cultura. En estas circunstancias, la cultura de la escuela es vista y trabajada con el propósito de dividir la vida escolar —y las escuelas— en un orden jerárquico, por ejemplo, en el sentido de lo bueno y lo malo, en lo que hay que olvidar y lo que hay que mantener o lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer. De allí que la mayoría de los investigadores y docentes dentro de esta orientación se hayan dado a la tarea de definir los aspectos más sobresalientes de las culturas escolares positivas y, ex negativo, también de las culturas escolares negativas, por lo que abundan trabajos en esta línea particular.

La cultura escolar es utilizada dentro de estos planteamientos, en últimas, para decir con base en ella qué es lo que hace a una escuela buena o mala. Por regla, este ejercicio valorativo lleva no solo a una caracterización de la escuela, sino a una diferenciación y jerarquización de las escuelas entre sí —y a ponerlas en confrontación y competencia—, en vez de trabajar sobre sus especificidades y aspectos contextuales particulares. Hablando de manera general, en esta perspectiva normativa acerca de las culturas escolares se llega a una división de estas en dos formas básicas: culturas escolares positivas y culturas escolares negativas.

A ello se le suma el trabajo de ciertas organizaciones como el Centro Nacional de Clima Escolar, en donde se han desarrollado descripciones minuciosas de las

culturas escolares positivas y se han desarrollado propuestas y estrategias para mejorar a las que no quedan dentro de ese rango. Se supone que las culturas escolares positivas llevan a una mayor satisfacción laboral-profesional, a una “moral” institucional más fuerte y a un sentido por el trabajo más afianzado, pero también a una mayor efectividad en sus dinámicas, así como a un mejor rendimiento, resultados, realización y bienestar de los alumnos. Las que siguen son algunas de las características que se asocian con frecuencia a una cultura escolar positiva:

- Hay un reconocimiento y celebración del éxito individual tanto de los docentes como de los alumnos.
- Las relaciones interpersonales y las interacciones de los miembros se caracterizan por su apertura, confianza, respeto y consideración.
- Las relaciones con, y entre el personal de la institución, son colaborativas, colegiales y productivas y todo el personal es —se encuentra— motivado hacia el logro de los más altos estándares institucionales.
- Hay un sentimiento de seguridad física y emocional por parte de los miembros de la institución que, en especial las directivas, se encargan de promover.
- Directivas, coordinadores y docentes velan, además, por desarrollar políticas escolares que promueven el bienestar y sentimiento de seguridad de los alumnos.
- Los alumnos son llevados a que, de manera coherente, mantengan sus expectativas elevadas y a que aprendan también del error.

El concepto de cultura escolar dentro de esta mirada está fuertemente marcado por representaciones acerca de estados deficitarios —formas de ser que deberían ser de otra manera— y que, mediante un adecuado cultivo, coaching, asesoramiento, mejoramiento, habría que superar o mejorar (Fischer, 2009). Muchos asesores educativos con formación investigativa, y sin ella, han encontrado allí su “idea de negocio”.

Por eso, para un trabajo de investigación en esta línea se tiene que llegar también, necesariamente, a proponer ciertas dimensiones de la cultura escolar a partir de las cuales se pueda evaluar, valorar y medir la escuela (Ashkanasy, Broadfoot y Falkus, 2000), no solo con el propósito de restituir una “verdadera y adecuada cultura escolar”, sino también para establecer un sistema de diferenciación y jerarquización de las instituciones escolares como tales que las ponga en una situación de comparación y competencia entre sí.

2.1.1. La cultura escolar como configuración escolar

Según Terhart (1994), una posibilidad de conceptualizar la cultura escolar sería trabajarla como una “configuración escolar” (Schulgestaltung). Ello implicaría, según este autor, una focalización en todas aquellas actividades por fuera de la enseñanza que no están necesariamente vinculadas a un plan de estudios o a un currículo prescripto; es decir, todas aquellas ofertas dadas por la escuela que se pueden considerar o relacionar con el hacer pedagógico por fuera de la enseñanza en sentido estricto (lo que sucede además del dar clase) (Terhart, 1994, p.690).

En tal sentido, la cultura escolar tendría expresión en actividades comunitarias y sociales más allá de la enseñanza normal y cotidiana. Se trata de la vida cultural de las escuelas como foco de interés. Vida cultural que se expresa en los actos y representaciones culturales, en exposiciones, muestras artísticas y literarias, eventos deportivos, entre otros, los cuales serían, precisamente, la muestra y el resultado de los esfuerzos colectivos e individuales de la escuela por proyectarse hacia el exterior.

Uno de los trasfondos de esta concepción de la cultura escolar es el cambio de una perspectiva centralizada a una perspectiva descentralizada de la escuela y de su quehacer. Perspectiva que está estrechamente ligada a las ideas propagadas desde los años noventa del siglo pasado sobre la flexibilización del sistema educativo en comunión con la entrada del sistema de mercado y del consumo. Ello ligado también al énfasis en la toma de conciencia sobre los costos y sobre la eficiencia, sobre la responsabilidad y obligación del cálculo —de gastos— que ha terminado por marcar a los docentes en su trabajo escolar cotidiano. Para ello había que reforzar la cultura escolar de cada escuela en particular, pero sin dejar de reconocer que ese refuerzo de la cultura escolar también se puede volcar hacia afuera en una suerte de oferta llamativa de una imagen de sí de la institución escolar.

Interesante de ver, de todas maneras, es cómo lo estructural y establecido de lo escolar cede lugar a lo cultural, al trabajo cultural de los individuos. Ello implica diferentes ofertas que suponen un mayor trabajo de discusión y asesoramiento, un trabajo más colaborativo con los padres y entre docentes, así como ofertas extracurriculares con carácter artístico, político, deportivo. De allí, la idea de comunidad escolar y de vida escolar.

Una cultura escolar, así vista y definida, está fuertemente circunscrita a cada escuela en particular y a la relación de esta con su entorno próximo. En ello se corre el riesgo de que los efectos estructurales y del sistema, así como el papel de la enseñanza efectiva y de la micropolítica escolar no sean suficientemente considerados y, por tanto, no tenidos en cuenta como parte de la cultura escolar.

Además, bajo esta comprensión la cultura escolar no está necesariamente referida a los marcos de acción, esquemas de comportamiento, rituales, creencias, normas, valores, formas sociales, relaciones sociales, ejercicio del poder, prácticas cotidianas, sino, muy reduccionistamente, a una presentación de sí positiva en lo público de la escuela con el propósito de dar una imagen de buena escuela que, inclusive, entraría a fungir como elemento compensatorio frente a otras posibles ofertas malas como podría ser la misma enseñanza.

De hecho, así la cultura escolar y la enseñanza estarían, hasta cierto punto, contrapuestas, en tanto que tales ofertas culturales adicionales de la escuela no harían más que tapar o invisibilizar los procesos de aprendizaje con una “nube de ofertas culturales” y promover una idea de cultura escolar inadecuada y funcional como un evento publicitario o como un simple ejercicio de cuidado de la propia imagen.

Ahora bien, si aquí se puede señalar con tal “configuración escolar” un elemento clave consistente es el de elevar la atractividad de la escuela y con ello diferenciarse de otras escuelas. De todas maneras, lo cierto es que en tales circunstancias no se pueden pasar por alto los influjos de las dinámicas del mercado

y del consumo. La escuela como bien o recurso limitado es ofertada estratégicamente mediante ofertas extracurriculares y los consumidores, en este caso los padres y los mismos escolares, son llamados a considerar las posibilidades de elección con respecto a las diferentes escuelas en contienda. La cultura escolar, así entendida, se convierte, más bien, en un elemento clave del marketing escolar de la respectiva escuela.

Por tanto, una buena escuela es aquella que está en condiciones de ofertar un amplio espectro de aspectos aglutinados como cultura escolar (clases extraescolares, actividades, fiestas, eventos, celebraciones, actos culturales, etc.). Espectro que es fácilmente operacionalizable y observable y, por tanto, medible y comparable en relación con otras instituciones escolares. Queda, así, la idea de que “mientras más, mejor” —por ejemplo, más actividades extraescolares, más eventos, más fiestas y celebraciones— y ello sería lo característico de una buena escuela y una buena cultura escolar.

Interesante, de todas maneras, es que con una mirada así quedan en un segundo plano las discusiones no solo de los contenidos de tal cultura escolar, sino de las apuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas de la institución: la cultura escolar publicitada y comercializada termina por volver irrelevante una cultura pedagógico-didáctica —la apuesta pedagógica de la institución— y el trabajo de las culturas profesionales docentes.

2.1.2. La cultura escolar como indicador de la calidad escolar

Esta mirada normativa a la cultura escolar como indicador de calidad está referida fundamentalmente al trabajo de Helmut Fend (1987, 1996, 1998, 2007). Para este autor cada escuela es una unidad de acción pedagógica. Y en torno a esta unidad de acción pedagógica se el concepto de cultura, sobre todo, como calidad escolar en la medida en que ciertas particularidades comienzan a ser consideradas como características de una buena escuela. El autor propone, en esa dirección, una suerte de “segunda revolución” en la que se dejen de lado las viejas formas de observación de la escuela y se instauren unas que propendan por la optimización de la calidad escolar (Fend, 2007, p.13).

Fend (2007) considera la escuela como una institución procesadora de oportunidades, sobre todo oportunidades de aprender, y la cultura escolar como aquella impronta dada sobre las dimensiones dinámicas de simbolización (objetivaciones), acontecimientos y lenguaje de dicha institución (Fend, 1996). A partir de esas dimensiones y sus formas de expresión compartidas se configura y concibe una comunidad y, por tanto y de igual manera, una comunidad escolar. Lo vinculante de esas dimensiones dinámicas vinculantes es que expresan, por ejemplo, formas de pensar y actitudes pedagógicas compartidas que vinculan a la mayoría de los individuos de la institución escolar. Las objetivaciones serían la expresión de un sentir y pensar compartido al que se le sumarían unos valores conjuntos en la lógica también de unos “deberes ser” vinculantes.

A diferencia de otros planteamientos sobre cultura escolar que se ocupan de esas concepciones, valores, discursos, ritos, rituales, etc., compartidos, Fend no pone en discusión sus contenidos, sino que propone un continuo de improntas positivas y negativas de esas tres dimensiones culturales (simbolizaciones, discursos y sucesos) que marcan la calidad de la escuela. Así, una escuela pobre,

culturalmente hablando, sería en efecto valorada negativamente y ello tendría que ver con una pobreza en sus discursos, en sus acontecimientos y en sus sentidos compartidos.

En este contexto, pobreza en su trabajo de simbolización sería, por ejemplo, una precaria o no existente concepción de sí (filosofía, principios pedagógicos, etc.) que podría estar estrechamente relacionada con su disposición espacial y material carente de mantenimientos y con sus dinámicas cotidianas rutinarias y poco relevantes. Tendríamos en este caso una escuela fría como escenario mudo con unas paredes frías y descuidadas y en la que no pasa nada sobresaliente. En igual sentido, la falta de un lenguaje común podría acarrear una conflictividad inmanejable y un fraccionamiento agresivo (balcanización y aislamiento). Su pobreza en acontecimientos vendría dada en la falta de rituales, celebraciones, actividades conjuntas y en la falta de elementos comunes para tratar con diario acontecer escolar (crisis, rutinas, inicios, cierres, transiciones, etc.) y, por tanto, en la falta de un lenguaje común (Fend, 1996).

Una buena escuela, por contraste, se caracterizaría según Fend (1987), por una impronta positiva de tales dimensiones culturales. Una cultura escolar tal mostraría el trabajo de cooperación, una colegialidad llena de confianza, un juego limpio, una valoración entre sí y compartida, una satisfacción laboral, un consenso, así como una responsabilidad conjunta y colaborada. Todo ello sería indicador de una buena escuela, de una escuela de calidad (Fend, 1996, p.92; Fend, 1987, p.61). Buenas escuelas son, según este autor, escuelas conformadas en su ámbito espacial y social de acuerdo con una valoración positiva de esas tres dimensiones propuestas.

Steffens (1995) coincide con Fend en la existencia de ciertas improntas o características relevantes de una buena escuela. Dentro de esas señala: una alta estima del trabajo docente y de las orientaciones pedagógicas y didácticas de los docentes; una competencia didáctico-metódica y la capacidad de realizar y direccionar la enseñanza; una organización escolar, educativa y laboral efectiva; una cultura de trato e interacción marcada por la confianza, el entendimiento y la comprensión. En la misma línea de Fend, para Streffens una escuela de calidad sería aquella en la que es posible evidenciar en su cultura escolar una impronta positiva y unas características culturales identificables, dentro de las que se cuentan, además, la escuela como espacio vital (atmósfera escolar) llamativo, convivencia social de gran armonía, construcción y configuración de la edificación escolar renovada, la cooperación y participación de los agentes escolares, así como aspectos y ofertas culturales y tradiciones y rituales.

El trabajo de Fend ha tenido un impacto importante en la política educativa de su país (Austria). Sus aportes sobre la cultura escolar han sido considerados como elementos clave para tener en cuenta dentro de los indicadores para la valoración de la calidad escolar y han sido adoptados como parte de los sistemas de medición y evaluación de la calidad escolar. Esos indicadores de la cultura escolar se han operacionalizado fácilmente y han permitido un trabajo de investigación y medición mediante métodos cuantitativos. Por su parte, aspectos relacionados con los contenidos y temas de la cultura escolar se han trabajado por medio de cuestionarios y escalas de valoración. Así, como parte de la calidad escolar estarían aspectos más allá de una buena preparación de la enseñanza y de

un trabajo sobre los saberes y contenidos específicos (currícula, contenidos educativos). Por lo general, casi siempre, se llega en ese orden de ideas, a una valoración de lo bueno o lo malo sobre la base de que está o no presente. Ello no oculta, no obstante, un parámetro normativo según el cual habría una buena y correcta cultura que tendría injerencia directa sobre una buena calidad escolar (Steffens, 1995).

Vale resaltar que, en general, estos indicadores están referidos al ámbito de lo explícito, por lo que estructuras inconscientes, imaginarios, normas y valores dominantes implícitos y aspectos del funcionamiento de la micropolítica escolar no entran a ser considerados. A pesar de ello, el mismo Fend (2007) continua reivindicando la necesidad de que los estudios e investigaciones sobre la calidad escolar y sobre la cultura escolar deben esforzarse en una consideración y observación de los casos individuales, en la medida en que el desarrollo y promoción de una buena escuela o de una mala escuela tiene que considerar una multiplicidad de factores y condiciones específicas que, extrapolables o no, tienen un efecto de singularidad y especificidad que no se puede desconocer.

2.1.3. La cultura de la eficacia escolar: el movimiento de la “school effectiveness”

Si bien el movimiento —gestión e investigación— sobre las escuelas eficaces²⁰ no hace de la cultura escolar su centro de interés único, se puede decir, no obstante, que este elemento entra como un factor muy importante. Como pionero en la propuesta de trabajo sobre escuelas eficaces se tiene al educador Ronald R. Edmons (1935-1983). Edmons se dio a la tarea de indagar sobre las características esenciales de las escuelas exitosas como una forma de responder al mundialmente conocido “informe Coleman” de 1966 realizado por el sociólogo de la educación James Samuel Coleman (1926-1955).

En este informe, titulado: “Equality of Educational Opportunity” y compuesto de más de 700 páginas, Coleman señala, a partir de los resultados obtenidos —basados en una muestra de más de 650.000 alumnos—, que las escuelas de diversos tipos y con diversas poblaciones como tales tienen muy poco efecto en los logros y alcances de los alumnos. Es más, a pesar de las condiciones similares de ciertas escuelas para blancos y negros, las brechas terminan por ampliarse durante la culminación de la escuela primaria o elemental.

Según Coleman en ese momento el argumento más adecuado para explicar este asunto era que la variable más consistente en la explicación de tal situación es la condición económica y educativa de los padres. Con ello se quiere decir, que el

²⁰ El movimiento de efectividad escolar (school effectiveness) se diferencia del movimiento de mejora escolar (school improvement) en que aquel recurre fundamentalmente a metodologías cuantitativas, sobre todo correlacionales, para diferenciar estadísticamente entre escuelas exitosas y no exitosas. Se trata de llegar de manera simplificada a las razones por las que una escuela es buena o no. El movimiento de mejora escolar cobra fuerza durante los años noventa del siglo pasado y en sus primeros momentos tuvo una fuerte influencia de la mirada sobre la eficacia escolar. Posteriormente hubo una apuesta más fuerte por la introducción de metodologías cualitativas para el estudio del desarrollo y mejoramiento escolar. El movimiento de mejora escolar da una mirada más compleja de la escuela e incluye factores cualitativos en sus análisis. Uno de sus mayores representantes es David Hopkins. Para una crítica al movimiento de escuelas eficaces y de la mejora escolar se puede ver el trabajo de Slee, Weiner y Tomlinson (2001).

trasfondo cultural y educativo y el estatus socioeconómico (el capital social, cultural, económico y simbólico de los padres en el sentido de Bourdieu) resulta mucho más determinante a la hora de precisar las ejecutorias y rendimientos educativos de los alumnos que lo que la misma escuela hace. Dicho con otras palabras: lo que el alumno demuestra y llega a ser tiene que ver no tanto con los efectos de la escuela (escolaridad) y de la cultura escolar, sino con los antecedentes socioeconómicos y culturales de las familias —un argumento que va en la línea de trabajos como los de Bourdieu sobre la escuela y de Paul Willis sobre la cultura escolar—.

En lo que respecta a la escuela, el informe Coleman lleva a inferir, desde otra óptica más insidiosa, que aquella no cumple a cabalidad con su cometido y resulta ser, en ese sentido, una institución ineficiente —con un personal docente, por tanto, poco efectivo—. Es frente a esto que resulta, el programa investigativo de Edmonds en torno a las escuelas eficaces. Edmonds reconoce que los antecedentes familiares hacen la diferencia, pero que una mirada tal absuelve o inmuniza —o paraliza— a los docentes profesionales de hacer su tarea educativa de una manera eficaz y eficiente. Es por ello por lo que este autor se da a la tarea de demostrar que también las escuelas pueden hacer la diferencia y comienza a identificar escuelas de su país en donde los alumnos han resultado ser bastante exitosos.

En un ejercicio de comparación de esas diferentes escuelas Edmonds termina por identificar aquellas características que parecen ser esenciales en el éxito de los alumnos y que permitirían señalar una escuela como efectiva. En un trabajo de 1979, Edmonds propone un listado de aquellas características que hacen de una escuela una escuela efectiva:

- Fuerte liderazgo administrativo
- Altas expectativas
- Una atmósfera ordenada
- Una adquisición de habilidades básicas como propósito primario de la escuela
- Una capacidad de desviar la energía y recursos de la escuela de otras actividades para avanzar en su propósito escolar básico
- Un frecuente monitoreo de los progresos de los alumnos

Posteriormente, otros investigadores descartaron la penúltima característica y se constituyó así el modelo de cinco factores para la investigación y evaluación de las escuelas en términos de su eficacia que escaló a nivel de política —educativa—. Fue, igualmente, el momento en el que la definición de una “buena escuela” devino en un asunto político que comenzó a ser utilizado como marco de referencia para la inspección y evaluación de las instituciones educativas.

La efectividad escolar hace alusión a las ejecutorias y realizaciones de una unidad organizacional denominada “escuela”. Esas ejecutorias y realizaciones vienen expresadas en el “output” de la escuela que, por su parte, puede ser medido en términos de los logros promedio de los alumnos al final de un periodo de escolarización formal (año lectivo).

Orientarse por una teorización e investigación sobre la efectividad escolar quiere decir entonces: comunicar sobre la base de evidencia empírica cuantitativa (hoy más conocida como investigación basada en la evidencia —evidence-based research and education—) qué factores son los que contribuyen más en la

explicación de la varianza del rendimiento escolar. En una misma línea, implica también desarrollar análisis multinivel para investigar diferentes contextos causales.

Focalizarse en las variables fuertes que remiten, sobre todo, a las variables en el actuar profesional docente durante la enseñanza es tenido, por lo tanto, como un asunto de fundamental interés. Se desconoce, por completo, lo que desde la perspectiva neo-sistémica se ha trabajado como el déficit tecnológico en la enseñanza (Luhmann y Schorr, 1982): con la mirada del otro como sujeto alumno que aprende el sistema de enseñanza transforma la complejidad estructuralmente indeterminada en complejidad determinada: no se dirige a otro indeterminado, sino a ese otro como alumno que quiere aprender —en clave de Foucault se lo construye o subjetiva como sujeto alumno; en clave de Luhmann como “persona”, es decir, como un “paquete amarrado de premisas para decisiones que puede ser puesto en diferentes posiciones” (Luhmann 1992, p.178); en otras palabras, como un paquete de acciones y decisiones previsibles—, todo esto dentro de un marco normativo.

Aquí, el alumno es o entra como alumno dentro de la interacción de enseñanza, pero desde la mirada del sistema pedagógico —es construido por el sistema pedagógico, por el maestro, por el emisor— y es un otro que, en tanto sistema autopoietico, también puede no —querer— participar o hacerlo de cierta manera —que es lo que sucede con mayor frecuencia—. Sin embargo, se reduce su contingencia y complejidad en términos de un rol funcional (alumno que quiere aprender). Dicho en otras palabras: el alumno no le es transparente al educador (por tanto, el enseñar, el transmitir no garantiza el aprender), por lo que, en la enseñanza, se tiene que trivializar al alumno. La educación/enseñanza se caracteriza por no ser tecnologizable (Luhmann) y los sujetos por no ser máquinas triviales —aunque en la práctica, programas, modelos y pruebas se trivialicen—. A lo anterior se suma el que la expresión “focalizarse” termina siendo básicamente intervenir, con lo que la escuela queda ante el imperativo normativo de qué va a decidir hacer y cómo va a continuar.

2.1.4. La cultura escolar como cultura organizacional, de la educación y del aprender

En los planteamientos anteriores sobre la cultura escolar como indicador de la calidad escolar se trajo a colación una serie de aspectos —socio-relacionales, estructurantes, de contenido específicos — a partir de los cuales tal cultura escolar se manifiesta o expresa. El resultado ha sido la propuesta de diferentes aspectos mezclados. Heinz Günther Holtappels (1995, 2003) se da a la tarea de sistematizar esos aspectos de la cultura escolar y para ello propone una división y ampliación de las tres dimensiones propuestas por Fend.

Para este autor la cultura escolar se puede entender como la organización, calidad y direccionamiento en términos de contenido de los recursos pedagógicos de una escuela (Holtappels, 1995, p.11). Una comprensión tal de la cultura escolar atiende a los aspectos de contenido de la organización institucional, a los contenidos culturales formativos y propuestas formativas, así como a las formas de mediación entre docentes y alumnos, a los valores y normas y a las formas de interacción y relacionamiento, los cuales se pueden diferenciar seguidamente según una cultura del aprender, una cultura del educar y una cultura organizacional. Para Holtappels (2003, p.25) la cultura escolar se compone, por lo tanto, de esos tres elementos.

En tal contexto, el concepto de cultura escolar deviene en un concepto más comprensivo en el que quedan incluidos la enseñanza de los saberes específicos, los órdenes, rituales y tratos en general de los actores entre sí. Por tanto, y a diferencia de miradas anteriores, este concepto de cultura escolar trasciende la idea de conjunto de actividades extraescolares y señala la particularidad y calidad de las escuelas individuales. Ello incluye, además, una consideración del aprender emocional, social, cognitivo y estético-musical.

Desde el punto de vista de una teoría de la escuela y de una teoría del desarrollo escolar lo anterior remite a la ya conocida división de los siguientes ámbitos: de la didáctica y el currículo, de la socialización escolar y de la organización institucional. A partir de esta división clásica se derivan analíticamente los niveles de la cultura escolar en la propuesta de Holtappels, los cuales se conciben como interconectados y en una constante interacción. Su juego o accionar conjunto constituiría entre tanto la cultura de una escuela.

Así, el concepto de cultura escolar implica tener en cuenta tres aspectos: 1) La cultura como una configuración que remite a la vida cultural propia de cada escuela con sus valores, normas, aspectos metódicos y de contenidos propios y formas de trato. 2) La cultura como algo cambiante y en desarrollo, de manera que las dinámicas culturales de la escuela tienen una historia, dependen o han sido influenciadas por ciertas tradiciones y pueden ser influenciadas por ciertos desarrollos de moda o actuales. La cultura escolar no se puede ver como algo fijo, sino que ella como conjunto de ideas, símbolos, esquemas de acción, creencias, supuestos, etc., es el resultado de procesos de desarrollo históricos; lo cual quiere decir que la escuela se encuentra siempre en un movimiento permanente y con unas dinámicas y ritmos específicos a los que habría que atender también. Finalmente, 3) la cultura no como el resultado de decisiones tomadas desde afuera y arriba o de condiciones establecidas externamente, sino como un proceso de negociación a nivel de las escuelas en particular que involucra los modos de actuar y de pensar de los que allí toman parte.

Desde el punto de vista de una teoría pedagógica de la escuela o pedagogía escolar Holtappels habla de tres conjuntos temáticos, a saber: 1) El currículo y la didáctica, 2) La socialización escolar y 3) La organización institucional de la escuela que, desde el punto de vista analítico de la cultura escolar, podrían diferenciarse en tres niveles, relacionados y en interacción, que formarían el contexto socio-cultural de la respectiva escuela: la cultura de la educación, la cultura del aprender y la cultura organizacional. Miremos:

2.1.4.1. Cultura de la educación

El punto central de la cultura de la educación lo ocupa el clima social de la escuela. Holtappels (2003, p.26) abarca con él el entorno socializador interno a la escuela, la normativización institucional de las relaciones escolares, las intenciones educativas, los patrones de interacción, las formas de trato y las estructuras de relacionamiento. Este ítem tiene que ver particularmente con aquellas dimensiones socio-pedagógicas que hacen referencia al clima educativo y relacional-social. En concreto se trata de las exigencias educativas frente al rendimiento escolar, las reglas sociales de comportamiento, los estilos educativos, las regulaciones de los

conflictos, la participación y la calidad de las relaciones sociales, todo ello comprendido como parte de la cultura de la educación.

El establecimiento de una cultura de la educación se relaciona con el desarrollo de una identidad individual y social y con la capacidad de acción social de todos los actores escolares involucrados. En esa medida, este componente de la cultura escolar está influenciado por los padres, alumnos, docentes y otro personal tanto pedagógico como no pedagógico (empleados no docentes) dentro de la institución escolar.

2.1.4.2. Cultura organizacional

La segunda dimensión de la cultura escolar dentro de este planteamiento hace referencia a las características estructurales de lo organizacional y a la organización social interna de la escuela (Schönig, 2002). La organización social de la escuela se manifiesta en cinco niveles: metas y valores de la escuela, estructuras, relaciones interpersonales, el actuar organizacional, la relación con el entorno y las estrategias (Raeder, 2010).

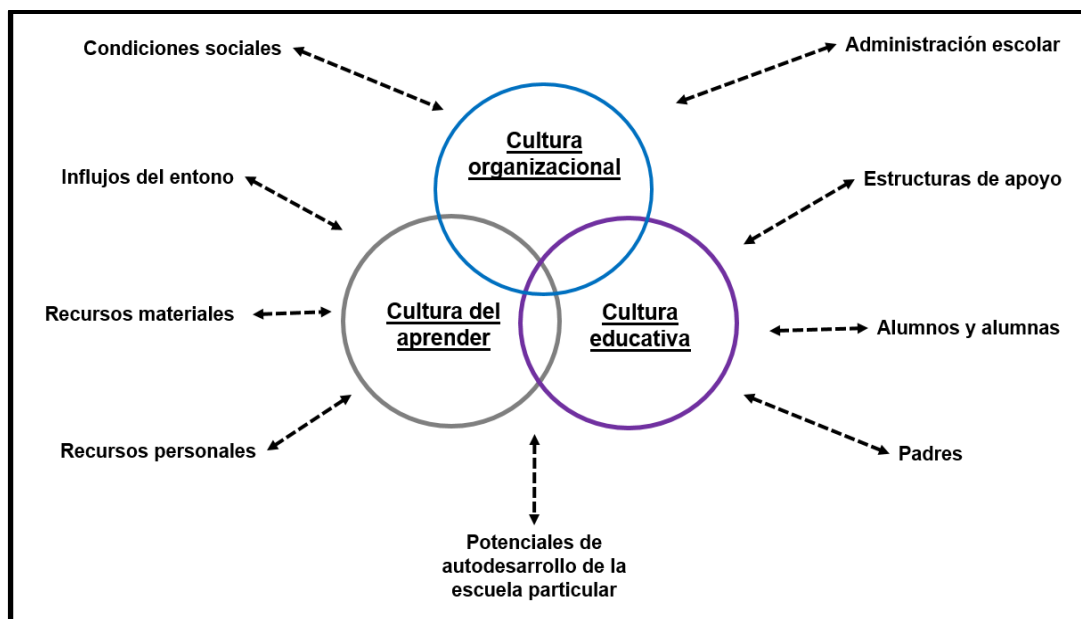
Aquí también se pone en evidencia que, en el nivel organizacional, las cosas dependen fuertemente de los patrones actitudinales y de comportamiento de los actores. De allí que la cultura organizacional²¹ (Neubauer, 2003) tenga que ver con la administración escolar y con las condiciones socio-administrativas dominantes.

2.1.4.3. Cultura del aprender (Lernkultur)

Siguiendo a Holtappels (2003, p.26) la cultura del aprender de una escuela comprende tanto las ofertas y posibilidades de aprendizaje como las formas de organización y disposición del aprender, así como la calidad de las fundamentaciones metódicas y didácticas. Se incluyen, además, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los procesos didácticos y curriculares (Buhren, 1995).

Esta parte de la cultura escolar es influenciada principalmente por los recursos materiales y humanos, los cuales determinan las posibilidades de ofertas educativas, las formas de mediación didáctico-metódicas, así como las ofertas curriculares (Huber, 2009). Miremos la síntesis de lo dicho en la siguiente imagen:

²¹ De acuerdo con la literatura especializada en este campo, se plantea la existencia de diferentes tipos de culturas organizacionales. Estas tipologías están relacionadas con los focos de interés y maneras de acercamiento de los investigadores a los aspectos organizacionales. Por ejemplo, autores como Bolman y Deal (1984, 2003) dicen que se pueden identificar cuatro enfoques a partir de los cuales se trabaja la cultura organizacional: el primer enfoque lo denominan estructural; en él se les presta atención a los fines de la organización y la estructuración jerárquica de funciones y mandos y a las políticas internas de la organización. El segundo enfoque lo denominan de recurso humano que alude a las diferentes habilidades de los individuos dentro de la organización. El tercero lo denominan enfoque político pues enfatiza en el poder y la autoridad de los individuos y en los diferentes tipos de conflictos dentro de la organización. Finalmente, está el enfoque simbólico que busca cultivar una cultura organizacional mediante el rol simbólico que cumplen los individuos en el desarrollo y establecimiento de rituales y formas habitualizadas de comportamiento. En una línea similar, Hofstede y Hofstede (2005) proponen seis dimensiones que especifican así: 1) normativo versus pragmático, 2) parroquial versus profesional, 3) empleador versus orientado hacia el trabajo, 4) de bajo control versus de estricto control, 5) sistema abierto versus sistema cerrado y 6) orientados hacia procesos versus orientado hacia resultados.



Dimensiones de la cultura escolar según Holtappels (2003, p.25)

2.1.5. Excurso: otras miradas a las culturas del aprender en clave de etnografías escolares y prácticas sociales

Las culturas del aprender en clave de prácticas sociales y etnografías escolares también gozan de otra tradición investigativa que se diferencia de la propuesta de Holtappels y que sigue la línea de una cultura escolar orientada por un enfoque centrado en las prácticas, situaciones e interacciones escolares; de manera que vale la pena hacer algunas aclaraciones con respecto a estas otras versiones. Existe, pues, una tradición de investigación que se remonta a los años sesenta del siglo pasado, sobre todo dentro del contexto estadounidense, cuyos trabajos se han agrupado, muchos de ellos, bajo el nombre de etnografías²² o

²² Según autores como Goetz y LeCompte (1988), Rist (1980) y Wolcott (1980) ni las “etnografías relámpago” (Blitzkrieg ethnography) ni otros trabajos de corta duración como las etnografías focalizadas, ni propuestas investigativas que cuestionan el lugar como las etnografías multisituadas podrían ser calificadas de “verdaderas etnografías”, pues se trata de investigaciones, no solo con un trabajo de campo corto, sino centradas en el estudio de pequeños subsistemas sin considerar el sistema sociocultural en su conjunto. Para estas descripciones, Goetz y LeCompte (1988, p.42) proponen incluso la denominación de “cuasi etnografías”. Tal es el caso de las “etnografías” restringidas a aulas concretas y de los estudios realizados por algunos sociolingüistas y etnometodólogos que describen y analizan sólo las interacciones verbales que se producen en el aula. Según aquellos autores estos estudios suelen renunciar a la recogida de datos a través de diferentes métodos y basarse en una sola técnica, bien sea las entrevistas biográficas o la grabación y el análisis de las interacciones verbales. También los mencionados autores les cuestionan a estas orientaciones investigativas el que se caractericen por un corto período de observación. Serra, por ejemplo, “considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes” (Serra, 2004, pp.167-168). Obviamente, no compartimos esta visión reduccionista y normativa del trabajo etnográfico dada

etnometodologías de la educación (Wilcox, 1982). Miremos, de todas maneras, algunos trabajos precursores en esta línea de investigación:

❖ **Escuela y reproducción social**

Dentro de esa tradición se puede señalar una primera línea —en el contexto inglés— referida a los *trabajos sobre la importancia de las escuelas para la reproducción de la sociedad industrial con sus respectivas diferencias de clase, procesos de segregación, orientación hacia el rendimiento y hacia competencias laborales*. Se puede mencionar el trabajo de Paul Willis —conocido también como uno de los representantes de los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham— sobre la resignificación de los valores escolares por parte de los jóvenes de familias trabajadoras inglesas (ver también Rockwell, 1995).

En su *“Aprendiendo a laborar. ¿Cómo los niños de clases trabajadoras obtienen trabajos de clase trabajadora?”*, publicado por primera vez en 1977, Willis lleva a cabo una serie de entrevistas y observaciones en una escuela con el propósito de dar cuenta de por qué los niños y niñas de clases trabajadoras terminan por obtener trabajos “propios” de la clase trabajadora. En ello muestra que existe una contra cultura escolar de la resistencia y de la oposición a la academia y a la autoridad. Además, señala que las condiciones estructurales —familiares— restringen el trabajo simbólico de los niños y niñas de las clases trabajadoras, lo cual establece limitaciones más fuertes en ellos y los “amarran” a esas clases. No obstante, destaca también la resistencia simbólica de dicho grupo, a pesar de su corta persistencia en el tiempo.

En la primera parte del escrito propone una diferencia fundamental entre dos tipos de alumnos dentro de los chicos de las clases trabajadoras: unos denominados “lads” (colegas) y otros denominados “earholes” (pringaos, nerds) —earhole o earlobe; es decir, aquellos que privilegian la escucha pasiva y se dedican a ella—. Los “lads” son los no conformistas que desafían la autoridad y llevan a cabo estrategias propias de resistencia (contraculturales) a la escuela, mientras que los

por Goetz y LeCompte y por Serra que no deja de poner en evidencia ciertos sesgos de la antropología clásica. Miradas como estas pecan, además, de una visión de la “cultura” como un supra ordinal o como una estructura global. Por eso, precisamente, para Goetz y LeCompte la etnografía escolar pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de tales descripciones, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan el comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. Lahire, por su parte, dice también: “El problema consiste ahora en que, a fuerza de centrarse en ‘pequeñas acciones’ o en ‘interacciones breves’, los investigadores acaban olvidándose o infravalorando la dimensión macrosociológica de los fenómenos que estudian [...] La concepción más o menos explícitamente empirista de todos los que han estudiado interacciones cada vez más breves de manera cada vez más fina es a menudo el signo, como dice Pierre Bourdieu, de ‘la ausencia de una verdadera problemática teórica’” (Lahire, 2008, p.52). Frente a ello, proponemos, por el contrario, y en una línea de una teoría de las prácticas como la mencionada en apartados anteriores, concebir la cultura precisamente como práctica con la que se subsana el problema entre estructura y agencia. Además, llamamos la atención frente a que, por fuera de la investigación antropológica, la investigación sociológica, particularmente la Escuela de Chicago, ya había hecho interesantes aportes a la construcción de lo social a partir del análisis microsociológico sin tener que ceñirse a cuestiones como las acabadas de mencionar y sin tener que concebir “la cultura” como un “gran sistema”.

“ear’oles” son los conformistas que se adaptan pasivamente a la escuela y a sus normativas y se dedican al aprendizaje escolarizado y a los logros académicos.

Willis privilegia el estudio de las formas de vida y de ver el mundo de los primeros, pues son ellos los que desarrollan la contra-cultura escolar. Señala así diferentes elementos de la mencionada contra-cultura escolar, dentro de los que se destaca la explícita oposición a la autoridad. A ello se le suman las formas de recorrer la escuela —de apropiarse material y simbólicamente de los espacios escolares (Herrmann, 2014)—, el trabajo sobre las apariencias y las formas de vestir como maneras en las que los no conformistas se distancian de los “ear’oles” y de las normas imperantes de la institución escolar.

Así, por ejemplo, a la obligatoriedad en el uso del uniforme escolar, los “lads” oponen formas de vestir que los caracterizan de forma específica; a la prohibición de fumar responden fumando. Esto les permite, no solo llamar la atención, asumir un comportamiento activo, agredir a los conformistas, no ceder a las demandas de los docentes y oponer resistencia, sino también ponerse por encima de los “ear’oles” (pringaos) al proponer con ello una visión de sí mismos como más experimentados y conocedores de distintas cuestiones que, más allá de lo académico, involucran la vida misma. Por ello, los “lads” se perciben a sí mismos como más varoniles, más auténticos y más independientes.

La cultura de los “lads” es también sexista, patriarcal y racista, en la medida en que las chicas y los no-blancos son excluidos del grupo. Algo que se los vincula fuertemente con la cultura de la clase trabajadora en las zonas de producción en un sentido más amplio y que incluye la búsqueda permanente por producir momentos de excitación, desorden, peleas y diversión en lo que, de otro modo, no sería más que lugares y momentos de aburrimiento rutinarios y sin sentido.

❖ **Etnografía de la escuela, conflictos culturales y procesos de negociación de grupos de pares**

Está una segunda línea referida a las *investigaciones sobre los conflictos culturales y procesos de negociación de grupos de pares en la escuela*. Muchos de estos trabajos se mueven dentro de los estudios de jóvenes y estudios sobre infancia y tratan de establecer vínculos con la investigación escolar. De ellos hacen parte investigaciones sobre micro-rituales en la escuela, sobre la importancia de la cultura de pares en la infancia o en la adolescencia.

A menudo y como parte del análisis en esos estudios se retoman situaciones escolares más allá o al margen de la clase (enseñanza) como, por ejemplo, momentos de pausa, rituales de inicio de clase u otras situaciones de interacción por fuera de las situaciones de aprendizaje en la clase.

En muchas de estas investigaciones las diferenciaciones sociales entre pares en los procesos de negociación y en las formas de participación juegan un papel importante, particularmente se destacan las cuestiones de diversidad cultural y las diferenciaciones de género. En nuestro contexto colombiano se destaca el trabajo en esta línea que lleva por título: *“Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género”* (2004) y que es el resultado de investigación del Proyecto Arcoíris, conformado por Ángela María Estrada, Carlos Iván García, Diógenes Carvajal y Darío Muñoz.

❖ **Estudios sobre micro-procesos en el marco de la enseñanza, sobre prácticas del enseñar y el aprender (aprendizaje) y sobre la construcción social del aprender**

Está una tercera línea que tiene que ver con *estudios sobre micro-procesos en el campo de la enseñanza, con prácticas del aprender (aprendizaje) o con la constitución social del aprender*. En ella se destacan dos énfasis o planteamientos en la investigación de dichos procesos dentro del contexto práctico de la enseñanza. Estos son:

✓ **Planteamientos orientados hacia una teoría de la competencia**

En los planteamientos orientados por una teoría de la competencia los participantes en el campo son vistos como representantes y portadores competentes de una cultura específica y en ello se estudia su competencia comunicativa como parte del mantenimiento del orden interactivo de la clase. El libro de Mehan: *“Learning Lessons”*²³ es una de esas investigaciones pioneras en este sentido. Este autor considera la hora de clase como un suceso organizado y para demostrarlo describe las estrategias con las que enseñante y alumnos mantienen el “orden de la clase”. En su investigación, Mehan sostiene que la interacción de la enseñanza, sobre todo bajo la forma de enseñanza frontal, se caracteriza por un patrón de interacción recurrente que se compone de tres interactos seguidos uno del otro: 1) el interacto de iniciación que por regla se da bajo el modo de pregunta por parte del docente. 2) el interacto de respuesta, en su mayoría dado por parte de los alumnos. 3) el interacto evaluativo que por regla viene dado en la forma de una comentario evaluativo por parte del docente.

También se puede mencionar el trabajo de Susan Philipps (1972) sobre las “estructuras de participación” o sobre las prácticas de “pseudo-inclusión en la participación”. En este tipo de trabajos se recurre, generalmente, a enfoques etnometodológicos y al análisis conversacional. Mehan, en especial, denomina su propuesta como “etnografía constitutiva”.

✓ **Planteamientos basados en teorías del actuar o de la acción**

Los planteamientos basados en teorías del actuar o de la acción describen o analizan con estrategias de la etnografía (etnografías focalizadas, videografía, etc.) la rutinariedad o imprevisibilidad de la acción o actuar social en la clase. Dentro de esta línea se cuentan trabajos sobre las “tácticas escolares”, sobre los bastidores o el “escenario trasero” (Backstage) de la clase, sobre el ejercitamiento en “trabajo del escolar”, sobre los “cuerpos-aprendices” o sobre la “artesanía del aprender”.

²³ En este trabajo (1979) Mehan adoptó un enfoque de investigación que denominó “etnografía constitutiva”. Mediante el análisis de clases videogradas dio cuenta de la estructura de las secuencias de la interacción comunicativa entre docente y alumnos. Para ello utilizó una serie de categorías de tipo generativo a partir de las cuales se descomponía la clase, como unidad mayor, en una serie de “fases” constituidas a su vez por “conjuntos tópicos”. Fue así como separó las “secuencias” de interacción verbal y mostró que ellas tenían una unidad básica basada en una estructura de “iniciación-respuesta-evaluación”. Mehan mostró que un intercambio mínimo en la interacción de la enseñanza solía tener una “interrogación” por parte del maestro, al que le seguía una respuesta por parte del alumno y luego un comentario evaluativo de parte, nuevamente, del docente. Propuso que, en esas estructuras, operaban restricciones a las reglas que normalmente distribuyen los turnos entre los participantes en una conversación.

En estos estudios se analizan las interacciones escolares o de la clase para mostrar o hacer visible ciertos patrones de ordenamiento dentro de la misma. A los participantes en las interacciones escolares o en el salón de la clase se les adjudica intereses diferentes y desiguales de manera que también se describen las formas de control, de resistencia y también de resolución rutinizada de las situaciones de aprendizaje escolar. Uno de los trabajos pioneros en esta perspectiva en el contexto continental es el de Jürgen Zinnecker que lleva por título el “currículo oculto” y que fue publicado en 1975.

En estos trabajos se analizan de tal forma las interacciones escolares y durante la enseñanza que con ello se hacen visibles los patrones de ordenamiento de aquellas. También se muestra que los participantes en tales interacciones obedecen a diferentes intereses, por lo que también en el estudio salen a la luz cuestiones relacionadas con el poder y el control, con la resistencia y con resolución rutinizada de diferentes cuestiones que se dan con la enseñanza y en la escuela, en un sentido más amplio.

Vale decir, finalmente, que en la investigación escolar y de la enseñanza con una orientación etnográfica y etnometodológica no se trata de determinar fines o metas educativo-formativas, ni de la intencionalidad del actuar pedagógico —como en la didáctica—, mucho menos de los efectos y de la calidad educativa, sino de la investigación de los micro procesos y de la descripción —analítico-interpretativa— de las prácticas e interacciones de los participantes —humanos y no humanos— en la enseñanza y en la escuela. Por tanto, una perspectiva de investigación tal se dirige, más bien, a la cultura escolar, en general, y a las culturas del aprender en particular, sin desatender la cultura de pares en la escuela, los aspectos performativos de la enseñanza o los procesos de negociación y diferenciación escolares.

Como continuación y resultado de lo anterior tenemos los nuevos estudios sobre los micro-procesos y la cultura escolar, surgidos en los años noventa del siglo pasado, los cuales ponen el énfasis particularmente en las prácticas sociales (Schatzki, 1996; Reckwitz, 2003) consideradas, tanto teórica como metodológicamente, como las formas básicas de lo social y como unidades de análisis. Esta mirada —a la que aludiremos más adelante— ha ampliado también las concepciones de la cultura escolar fuertemente orientadas por los planteamientos sobre escuelas eficaces, desarrollo escolar y atmósfera escolar —es decir, todo lo que tiene que ver con cultura escolar como “buena escuela” o como “escuela de calidad”, que hay que medir cuantitativamente y que hay que imponer.

2.1.6. Primera síntesis

En general, se puede decir de las teorías normativas de la cultura escolar que con sus planteamientos se apunta a describir y dar cuenta de una buena o mala escuela y su cultura escolar a partir de un trabajo de elaboración de variables e indicadores de la misma escuela (Heck y Marcoulides, 1996; Hejj, 1997; Maslowski, 2006). La valoración que se hace aquí de una buena o mala cultura escolar se basa en indagaciones cuantitativas sobre ciertas dimensiones e indicadores, pero con una mirada, con frecuencia, aislada de las mismas.

En términos de los contenidos no se trata tanto de confrontarlos o discutirlos, sino de chequear su existencia o no. Todo este trabajo se lleva a cabo de manera relativamente fácil en la medida en que para eso se emplean cuestionarios y listas de chequeo. Obviamente, esto no excluye entrevistas a los diferentes miembros de la comunidad escolar, revisiones documentales y grupos de discusión.

En esta perspectiva también la cultura escolar se tiene como una forma compleja que marca las representaciones valorativas, normas, motivos, actitudes y patrones de comportamiento de los miembros de la institución. Dicha cultura incluye aspectos relacionados con factores influyentes a nivel extraescolar como las características de la región, el entorno territorial, o de los miembros de la comunidad escolar (idiosincrasia, estatus, capital cultural, etc.).

De todas maneras, más allá de una valoración positiva o negativa de la institución escolar, no se llega a reflexiones analítico-interpretativas sobre ciertos tipos de cultura escolar. En palabras de Helsper (2008), con ello no se ofrece, en últimas, una mirada teórico-cultural de la escuela, sino tan solo la tematización de dimensiones aisladas de lo escolar.

A pesar de que se supone que los miembros de la comunidad escolar se van a beneficiar de una cultura positiva y que los elementos y factores culturales positivos tienden más a contribuir con estados emocionales y laborales más favorables, el concepto de cultura escolar positiva es bastante confuso y, además, controvertible. De allí que, ciertas propuestas de mejora de la cultura escolar en esta perspectiva normativa se hayan encontrado con fuertes críticas, cuestionamientos y resistencias por parte de los actores escolares. Por ejemplo, en los debates recientes, sobre todo en el contexto angloamericano, acerca de los problemas concernientes a lo que se puede denominar culturas escolares negativas, se ha llegado incluso a considerar tal “negatividad” como una razón para el cierre de tales instituciones educativas.

Como se puede notar, las consideraciones sobre la cultura escolar pasan así de un marco investigativo a un marco político con sus diferentes intereses. No sobra decir que como las culturas escolares son únicas y negativas o positivas a su manera, es importante investigarlas, pero con una comprensión también acerca de las causas e intereses que orientan ciertos discursos y debates dentro del marco político, incluyendo en ello consideraciones claras y contextualizadas acerca de ciertas condiciones y aspectos sociales y culturales subyacentes a tales debates.

Precisamente, las teorizaciones analítico-descriptivas e interpretativo-reconstructivas de la cultura escolar toman distancia frente a ello para trabajar en las especificidades de la cultura escolar, sobre todo, de la mano de enfoques y metodologías cualitativos (Göhlich, 2007; Helsper, 2008). En lo que sigue se verán algunas de esas orientaciones con respecto a la cultura escolar y a las culturas del aprender basadas en un enfoque teórico de las prácticas.

2.2. Teorizaciones analítico-descriptivas e interpretativo-reconstructivas sobre la cultura escolar

Dentro de las teorizaciones descriptivo-interpretativas de la cultura escolar se pueden identificar varios planteamientos: la cultura escolar como cultura pedagógica de una escuela en particular, la cultura escolar como un constructo de normas y valores, la cultura escolar como dinámica de control social (relaciones

sociales) y tipos de cohesión social y la cultura escolar como un orden simbólico y de sentido a la que se le dedicará un capítulo aparte.

La diferencia más significativa de esta orientación con respecto a las anteriores teorizaciones sobre la cultura escolar radica en la renuncia a hablar de “una cultura escolar buena o positiva” en la que toda institución educativa debería convertirse y en desistir del uso de cuestionarios y catálogos valorativos como formas de objetualizar la cultura escolar dentro de la investigación cuantitativa. Más bien, se entra a considerar las dinámicas propias y específicas de la cultura escolar y se las estudia preferiblemente en sí y a partir de sí mismas.

Para ello el trabajo investigativo no se puede limitar simplemente a la información cuantitativamente analizada que proveen los actores y se vuelve necesario llevar a cabo unos acercamientos más cualitativos, por ejemplo, etnográficos y casuísticos de manera que con ello se revelen, además de ciertos asuntos más generales, los asuntos y contenidos más específicos, incluso aquellos implícitos, ritualísticos y rutinizados.

2.2.1. La cultura escolar como la cultura pedagógica de una escuela en particular

Hay que decir que la escuela es entendida como una institución pedagógica para la apropiación de la cultura, como un lugar cultural (Duncker, 1994). La cultura escolar se manifiesta en la enculturación de los escolares y ella se convierte en un elemento clave en la interpretación pedagógica de los propósitos formativos y educativos de la institución. En efecto, el concepto de cultura escolar pedagógica se encuentra referido a la escuela en particular en su totalidad.

Si bien la cultura escolar se puede complementar y mejorar con ciertas ofertas extraescolares y extra-enseñanza, en este planteamiento la cultura escolar es mucho más que eso. El concepto de cultura escolar pedagógica señala precisamente que la escuela es más que una adición de ofertas y funciones separadas entre sí y se configura, más bien, como un todo de sentido: la conexión de funciones y estructuras forma la cultura escolar y crea con ello el contexto en el que se le da sentido a los asuntos y cuestiones particulares, así como al “espíritu” que marca a la institución. Una mirada así a la cultura escolar deja claro que no es posible el desarrollo de enunciados universales sobre aquella. La cultura se crea en cada escuela particular gracias a la totalidad de los elementos internos y externos y hay que observarla como una característica individual de cada escuela.

A partir de la idea de culturas pedagógicas las instituciones educativas son concebidas como contextos de acción y como espacios de experiencia que son la consecuencia y manifestación de una actuar racional y, por tanto, de una praxis racional que tiene que ver con personas, intereses personales, rutinas colegiadas, presupuestos, sobrentendidos y problemas, así como oportunidades regionales. La cultura escolar ofrece, por consiguiente, un espacio libre y autónomo en el que se vuelve posible la configuración pedagógica de la institución escolar. La cultura escolar es, en su individualidad y especificidad, la respuesta pedagógica de una escuela individual a las particularidades del entorno regional, local y sociocultural de la escuela. Por eso, en tales condiciones, no resultan de interés las cuestiones cuantificables de la escuela y, más bien, se pone el acento en la riqueza experimentable y perceptible de la configuración cultural de aquella.

La cultura escolar también comprende los efectos no intencionados de la escuela y por ello atiende a la conexión conjunta de efectos escolares que se expresan tanto en los contenidos de aprendizaje como en los múltiples encuentros dados mediante los diálogos, los juegos, el trabajo y el ocio (Duncker, 1995). Ella incluye, entonces, esos elementos y características marcantes de la institución. En ese sentido, la escuela se entiende como un lugar de enculturación y formación que es, por tanto, responsable de la transmisión de ciertas normas y valores sociales y pedagógicos.

2.2.2. La cultura escolar como constructo de normas y valores

El planteamiento de la cultura escolar como un constructo de normas y valores tiene una fuerte consonancia con ciertos aportes dados desde las teorizaciones sobre la cultura organizacional. Por eso, cabe señalar en esta discusión las orientaciones de estos autores —las de Deal y Peterson y las de Schoen y Teddlie— particularmente por los trabajos de Schein (1984, 1992) surgidos dentro del contexto de las investigaciones sobre cultura organizacional.

En la línea de la cultura organizacional —concepto utilizado por primera vez por Elliot Jaques en su escrito: *“The changing culture of a Factory”* en 1951— están los trabajos de Edgar Schein (1985, 1996, 2004). Este autor, que trabaja desde los estudios sobre la gestión, es uno de los que ha introducido la cultura y el cambio organizacional como elementos para tener en cuenta dentro de los análisis de la escuela como organización.

Su modelo de análisis de la cultura organizacional, que comenzó a ver la luz desde mediados de los ochenta del siglo pasado, se ha tomado como uno de los puntos de referencia más importantes para los estudios sobre la cultura escolar hasta la actualidad.

En sus palabras:

La cultura de un grupo puede ahora ser definida como un patrón de presupuestos básicos compartidos que fue aprendido por el grupo una vez este resuelve sus problemas de adaptación externa y de integración interna, que ha sido trabajado lo suficientemente bien para ser considerado válido y, por tanto, que ha sido enseñando a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con tales problemas (Schein, 1994, p.17).

A partir de tal definición, Schein (1985, 1996, 2004) diferencia, para sus pretensiones analíticas, tres niveles de la cultura organizacional así:

- **El nivel de los artefactos:** se trata del nivel de los procesos y estructuras organizacionales visibles (que son fáciles de ver, pero difíciles de descifrar y de interpretar). Este incluye todos los fenómenos que uno ve, siente, escucha, percibe cuando se establece un contacto con “otra cultura”. Ello abarca desde los artefactos visibles y materialidades producidas por el grupo, creaciones artísticas, pasando por el lenguaje y las formas de hablar, hasta las formas de actuar, de presentarse y ponerse en escena, incluidos aquí también los mitos e historias acerca de la organización y sus rituales y ceremonias y el “clima organizacional”.
- **El nivel de los valores y creencias con las que uno “se casa”:** Se trata del nivel de las filosofías, propósitos, estrategias (tiene que ver con las justificaciones asumidas). Todo ello está marcado por una “validación social” por lo que no se trata de cualquier valor o cualquier creencia. De manera que

se trata de valores y creencias compartidos que contribuyen con el mantenimiento y cohesión del grupo y con la reducción de la complejidad y la incertidumbre. En ese sentido, una vez tales creencias y valores compartidos devienen en algo incorporado por la organización y sus miembros, aquellas se tornan en parte de la ideología o filosofía institucional que sirve de guía, por un lado, y como manera de tratar con asuntos inciertos y eventos difíciles.

Por tanto, si

las creencias y valores con los que uno se casa son razonablemente congruentes con los supuestos subyacentes, entonces la articulación de esos valores en una filosofía operativa puede ser de ayuda para hacer que el grupo se vincula entre sí y servir de esta manera como una fuente de identidad y como misión nuclear. No obstante, al analizar los valores y creencias uno tiene que discriminar cuidadosamente entre aquellos que son congruentes con los supuestos subyacentes y aquellos que son, en efecto, o racionalizaciones o solo aspiraciones para el futuro [...] Las creencias y valores con los que uno se casa a menudo dejan amplias áreas de comportamiento sin explicar, dejándonos con un sentimiento de que entendemos un pedazo de la cultura, pero que no tenemos la cultura como tal en nuestras manos. Para llegar a un nivel de comprensión más profundo, para descifrar el patrón, y para predecir el comportamiento futuro de manera correcta, tenemos que entender de manera más complete la categoría de presupuestos básicos subyacentes (Schein, 2004, p.40).

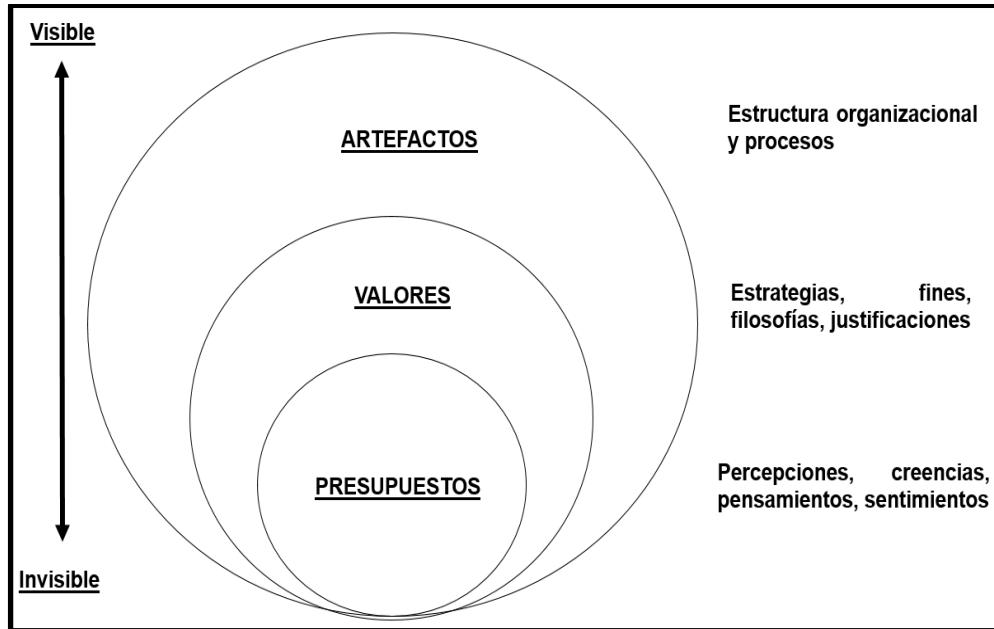
- **El nivel de los supuestos básicos subyacentes:** Este comprende el nivel de los sentimientos, pensamientos, percepciones y creencias inconscientes y dadas por sentado (supuestos básicos subyacentes) del grupo. El grado de consenso suscitado por tales supuestos viene dado por la rutina, la costumbre y una comprensión práctica de la cotidianidad organizaciones; es decir, un “know how” orientador de la acción.

Schein (2004) recalca en que los supuestos básicos subyacentes a la organización y el grupo que la conforma resultan no confrontables y no debatibles para el grupo mismo, por lo que son difíciles de cambiar. Se requiere para ello un fuerte trabajo de reflexividad dentro del grupo para el que muchos de sus miembros no se encuentran dispuestos: “las cosas siempre se han hecho así, de manera que no hay razón para dejar de hacerlas así”.

La cultura como un conjunto de supuestos básicos subyacentes define, para los miembros del grupo, aquello a lo que hay que prestarle atención, al sentido que hay que dar o adscribir, cómo reaccionar emocionalmente a lo que pasa, qué acciones emprender y cómo comportarse en diferentes situaciones. Cuestionar tales creencias y supuestos implica por ello para los individuos y el grupo una desestabilización vital-existencial, por lo que su papel en la reducción de la complejidad, la incertidumbre y la ansiedad resulta crucial.

Desde otra cara, tales creencias y supuestos contribuyen en la creación de un sentimiento de “nosotros” que brinda confianza, confort y estabilidad entre

los miembros del grupo, pero que los pone también en una situación de inconfort y vulnerabilidad cuando se trata de la confrontación con los supuestos subyacentes de “otros” grupos o individuos, por lo que puede llevar también, generalmente, a actitudes y posturas defensivas.



Modelo de cultura organizacional con sus niveles de análisis (Schein, 2004)

Además de estos tres niveles de análisis, el modelo tiene en cuenta otros tres aspectos para ser identificados en el análisis organizacional, a saber: el contenido, la homogeneidad y la fuerza o poder. El contenido de la cultura organizacional tiene que ver con los sentidos dados por parte de los miembros de la organización a esos presupuestos básicos subyacentes, a los valores, prácticas y artefactos. De acuerdo con ello, una cultura institucional puede darle mayor sentido, por ejemplo, a lo colaborativo o a la consecución de objetivos y metas. La homogeneidad de la cultura hace alusión a la medida en que esos presupuestos, valores y artefactos son compartidos por el personal de la institución. La cultura organizacional puede ser homogénea si la mayoría de los agentes comparte y se adscribe a los mismos presupuestos, valores y artefactos. Una situación contraria llevaría a una identificación de la cultura como heterogénea, pues los valores, presupuestos y prácticas serían diferentes.

De todas maneras, las diferencias en valores, creencias, normas y posturas —por ejemplo, pedagógicas— no lleva incondicionalmente a una cultura heterogénea. Es el caso de las posibles subculturas dentro de la cultura escolar que se articulan como subgrupos a partir de las áreas disciplinarias específicas. Esta balcanización de la cultura escolar (Hargreaves, 1998) puede tener que ver, posiblemente, más con la “diferenciación cultural” o “segmentación cultural” dentro de la institución y no necesariamente con unas tensiones en las visiones de mundo dentro de ella. De todas maneras, esto no supone la ausencia de relaciones de poder tanto en una cultura como en otra, por lo que ello implica también un análisis micro-político.

Finalmente, está la fuerza o poder de una cultura con la que se alude a la medida de influencia que las prácticas, artefactos, valores, normas y presupuestos subyacentes tienen sobre los miembros de la organización. Una cultura débil —de poca fuerza y poco impacto— implica que no se hace mucha presión en que los miembros de la organización se comporten de cierta manera; es decir, no prescribe como se *tienen* que comportar, sino que tan sólo alude a cómo *deberían* comportarse.

Hasta cierto punto, la miopía con respecto a la cultura escolar en esta línea de trabajo ha tenido que ver con que aquella ha sido simplemente asumida como unos presupuestos, expectativas, memorias y valores dados por sentado dentro de la organización. En ese sentido, ha habido una mirada muy corta para lo implícito y lo subyacente en relación con las prácticas de resistencia y del ejercicio de poder que la mayoría de las veces implican, para su estudio, un trabajo que vaya más allá del análisis de superficie (Cameron y Quinn, 1999, p.14) a un análisis micro-político de la cultura escolar y de las relaciones de poder.

La cultura escolar no existe pues como algo homogéneo en torno a la cual todos se encuentran alineados sin roces y a pesar de las diferencias. De allí, entre otras, preguntas como las siguientes: ¿Por qué se vuelven hegemónicos ciertos valores y creencias y por qué no otros? ¿Cuáles son las dinámicas de resistencia frente a lo establecido que muy seguramente permanecen invisibilizadas? ¿Qué relaciones con los niveles meso y macro se pueden establecer para un análisis de la cultura organizacional no sólo por sí misma, sino también en relación con otras instancias sociales (política, economía, territorio, etc.)? ¿Es aplicable un modelo de análisis organizacional, sobre todo empresarial, a la organización y cultura escolares?

En una línea semejante, la cultura escolar es entendida por Deal y Peterson (1999) como un constructo de normas y valores que, a pesar de no ser tan explícitos y evidentes, toman parte en e influyen sobre las reglas no escritas —implícitas— y expectativas de la escuela. En esta mirada la cultura consiste en significados sociales inconscientes y estables que determinan el comportamiento de los individuos y grupos y que se caracterizan, por tanto, por ser un sistema complejo que no se puede comprender fácilmente. Ese sistema cultural complejo crece y se dinamiza gracias a las maneras y modos en que directivos, docentes, alumnos y otros agentes escolares impulsan, traducen y establecen las normas y valores dentro de la realidad escolar. El surgimiento de lo cultural es visto, por lo tanto, como un constructo resultado de normas y valores conjuntos que marcan el comportamiento de los miembros de la escuela y que devienen en un sistema de referencia para la acción.

Deal y Peterson (1999) construyen un listado de normas positivas y normas disfuncionales que se pueden identificar en diferentes escuelas —en las escuelas estudiadas—:

Normas positivas en las escuelas	Normas disfuncionales en las escuelas
Trata a los seres humanos con respeto	No contradigas nunca a las directivas
Sé feliz y entusiasta en el trabajo	Odia el trabajo y reniega permanentemente de él

Asume responsabilidades	Ignora los cambios
Habla con orgullo de tu escuela	Reniega afuera de tu escuela
Mantente dispuesto a ayudar y a apoyar	Pasa desapercibido
Comparte la información para mejorar la organización	Comparte nuevas ideas e informaciones solo cuando ello te traiga ventajas
Ten a la vista primero la necesidad de los escolares	Ten a la vista primero tus propias necesidades

Normas positivas y disfuncionales de las escuelas (Deal y Peterson, 1999).

En la medida en que las normas y valores no son necesariamente conscientes, para una comprensión de la cultura escolar dominante se vuelve necesario entonces develarlas y descifrarlas. Tal ejercicio deviene posible mediante procedimientos cualitativos, específicamente, mediante la observación y registro. Aquí entran particularmente dentro del análisis e interpretación los ritos, ceremonias, símbolos, historias, historia de la escuela y tradiciones a partir de los cuales se manifiestan esas normas y valores dominantes de la institución. Ello incluye también fiestas escolares, ritos y rituales de iniciación, eventos especiales, así como modos y maneras de saludar o de despedirse. Deal y Peterson (1999) consideran que la cultura se manifiesta mediante la simbólica de diferentes ritos y rituales dentro de las instituciones educativas.

Todos los elementos anteriores en combinación dan como resultado una identidad escolar cohesionante y una imagen conjunta de la cultura escolar. De manera que en este planteamiento también se considera que cada escuela configura su propia cultura escolar y más si se tiene en cuenta la combinatoria de los elementos mencionados en el párrafo anterior. Hay escepticismo, en consecuencia, con respecto a los procedimientos metódicos estandarizados y se les apuesta a métodos cualitativos. Los mismos Deal y Peterson utilizan especialmente para ello preguntas clave que permiten dar cuenta de la cultura escolar dominante de la institución. He aquí algunas preguntas: ¿Qué mensaje quiere transmitir la arquitectura de la escuela? ¿Cómo se utiliza el espacio de la escuela? ¿Cómo está organizado y dispuesto ese espacio? ¿Qué subculturas existen en el interior de la escuela? ¿Cuáles son los héroes reconocidos y personajes emblemáticos de la escuela? ¿A qué postura —filosófica, antropológica, pedagógica, social, cultural o política— le apunta la escuela y qué dice la gente —alumnos, docentes, directivos, padres de familia—? ¿A qué fiestas y eventos se les da mucha importancia dentro de la institución? ¿Cómo se definen y trabajan los conflictos? ¿Hay y cómo es la participación en la escuela? ¿Cuáles son las ceremonias principales de la escuela? ¿Qué historias hay de la escuela y que cuentan? ¿Qué deseos y aspiraciones tienen las personas de la escuela —directivos, docentes, alumnos, otros—? ¿Qué desean y esperan las personas de la escuela —directivos, docentes, alumnos, otros—? ¿Hay conexión entre los deseos y expectativas personales y los de la escuela?

Como se puede notar preguntas como estas a distintos actores pueden dar mucha y muy valiosa información sobre la cultura escolar de una institución, a pesar de que se quedan en el qué y apuntan a lo más explicitable de los sujetos. Un análisis e interpretación de las normas y valores en su forma implícita e inconsciente implica un procedimiento de generación de información de otro tipo que vaya más allá de las preguntas por “lo que la gente realmente piensa, siente y hace” a

procedimientos reconstructivos y deconstructivos que permitan desentrañar los supuestos, creencias, saberes implícitos, normas y valores que están en la base de la cultura escolar.

Schein, Schoen y Teddlie (2008) proponen un “nuevo modelo de cultura escolar” que, según ellos, es una respuesta a la falta de claridad conceptual al respecto. Su modelo consiste en cuatro dimensiones:

I. Orientación Profesional	II. Estructura Organizacional
Las actividades y actitudes que caracterizan el grado de profesionalismo presente en la facultad	El estilo de liderazgo, comunicación y procesos que caracterizan la manera en que la escuela conduce sus asuntos
III. Calidad del entorno de aprendizaje	VI. Focalización centrada en el estudiante
El mérito intelectual de las actividades en las que los estudiantes se encuentran típicamente comprometidos	Los esfuerzos colectivos y programas ofertados para apoyar los logros de los estudiantes

Dimensiones de la cultura escolar según Schoen y Teddlie (2008)

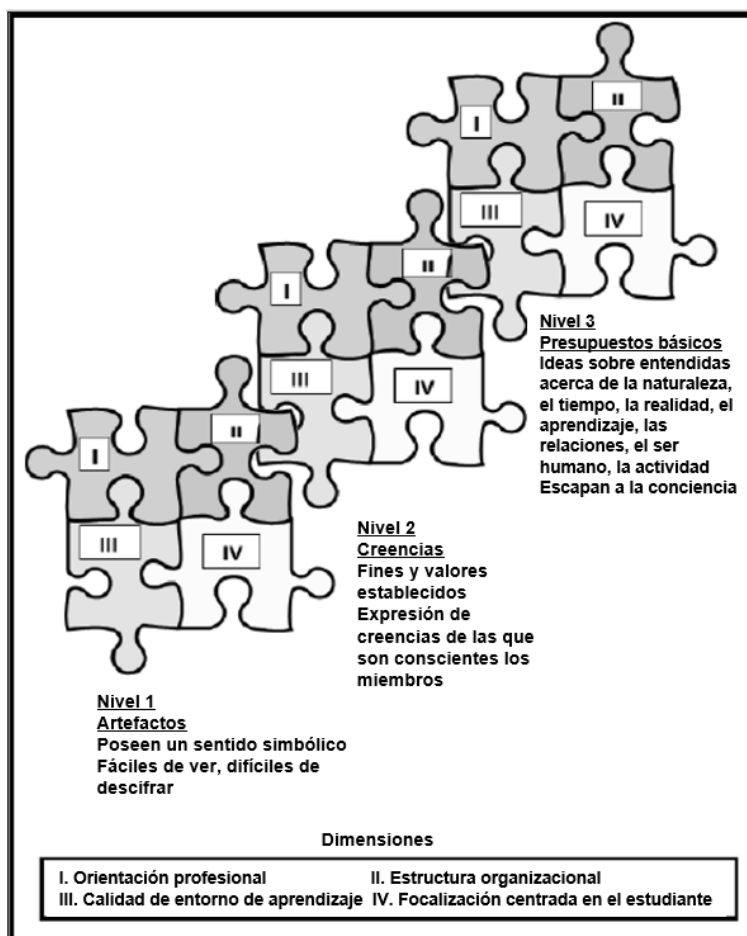
Bajo la *dimensión I. Orientación profesional* se reúne todo lo que tiene que ver con la vida profesional de los docentes; es decir, lo que se puede comprender bajo los términos de “profesionalismo” y “profesionalidad” y “culturas profesionales docentes”. Schoen y Teddlie (2008, p.140) consideran que hablar de “orientación” les permite incluir aspectos psicológicos y actitudinales que darían cuenta de constructos intangibles como las expectativas de los maestros y maestras, por ejemplo, con respecto a los alumnos, las creencias de los docentes, la motivación y el compromiso. Aspectos estos que han sido considerados como parte importante de las “escuelas eficaces” según los autores.

En la *dimensión II. Estructura organizacional* se consideran todos los factores a nivel organizacional que tienen injerencia en las negociaciones y asuntos que se dan en la escuela. Para esto se cuentan los tipos de liderazgo, los individuos involucrados en la gestión, los asuntos relacionados con la misión y la visión, los programas y planes de acción, la formulación de objetivos y metas, los consensos y compromisos referidos a las metas y fines establecidos, a las políticas educativas y a los entes de control externos y todo lo que tiene que ver con la implementación, seguimiento y evaluación. Como lo dicen Schoen y Teddlie: “la estructura organizacional es un componente importante dentro de la cultura escolar, porque estos elementos de gestión y liderazgo impactan directamente sobre las operaciones internas de la escuela” (2008, p.141).

En la *dimensión III. Calidad del entorno de aprendizaje* se considera la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Esta dimensión está fundamentalmente referida a la construcción y utilización del saber por parte de alumnos y alumnas en la institución. No se trata de qué tan bien enseñan los docentes, ni de qué tan comprometidos está los escolares con una cierta tarea, sino de tener una comprensión del “rigor intelectual de la institución” que se dan en las clases de la institución. “Los entornos de aprendizaje de alta calidad son aquellos

que ofrecen oportunidades para que interactúen los estudiantes con otros, con los maestros y otros más allá de la clase y para manipular la información y usarla para propósitos del mundo real” (Schoen y Teddlie, 2008, p.141).

Finalmente, la *dimensión IV. Focalización centrada en el estudiante* tiene que ver con el grado de preocupación que la institución tiene por las necesidades de sus alumnos y alumnos y como responde a ello con programas, políticas, rituales, rutinas y tradiciones escolares. Ello involucra la participación de los padres de familia y las estrategias diferenciadas de enseñanza.



Modelo de cultura escolar de Schoen y Teddlie (2008)

Mediante la intervención de estas cuatro dimensiones en los tres niveles de la cultura escolar se llega a planteamientos descriptivos y normativos sobre dicha cultura. En particular, los autores llegan a la valoración de una buena escuela a partir de las dimensiones mencionadas que entran a fungir como indicadores. Interesante es la creación de dimensiones comparables a las que hay que atender dentro de los diferentes niveles de la cultura, las cuales permiten una discusión sobre las diferentes culturas a partir de la comparación. Tenemos así una combinatoria de lo descriptivo y lo normativo en el trabajo sobre la cultura escolar que se configura bajo un modelo integrativo.

La propuesta de Schoen y Teddlie busca, en últimas, servir a los discursos sobre la efectividad escolar. En sus palabras: “Teóricamente, la cultura es un factor distintivo entre escuelas efectivas y escuelas inefectivas, por lo tanto, esas dimensiones incorporan la esencia de la cultura escolar y deben tener validez predictiva para determinar la efectividad de los esfuerzos de mejoramiento escolar” (Schoen y Teddlie, 2008, p.143).

A pesar del ejercicio de los autores de proponer su modelo a partir de un trabajo comparativo con otros modelos y propuestas, este también tiene limitaciones: por un lado, no se le presta consideración a aspectos e influjos externos sobre la cultura escolar y, de otro lado, tampoco hay una consideración sobre su variación en contextos sociales situados diferentes. Además, no tiene cabida un espacio para pensar en las subculturas coexistentes dentro de la escuela. No obstante, sostienen los autores que el concepto de cultura escolar es bastante amplio, por lo que con la idea de un modelo de análisis lo que se busca es llevar el asunto de estudio a unos niveles más manejables.

Miremos el siguiente consolidado de Schoen y Teddie (2008) en referencia al trabajo de Schein:

Niveles desde una cultura organizacional según Schein	Constructos semejantes según Schoen y Teddie	Métodos de recolección de información sugeridos
Artefactos	Símbolos de la cultura	Observaciones, entrevistas
Valores manifiestos	Clima escolar	Cuestionarios, entrevistas estructuradas
Presupuestos básicos	Cultura escolar	Observaciones, entrevistas abiertas

Comparativo de Schoen y Teddlie (2008)

Una de las primeras propuestas para comprender la cultura escolar fue la de Hargreaves (1995, p.32) y se basó en la dimensión del dominio instrumental que representa el control social y la orientación hacia las tareas, y en la dimensión del dominio expresivo que refleja la cohesión social a través del mantenimiento de las relaciones positivas. Hargreaves habla de cuatro tipos de cultura escolar que se pueden tener en cuenta a partir de la configuración específica según los diferentes extremos de estas dos dimensiones:

1. La cultura escolar tradicional, en donde existe poca cohesión social, alto control social, con una sensación formal de custodia.
2. La cultura escolar del bienestar, en donde hay un bajo control social y una alta cohesión social, con una sensación relajada, de cuidado y unidad.
3. La cultura escolar invernadero, en donde hay un alto control social y una alta cohesión, con una sensación claustrofóbica, controlada y presionada.
4. La cultura escolar anómica, en donde hay una baja cohesión social y un bajo control social, con una sensación de inseguridad, de soledad y riesgo.

Resultan de ello cuatro extremos que tienen que ver con el control social y la cohesión social en términos positivos o negativos.

CULTURA ESCOLAR/PROFESIONAL			
+ Control Social/Organizacional -			
- Cohesión social +	+ + A		- + B
	C + -		D - -

Modelo de dos dimensiones para el análisis de la cultura escolar (Hargreaves, 1995).

Según el cuadro, habría una cultura escolar “formal” o tradicional caracterizada por un alto control social y una baja cohesión social (C). En tal cultura escolar se le haría mucha presión a los alumnos para que alcancen las metas de aprendizaje. Ello incluye pruebas y exámenes permanentes. Los docentes también estarían bajo un control y regulación permanentes y sometidos a exigencias y expectativas elevadas. No obstante, habría una cohesión baja, por ejemplo, entre directivos y docentes. En general la vida escolar es ordenada, planeada, disciplinada y articulada en torno a una ética del trabajo fuerte, pero carente de compañerismo y solidaridad. En ese sentido las expectativas académicas son altas y no habría espacio y tolerancia para aquellos que no se sincronicen con el ritmo de trabajo y con la ética laboral.

Estaría la cultura escolar del bienestar (*welfarist*) caracterizada por una alta cohesión social y un bajo control social (B). En ella habría una atmósfera relajada, de amistad y de acogida. Habría una focalización en los alumnos individuales y en su aprendizaje y habría una filosofía educativa que privilegia al sujeto en formación como centro de interés. La presión laboral aquí es baja, de manera que los fines funcionales y académicos de la institución pasarían a un segundo plano en favor de un trabajo de cohesión y solidaridad.

Estaría, también, la cultura escolar invernáculo (*hothouse*) caracterizada por unas dinámicas frenéticas. En ella habría un alto control social y una alta cohesión social (A). Todos andarían bajo presión y participarían activamente en todos los aspectos de la vida escolar. Las expectativas con respecto al trabajo y al desarrollo profesional son altas. Reina, igualmente, un espíritu de equipo competitivo. Los docentes son activos y dispuestos y hay una fuerte preocupación por los alumnos. Se trata de una cultura escolar que no es coercitiva ni tiránica, pero sí comprometida y activa.

Finalmente, está la cultura escolar de la supervivencia (*survivalist*) en la que se presenta una baja cohesión social y un bajo control social (D). En ella las relaciones sociales son pobres, los docentes viven al día y se mantiene un control mínimo sobre los alumnos y sobre los mismos docentes. Se evita el trabajo académico más allá de lo necesario y rutinario y hay un esfuerzo por pasar desapercibidos y sin comprometerse —solo en lo justo o en lo que toca hacer—. El ritmo de trabajo y de aprendizaje es lento y las expectativas son pobres. Los

docentes no sienten apoyo de parte de las directivas y hay poca satisfacción laboral. Reina una atmósfera de pesadez y aburrimiento y el *ethos* laboral es, más bien, pesimista, escéptico y de una moral baja.

Otro modelo de cultura en las escuelas es el de Stoll (2003, pp.59-61 y Stoll y Fink, 1996, p.128) que amplía el modelo de análisis de Rozenholtz (1989) —en el que se clasifican las escuelas como “stuck” (atrancadas), “in-between” (en lo medio) y “moving” (en movimiento)— y se basa en las dimensiones efectividad-inefectividad y mejorando-declinando/empeorando. En dicho modelo se proponen los siguientes tipos de culturas escolares:

1. Las *moving schools* (escuelas emocionantes o en movimiento) que no son efectivas en términos de valor agregado, ni en todos los objetivos de aprendizaje de los alumnos, pero en ellas directivas, docentes y alumnos trabajan en conjunto para responder al contexto cambiante y seguir en su propio desarrollo institucional y académico. Los docentes examinan constantemente sus prácticas y hay una preocupación para que sus actividades estén respondiendo a las necesidades de los escolares. Los docentes consideran su desarrollo profesional como algo importante y los alumnos son más felices y comprometidos. Son escuelas que saben hacia dónde se dirigen y tienen las condiciones y los sistemas para llegar ahí.

2. Las *cruising schools* (escuelas crucero) están localizadas en zonas de mayor afluencia y, generalmente, cuentan con edificaciones modernas y con unos entornos llamativos y bien organizados. Normalmente, son percibidas como efectivas por los docentes, la comunidad educativa y los inspectores externos, porque parecen tener muchas cualidades de una escuela efectiva y tener una apariencia moderna y eficaz. Para Stoll y Fink (1996), estas escuelas se basan en el rendimiento de los alumnos, en los promedios, sin preparar al alumno para un mundo cambiante; es decir, para la vida. Los docentes de estas escuelas, por lo general, no buscan el cambio y se acomodan, más bien, a las normas de contención y de control que reinan en la institución.

3. Las *strolling schools* (escuelas paseantes y en retroceso) que no son consideradas efectivas ni inefectivas. Tienen sus definiciones, pero en ocasiones sus metas son conflictivas e inhiben los esfuerzos de mejora. Sus indicadores no son considerados desastrosos, pero tampoco se ve mucho futuro para los estudiantes.

4. Las *struggling schools* (escuelas en lucha) son inefectivas y tienen conciencia sobre ello. Gastan mucha energía para mejorar sin tener claridad hacia dónde encaminar la mejoría. Aunque existe una fuerte convicción de mejorar, tienen que luchar frecuentemente contra la desmotivación. Se mueven, entre la esperanza y el escepticismo, en una lucha permanente.

5. Las *sinking schools* (escuelas en naufragio) son consideradas como escuelas no solo inefectivas, sino con apatía o ignorancia entre los maestros para buscar la mejoría. La soledad y la autosuficiencia son las normas dominantes en estas escuelas y reina la cultura del aislamiento y de la culpabilización a los otros. La imagen que dan es la de ir en caída.

Estos dos modelos de análisis de la cultura escolar, (Stoll y Fink, 1996 y Hargreaves, 2001), son los más citados sobre cultura escolar, según la literatura

revisada. Aportan cuatro dimensiones que pueden ser importantes para la comprensión de la cultura escolar:

- ✓ efectividad-inefectividad,
- ✓ dinamismo-estancamiento,
- ✓ control social y
- ✓ cohesión social.

Coinciden en analizar los resultados tanto de los procesos como el grado de conexión de la cultura escolar con el mundo exterior. Sin embargo, sus categorías son funcionalistas, puesto que establecen un orden dentro de la escuela, clasificándola de acuerdo con sus características. La escuela resulta ser solo un medio para satisfacer una necesidad de información. Por lo tanto, se trata de modelos que no permiten caracterizar la cultura escolar desde el enfoque del construccionismo social o desde un enfoque biográfico narrativo o centrado en las prácticas.

Para redondear esta parte, digamos que la cultura escolar hay que entenderla como un concepto dinámico porque cambia constantemente. Además, si bien algunos de los elementos que la constituyen determinan los rasgos comunes entre la cultura escolar de una institución, también hay que tener en cuenta las especificidades. De manera que estos modelos resultan cortos para caracterizar la cultura escolar, puesto que existe una gran diversidad de contextos institucionales que no podrían aplicarlo, debido a que sus características no coinciden con las de una cultura escolar positiva. Además, se deja de lado la participación de los estudiantes y se considera solo la parte docente, lo cual lleva a reflejar una caracterización de la cultura escolar parcializada o incompleta. Por lo tanto, la realidad es diferente a lo que este modelo presenta.

3. La cultura escolar como orden simbólico-material y práctico resultado de interrelaciones y confrontaciones.

Dentro de las orientaciones reconstructivo-interpretativas sobre la cultura escolar están los trabajos de Werner Helsper y su equipo (Helsper, 1990, 1996, 2004, 2008, 2008a, 2010, 2015). El propósito de este capítulo es presentar *inextenso* dicha propuesta, no solo porque es un autor poco conocido en nuestro contexto hispanoparlante, sino porque se ubica desde un marco de discusión pedagógica y socio-reconstructiva, lo cual lo diferencia de muchos acercamientos a la cultura escolar que se hacen desde perspectivas organizacionales y gerencialistas.

Desde la perspectiva de Helsper, la cultura escolar implica relaciones en un nivel micro (prácticas, interacciones, relaciones, materialidades), meso (variantes y ordenamientos institucionales) y macro (contextuales, regionales, territoriales, nacionales, políticas educativas). De manera que, bajo esta mirada, ninguna escuela puede ser concebida como una mónada aislada y, más bien, como caso específico, es siempre, a la vez, expresión de una particularidad y de una generalidad (un caso —específico— de “X” —generalidad—). Helsper, *inextenso*, define la cultura escolar así:

En una comprensión formal, la cultura escolar puede ser determinada de la siguiente manera: las culturas escolares han de ser concebidas como el orden simbólico de las escuelas individuales en una tensión de lo real, lo simbólico y lo imaginario. La cultura escolar se genera mediante la confrontación en la acción de los actores escolares con las estructuraciones y prescripciones político-educativas más amplias, bajo el trasfondo de unas condiciones-marco históricas y culturales y de unas disputas sociales por el establecimiento y distinción de órdenes culturales plurales y su jerarquización. La respectiva cultura escolar representa la variante estructural escolar individual en la que los problemas estructurales del sistema educativo y las antinomias básicas del actuar pedagógico —que también están constituidas en términos de sentido— son esclarecidos de manera específica y encuentran su expresión en formas pedagógicas simbólicas, en artefactos, prácticas, reglas, proyectos de sentido pedagógicos e imaginarios y mitos escolares. Todo esto, de nuevo, tiene que ser conceptualizado como el resultado de la confrontación activa de los actores escolares en la que, por un lado, las posibilidades de acción son limitadas y pre estructuradas, pero en la que, por el otro, también se abren espacios de posibilidades para la acción específicos que, igualmente, pueden ser cambiados y transformados mediante el actuar de los actores escolares. Ese actuar se configura —en diferentes formas de acción, por ejemplo, comunicativas, estratégicas, dramatúrgicas— gracias a la cooperación y confrontación, más o menos rica en tensiones, entre directivas y diferentes grupos de docentes dentro de un juego conjunto también en disputa con los diferentes grupos de escolares y de padres de una escuela. Mediante ese actuar instituyente de los actores escolares se genera, reproduce y transforma una cultura escolar, la cual se caracteriza también por ‘momentos de estructuración de sentido’ más o menos dominantes y por proyectos de sentido pedagógicos e imaginarios. En ello se documenta qué grupos de actores escolares con su habitus (profesional) específico y sus estructuras de sentido inherentes buscan imponerse en la lucha institucionalizante por el reconocimiento. El orden simbólico-cultural de la respectiva escuela constituido por medio de ello, con sus mitos y proyectos de sentido pedagógicos e imaginarios, produce un campo de

formas expresivas, prácticas y actitudes habituales excelentes, legítimas, tolerables, marginalizadas y tabuizadas que, a pesar de que no representan una continuación simple de la formación de un habitus dentro de un medio específico, si están en una relación de choque y adaptación con las diversas estructuras de sentido habitualizadas y específicas de un medio. Con ello, la respectiva cultura escolar le ofrece, a los diferentes grupos de escolares de diferentes entornos de procedencia y con formaciones de habitus biográficos específicos, espacios de posibilidad divergentes para el reconocimiento y articulación de su mismidad en el marco de los transcurso formativos y de la probación escolar. Lo mismo vale para los docentes, quienes según su habitus biográfico (profesional) específicamente obtenido y según el proceso de generación, reproducción y transformación de ese habitus profesional en diferentes variantes, pueden afiliarse al orden de sentido cultural-escolar o experimentar el sentirse al margen o rechazados". (Helsper, 2008a, pp.121-122)

Dar cuenta, por consiguiente, de una cultura escolar consiste, en primera instancia, en reconstruir ese ámbito tensional entre lo real, lo imaginario y lo simbólico-práctico-material de la escuela (Helsper y Otros, 2011). Pero ¿qué se entiende por ello? Miremos:

3.1. Lo real

Lo real en esta perspectiva de trabajo (Helsper, 2008) alude a las prescripciones, mandatos y marcos estructurales de la institución, a su horizonte normativo, a los aspectos de obligatorio cumplimiento, así como a las directrices gubernamentales y condiciones históricas y socioculturales. Es todo aquello con lo que la escuela se ve confrontada, pero que no puede superar o simplemente omitir y dejar de lado.

En primer lugar, es importante recalcar que aquí lo real está en sí mismo simbólicamente estructurado —no confundir con lo real en Lacan—. Tiene que ver, en otra lógica de análisis, con el macro-nivel escolar. Lo real alude a las condiciones marco establecidas de una escuela. Se trata de lo legal institucional. Se incluye aquí todo el trabajo de reglamentación dado del sistema educativo y las prescripciones sociales con respecto a la función y rendimiento en la respectiva institución.

Lo real caracteriza las estructuras y funciones socialmente dadas del sistema educativo con las que se tienen que confrontar —reaccionando y actuando frente a ellas— los diferentes actores sociales de las escuelas individuales para *darle forma a las variantes estructurales específicas*. Lo real, siguiendo a Helsper (2008, 2008a) y Helsper y Otros (2001), no puede ser básicamente superado o dejado de lado como resultado de la acción de los actores colectivos a nivel de las escuelas individuales, sino tan solo elaborado y trabajado específicamente. Es decir, que las condiciones reales de las escuelas particulares, a pesar de que no pueden ser superadas, si pueden ser trabajadas de una manera específica y dárseles una impronta particular. Como consecuencia de ello se desarrolla un núcleo duro característico para la respectiva escuela que forma el trasfondo latente de todas las actividades y dinámicas.

Este designa así las estructuras y funciones socialmente dadas con las que los diferentes actores de una escuela en particular se tienen que confrontar día a día y de manera práctica —reaccionando y actuando frente a ellas— para darle forma —orden— a las variantes estructurales específicas y poder producir y configurar, en consecuencia, una variante estructural particular —una adaptación— para dicha institución. En el caso del cuerpo docente, los docentes mismos se

confrontan con los fundamentos legales y crean en respuesta a ello, en cierta medida, esquemas de acción individualmente configurados e interpretados.

Para dar un ejemplo: en la propuesta de trabajo con el modelo de Escuela Nueva (escuela rural multigrado) en Colombia, toda escuela que se inscriba y oriente por dicha propuesta debe cumplir con unos requerimientos espaciales, temporales, organizacionales, de contenido, prácticos, entre otros, que vienen expresados como prescripciones en las Guías de Trabajo y otros documentos; no obstante, la realidad de la escuela siempre desborda tales directrices y parte de esto es comprendido y justificado por los mismos actores con el concepto de “adaptaciones”. De manera que, en esa lógica, son posibles las adaptaciones a las Guías y otras orientaciones de la Escuela Nueva, pero no la eliminación, o descarte, de la misma.

En este planteamiento sobre la cultura escolar, el nivel de lo real comprende “por un lado, las antinomias constitutivas del actuar pedagógico [...] y, por el otro, los principios estructurales de los más elevados ordenes simbólicos del sistema educativo” (Helsper, 2008, p.68); por ejemplo, la estructura y lineamientos del Sistema de Educación Técnica y Universitaria colombiano o las normativas y directrices gubernamentales para la educación de la Primera Infancia o para la Educación Rural.

En este nivel se puede considerar también lo que se denomina “la gramática de la escuela”. Según Tyack y Tobin (1994, pp.455 y ss.), esta gramática de la escuela consiste en las estructuras y reglas regulares y reguladoras que le dan una impronta a la cotidianidad del enseñar y el aprender (orden de la educación/de la escuela). De ella hacen parte esos aspectos regulativos que prescriben cómo se distribuyen los tiempos y espacios, las clases y actividades de los alumnos; cómo se clasifica a los niños y alumnos, qué cuenta cómo saber escolar legítimo y cómo se divide en disciplinas o saberes escolares.

Estos aspectos regulativos que hacen parte de la cotidianidad escolar —de la cultura escolar— actúan, a menudo, como una suerte de “currículo oculto”, como un código o como una “camisa de fuerza” y no solo son muy efectivos, sino difíciles de reconocer y de volver reflexivos —como cuando hablamos una lengua, pero no conocemos sus reglas sintácticas o gramaticales—.

Por tanto, quien quiera conocer la “gramática de la escuela” y sus supuestos o sobrentendidos debe preguntarse por las reglas implícitas —las máximas y directrices que se siguen— que orientan el actuar de los diferentes agentes escolares (directivas, coordinadores, alumnos, docentes y otros agentes educativos) y de las que no se es necesariamente consciente. Para ello se requiere de un trabajo de reflexividad, distanciamiento crítico y de experimentación de otros modos posibles, de manera que al menos salgan a la superficie las reglas que limitan e imposibilitan.

Hay que decir, no obstante, que las reglas no determinan la acción; aquellas son, más bien, una suerte de referencias para la interpretación y orientación, por lo que lo simbólico-práctico entra, también, como una dimensión muy importante de la cultura escolar. Ya sabemos con Wittgenstein que es imposible confundir la acción con la regla de la cual dicha acción sería su aplicación. Las prácticas simbólicas y materiales de la escuela, por tanto, no se escenifican a partir del seguimiento estricto de determinados scripts, sino que su realización y performance tiene que

ver con condiciones que hacen parte de un tiempo y un espacio específicos; de allí, como veremos, la importancia de la dimensión simbólica de la cultura escolar.

Lo anterior quiere decir, además, que una institución educativa no existe de manera aislada y de un modo solitario —la “gramática de la escuela” no es solo una gramática *de* la escuela—. Ella hace parte de un sistema educativo y gubernamental y de la sociedad, en la medida en que cumple una —varias— función para ella. Y esa función social puede estar tan fuertemente marcada y arraigada en la institución educativa —o no— que puede tener consecuencias y efectos en las dinámicas y procesos de interacción internos de la institución —algo que sucede hoy, por ejemplo, con el discurso de la calidad educativa y de las competencias o que se da cuando los agentes educativos, por ejemplo, se alinean sin asperezas con las directrices educativas dadas por parte del gobierno en una línea de “arriba hacia abajo”—.

Cabe resaltar dos funciones claves de la escuela para los propósitos de este escrito: las instituciones educativas tienen bajo su encargo un contrato educativo-formativo al que deben atender, bien sea como instituciones privadas o públicas. Ese contrato apunta, en su núcleo básico, a la formación de la persona —de manera “integral”—: como individuo, como ciudadano, como sujeto ético-moral, como sujeto estético, etc. Ese encargo educativo-formativo, en su sentido más idealista, está enfocado hacia el desarrollo de una personalidad auto determinada, autosuficiente, integral, autónoma, crítica, reflexiva y con “mayoría de edad”. En un sentido más realista —económico-instrumental-productivo—, esas exigencias educativo-formativas también se convierten en exigencias de cualificación para el mundo económico y del mercado, en la medida en que preparan para el desempeño profesional y laboral y son un paso previo al mundo universitario y de la Educación Superior.

Las apuestas educativo-formativas —idealizadas y romantizadas (míticas)— y las presiones y exigencias por la cualificación y alocación orientadas por ciertos fines y de acuerdo con ciertos intereses siempre están presentes como parte de las dinámicas escolares, entran permanentemente en contradicción y tensiones, y hacen parte de las antinomias constitutivas del actuar pedagógico en la contemporaneidad. Esas antinomias y tensiones constitutivas del actuar pedagógico —y, por tanto, de las dinámicas de las instituciones educativas— en la modernidad, siguiendo a Helsper (1990, 1996), son: la tensión entre libertad y coacción, entre organización e interacción, entre distancia y cercanía y entre proyectos pedagógicos unificadores y diversidad cultural.

De ese contexto hacen parte, a su vez, la contradicción entre una formación general y una “utilidad social”, así como la contradicción entre el “libre” —e integral— desarrollo de la “naturaleza infantil” y su disciplinamiento cultural. Miremos con un ejemplo dentro de la educación infantil o de la primera infancia: la política pública de Atención Integral a la Primera Infancia actual, que se materializa a través de la Estrategia De Cero a Siempre, ha plasmado los avances en las concepciones sobre Primera Infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, entre otros dentro de dicha política, la cual propone orientaciones para el trabajo con las niñas y los niños en el país y en los territorios, y deja abierta la construcción para que la Nación y los territorios participen en ella mediante un diálogo constructivo basado en los saberes y experiencias actuales. En el marco de esta política, el Ministerio

de Educación Nacional ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013; Sentido de la educación inicial, 2015, p.36).

Esa potenciación intencionada del desarrollo integral de niños y niñas no deja de ser problemática: por un lado, pone en discusión la cuestión de la formación “integral” y la utilidad social y, por el otro, el asunto del desarrollo integral de la naturaleza infantil y su coacción y direccionamiento social dentro de las instituciones educativas. El ordenamiento pedagógico del desarrollo infantil dentro de las instituciones educativas lleva, a que se desarrolle una sistematicidad y permanencia que viene inscrita en los sucesos educativos en la forma de prácticas y rutinas. En tanto prácticas y rutinas basadas en ciertas normas institucionalizadas se termina por hacer referencia a criterios de racionalidad definidos social y culturalmente que apuntan, por un lado, al establecimiento y configuración de relaciones legítimas entre los actores y, por el otro, a que tal desarrollo infantil se convierta en una cuestión de regulación, control y gobierno. Dicho con otras palabras: no se promueve el desarrollo infantil, sino que se direcciona y el niño o la niña empiezan a ser definidos a partir de lo que se objetiva de su desarrollo. El desarrollo infantil integral se convierte en la violencia conceptual ejercida sobre niños y niñas para que, en el marco de unas prácticas sociales educativas y de crianza, ellos devengan en tales.

Así, la importancia de estas prácticas y rutinas institucionalizadas dentro de la cultura escolar es que producen las relaciones entre actores entre sí (docente-alumnos) y ponen la educación en pro del devenir persona, devenir individuo en un contexto de elaboración de diferencias. Por tanto, en el nivel de los sucesos concretos, de lo que acontece en las organizaciones —lo simbólico—, las prácticas institucionalizadas producen relaciones entre los actores que, generalmente, no son reversibles y mientras más normatizadas, más fijos son los posicionamientos dentro de la respectiva organización en los que los grupos de actores entran en relación entre sí. En ese sentido, las prácticas son una suerte de operadores de la diferenciación de los grupos de actores —prácticas de producción y elaboración de diferencias— dentro de la cultura escolar y despliegan toda su efectividad en contextos prácticos y de sentido temporales y espaciales produciendo, en este caso, el orden pedagógico de las instituciones educativas sin dejar de atender a los condicionamientos de lo real.

Ordenamiento generacional dentro de las instituciones educativas para la infancia quiere decir, en tal dirección, que la sociedad divide a sus miembros según su pertenencia y adscripción a una edad y los valora según diferentes perspectivas (económicas, legales, de acuerdo con sus necesidades, etc.). En ese sentido, las instituciones para la atención y educación de la Primera Infancia son, ante todo, disposiciones generacionales altamente específicas (con sus reglas, rituales, saberes, prácticas) que parten y exigen de una cooperación competente, por parte de los mismos niñas y niños, para su funcionamiento. Esas instituciones son una forma y espacio para el ordenamiento generacional: ordenan las relaciones sociales

entre generaciones dentro de una determinada sociedad y despliegan procesos de constitución social de la infancia.

Cuando los adultos hablan de la autonomía y autosuficiencia de los niños y niñas y de interacciones significativas y relevantes dentro de un contexto educativo generalmente hacen referencia a la realización adecuada de ciertas tareas cotidianas como aspectos para valorar desde una perspectiva externa. Sin embargo, esa autosuficiencia y autonomía devienen y se estructuran como conceptos normativos con el problema, además, de que carecen de determinación en términos de contenido: se tiene que definir como expectativa concreta de un adulto específico y de unos niños específicos bajo el trasfondo de un contexto situacional específico. Por lo tanto, no es propiamente una característica del niño, sino una medida valorativa que se vuelve concreta bajo el trasfondo de una forma de vida institucional normativamente definida (biografía normal).

Por tanto, el desarrollo integral, la auto actividad y la autonomía de niños y niñas ponen y establecen una relación entre infante y adulto en la que es el adulto el que establece qué indicadores y qué tareas se deben cumplir para poder cumplir con los criterios —de calidad— y el que configura espacios para experiencias positivas. La auto actividad, se vuelve de tal forma, en una medida de juicio normativa que se establece desde una perspectiva externa (la del adulto) sobre el actuar del niño y cuyo punto de relación es en últimas, un ser humano adulto que está en condiciones de velar por sí mismo; es decir, un ser humano “normal”. Igualmente, el espacio institucionaliza una forma de ver: la mirada en clave de la auto actividad, autonomía y el desarrollo. Lo que se ve del niño es su desarrollo, sus potencialidades, su proceso de aprendizaje (y eso es lo que se documenta).

3.2. Lo simbólico-práctico-material (haceres y decires: prácticas)

Lo simbólico-práctico-material comprende los procesos de comunicación e interacción facticos de los diferentes actores escolares en situaciones específicas de la cotidianidad escolar. De ello, hacen parte todos los actos comunicativos e interacciones entre docentes y discentes (enseñantes y alumnos), pero también entre directivos de la escuela y padres de familia.

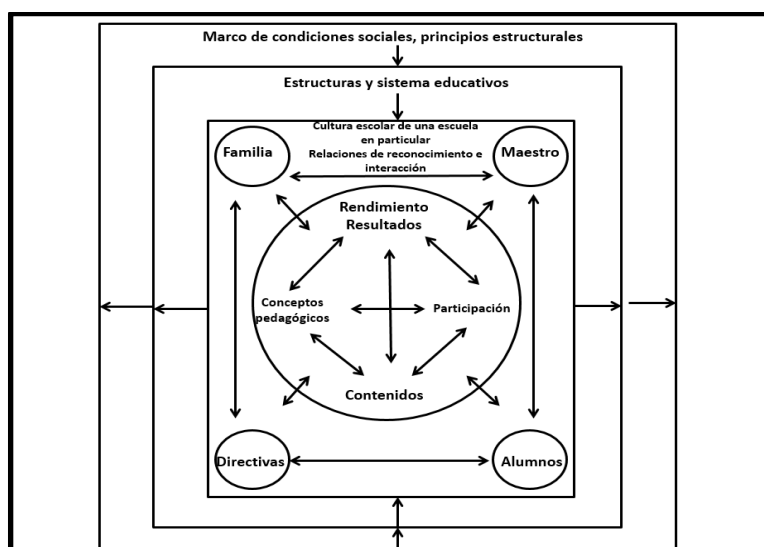
Este nivel simbólico, en el que tiene lugar la confrontación práctica con las estructuras (lineamientos, directrices, regulaciones, mandatos) dadas, forma el centro para la formación de una cultura escolar específica. Lo simbólico se resuelve en torno a preguntas como: ¿Qué hacemos con ese orden? ¿Cómo nos las arreglamos con ese orden real, legal, imaginario? Implica, en efecto, la resignificación de las variantes estructurales especificadas y los patrones de sentido interiorizados y rutinizados (los modos específicos de hacer, pensar, decir y percibir) mediante el despliegue y puesta en escena de las prácticas pedagógicas, objetos, rutinas, disposiciones, etc., de la respectiva escuela. Lo simbólico-práctico-material de la cultura escolar, así entendido, se vuelve un elemento clave para la reconstrucción empírica de dicha cultura y representa la forma en que lo real institucional y lo imaginario de la cultura escolar se vuelven objetos en confrontación.

En otra lógica de análisis escolar, lo simbólico nos sitúa en el nivel meso y micro-escolar. Este incluye las formas institucionalizadas de intercambio entre el adentro y el afuera de la escuela, por ejemplo, las formas y tipos de cooperación,

los procesos en la toma de decisiones, las relaciones con otras instituciones e instancias, etc. Pero, igualmente, se cuentan las formas de enseñanza, las reglas y rituales de la enseñanza, los artefactos y el mobiliario, los objetos y materiales de trabajo (la cultura material de la escuela), los contenidos educativos (curriculares), y, además, las prácticas de control, de castigo, de vigilancia, de retroalimentación, de direccionamiento, de evaluación, de desatención y reconocimiento, etc. (Helsper, 2008). Ello incluye formas, reglas y rituales de la enseñanza, contenidos de enseñanza, materiales de trabajo en relación con las áreas de saber y también prácticas de control, de valoración, de evaluación, de castigo, de justificación moral, etc.

En esta dimensión, de igual forma, se consideran las prácticas de la cultura de pares de la escuela, pues son parte fundamental en la configuración de las dinámicas y ordenamientos de la enseñanza, de lo que sucede en los descansos y otros espacios escolares y, en general, en los diferentes contextos tanto intra como extraescolares. Estas prácticas y rituales de la cultura de pares escolares no son necesariamente armónicas, ni se encuentran alineadas con la cultura escolar dominante o con las culturas docentes; representan, más bien, otro de los lados de las confrontaciones escolares y de la vida escolar.

Lo simbólico alude a los procesos de interacción cotidianos concretos de los actores escolares en la enseñanza y, en general, en la vida escolar en los que se producen los patrones de acción e interpretación relacionados con las prescripciones estructurales de lo real y con la elaboración de lo imaginario. En relación con lo anterior, la cultura escolar (Helsper y Otros, 2011) implica relaciones (confrontaciones, conflictos, negociaciones, modos de reconocimiento, reciprocidad, solidaridad) en un nivel micro y meso (institucional/organizacional): entre docentes y grupos de docentes (por ejemplo, los de matemáticas y lo de sociales; los viejos y los nuevos), entre docentes y alumnos (relaciones generacionales), entre docentes y directivas, entre directivas y familias, entre docentes y familias, entre alumnos y directivas, entre alumnos y grupos de alumnos entre sí, etc.



Dimensiones de la cultura escolar (Helsper y Otros, 2001, p.36)

Campo micro-político de la cultura escolar (Helsper y Otros, 2001)

Una investigación desde una teoría de la praxis sobre la cultura escolar, por contraste al estructuralismo (y al funcional-estructuralismo²⁴) y a la teoría de la acción intencional, no precisa por anticipado a partir de qué propiedades estructurales y de qué intenciones para actuar emerge lo cultural; en este caso, la respectiva cultura escolar de las instituciones educativas. Sería reduccionista derivar la praxis educativa y escolar a partir de estructuras establecidas previamente, así como pensar las intenciones de los actores como los únicos constituyentes de la praxis educativa en su sentido amplio. Por ello, las prácticas educativas y escolares han de ser concebidas, como lo propone Helsper en una línea que vincula los trabajos de Giddens y Bourdieu, pasando por Foucault y De Certeau hasta llegar a Schatzki y Reckwitz, como acontecimientos contingentes; es decir, como prácticas performativas (Wulf y Otros, 2004, 2007).

De manera que *ex ante* no se puede decir cómo las tipificaciones, rutinizaciones y normas históricas se han de reconfigurar y combinar de manera novedosa, pero si *ex post* se puede proceder paso a paso —reconstructiva y analítica-secuencialmente— para analizar cómo se han combinado de manera nueva. Las respectivas combinaciones y actualizaciones históricas de las reglas y órdenes sociales y de las normas históricas a partir de las cuales se dinamizan las prácticas educativas dentro de la cultura escolar no se dan de una manera absolutamente arbitraria, sino en patrones, “efectos estructurales”, esquemas y figuras de sentido, es decir, en prácticas sociales.

Así, en vez de conceptualizar la cultura escolar con sus prácticas sociales primeramente de manera deductiva como el efecto de una cultura escolar supraordinada —como lo hacen, hasta cierto punto, Tyack y Tobin, Bourdieu y Passeron, y Bernstein—, la investigación con una orientación empírica e interpretativo-reconstructiva de la cultura escolar podría intentar establecer de manera variable las condiciones para el surgimiento de esas prácticas y, de esa manera, indagar de manera empírica e inductiva sobre la especificidad de las instituciones escolares y el efecto *transituacional*²⁵ de la formación de las prácticas en esas instituciones específicas hasta llegar a un nivel más amplio, como lo proponen Kemmis y Otros (2014), a un estudio de su orquestación en “arquitecturas de prácticas” y en “ecologías de prácticas”.

3.3. Lo imaginario-programático

²⁴ Nos referimos a una línea de investigación dominante que va de Parsons (1959) pasando por Dreeben (1968) a Helmut Fend (1980) en la que se piensa la enseñanza sobre todo en relación con las funciones de la escuela y de esta última como parte del sistema social —una línea que se inscribe dentro de los que en el contexto anglosajón y francófono se conoce como sociología de la educación—. La enseñanza es pensada en términos de su tarea —función— social y los procesos y dinámicas reales (las prácticas de enseñanza) son consideradas a partir de determinaciones previas que se refieren a esas funciones sociales de la escuela. Para decirlo de otra manera, las prácticas de enseñanza se analizan a partir de categorías previas establecidas y poco flexibles que determinan el análisis y que generalmente no dan cabida a otros elementos; es decir, no dan cabida para un estudio de la cultura escolar específica.

²⁵ Ver los aportes en este sentido de lo que se denomina “multisite ethnographies” (etnografías multilocalizadas) o los “situational analysis” (análisis situacionales) en la línea desarrollada por Adele Clarke.

Lo imaginario-programático de la cultura escolar comprende la imagen coherente, pero ideal e imaginaria, que da de sí la institución hacia adentro y hacia afuera y que se concreta en su misión, en su filosofía, en sus orientaciones pedagógicas, en sus metas formativas; imagen de sí que se puede evidenciar de igual manera en sus logos, símbolos, página web, discursos rectorales, fiestas, celebraciones específicas y elementos rememoradores (carteleras, fotos, premios, cuadros, etc.).

La dimensión de lo imaginario está referida y puesta en relación con los problemas estructurales reales de la cultura escolar. Comprende, como respuesta a dichos problemas y exigencias, los “proyectos pedagógicos ideales de la respectiva escuela, así como los proyectos de sí institucionales vinculados a ellos y que construyen a los actores escolares (por ejemplo, en discursos, programas escolares, presentaciones cotidianas y en el habla cotidiana escolar)” (Helsper, 2008, p. 68).

Lo imaginario —que es igualmente simbólico— alude a ese ámbito de la cultura escolar en el que la institución educativa mediante actores individuales o colectivos se relaciona consigo misma —se tematiza— con la pretensión de producir un sentido conjunto. Este es el lugar de presentación de sí de la escuela, frente a sí misma y frente a la sociedad; tenemos, por ejemplo, el programa escolar o el PEI y lo que gira en torno a ellos.

Dependiendo de su idealidad, del alcance y posibilidad de logro de sus metas y pretensiones, serán las repercusiones y efectos específicos sobre la cultura escolar. Por ejemplo, mientras más ambiciosas, comprensivas y menos posibles de alcanzar sean las metas y propósitos pedagógicos de una institución educativa —desarrollar ciertas competencias en matemáticas, procurar una “formación integral”, llegar a ser los número uno en la región— más estresante y tensionante puede ser su cotidianidad escolar para todos los agentes escolares; en este caso significa para los escolares someterse a unas exigentes dinámicas de probación y, con ello, el tener que estar sometidos permanentemente a la presión y el riesgo del fracaso (Helsper, 2004). Ello sería una muestra, además, de la dominancia de una cultura escolar imaginaria por sobre las dinámicas más realistas de la misma.

Lo imaginario también comprende los enunciados misionales, la visión, los logos, los valores y creencias de la institución, los lemas, los rituales y los mitos, cuya forma expresiva más comprensiva y dominante es el “mito escolar”. El mito, a pesar de los procesos de transformación socio-culturales y de la progresiva racionalización del mundo (Weber, Horkheimer y Adorno, Habermas) es constitutivo en lo que tiene que ver con la resolución y superación —día a día— de la praxis vital en la contemporaneidad, de lo cual no se excluye la escuela.

El mito se puede entender como una forma creativa de construcción de sentido en la que las ambivalencias y contradicciones de la modernidad se superan o franquean de manera imaginaria. Por tanto, las construcciones míticas dentro de la institución escolar se pueden especificar como intentos de solución a nivel colectivo de las dinámicas de probación condicional y “crísicas” en el sentido de

formas de solución y elaboración de la contingencia, la inseguridad y la incertidumbre de la praxis vital autónoma²⁶.

Como parte de ello, y para nuestro caso, los mitos escolares se concretizan como producciones creativas de sentido pedagógico —el mito escolar como una construcción de sentido pedagógico— y como una forma de auto comprensión de la misma escuela e, igualmente, pueden ser considerados como proyectos de solución y elaboración idealizada de la dinámica de probación de la praxis vital escolar con cuya realización se promete una solución colectiva a los potenciales de crisis que afronta permanentemente la escuela.

Así, el mito escolar dominante con sus respectivos rituales representa una forma de acceso metafórica y narrativa, mediante “grandes relatos” y simbolizaciones —que se mueven en la tensión entre la auto desilusión desesperanzadora y los proyectos visionarios y utópicos—, a la propuesta de probación y éxito escolar y, por tanto, a las formas de combatir el fracaso y no éxito escolar.

El mito escolar se concretiza como construcción creativa de sentido pedagógico y como ejercicio de autointerpretación de la institución escolar y se identifica, igualmente, como un proyecto exploratorio para un afrontamiento idealizado de la dinámica de probación siempre creciente de la praxis vital escolar con cuya realización se promete una solución productiva por parte de la colectividad frente a los potenciales de crisis escolares irrenunciables —por ejemplo, frente a la realidad de los malos resultados de los alumnos de la institución o de las dinámicas anquilosadas de ciertos docentes—.

²⁶ El punto de partida está representado aquí por las prácticas sociales y el actuar del sujeto, el cual, en la praxis cotidiana, siempre está forzado, de manera latente o manifiesta, a la toma de decisiones. La probación de la elección tomada con respecto a una posible opción de actuar siempre se pone en —de cara a— un futuro abierto —lo voy a hacer o voy a hacer esto—, por lo que una fundamentación racional de la decisión aquí y ahora *no* es posible, pero si necesaria —no puedo dar cuenta aquí y ahora de lo que voy a hacer, de que voy a hacer esto, pero si puedo y debo comprometerme con lo que prometo—. El hacerse consciente del futuro abierto libera una dinámica de probación cuya solución representa siempre nuevas y nuevas exigencias para el sujeto, pues también siempre se enfrenta a que se presenten con ello potenciales momentos críticos con respecto a las decisiones tomadas en el sentido, por un lado, de inseguridad subjetiva —podré o no— y, por el otro, de coacción explícita a decidir —no puedo no decidir—. Precisamente en ese marco dilemático tiene que actuar el sujeto, por lo que se ha de aferrar a la fundamentabilidad de su decisión —a su compromiso y esperanza de cara a un futuro— y de manera inmanente en relación con lo que se pueda hacer de manera terrenal y sin apelar a opciones extra-terrenales —a la ayuda de los dioses—. La unidad paradójica de estar coaccionado a decidir y de estar obligado a fundamentar y dar razones —y con ello a reivindicar la autonomía de la praxis vital— ya no es desde la modernidad algo simplemente latente, sino algo que se experimenta, que se vive, que se padece; y lo viven los sujetos, pero también los grupos y, en este caso, las instituciones. En el fondo lo que aparece es la pregunta por “¿Quién soy?”, cuya respuesta lleva a la inclusión de las dimensiones del tiempo: pasado (“¿De dónde vengo?”) y futuro (“¿Para dónde voy?”). Así junto al ejercicio de cierre —en el presente— mediante la reconstrucción del pasado se vuelve necesario el proyecto de apertura a futuro de un mundo construido hipotéticamente y, por tanto, utópico. La respuesta a esa pregunta tridimensional por la existencia es lo que Oevermann denomina el “mito de probación” (Bewährungsmythos). Como construcción de sentido debe contener un esbozo de una posible solución al problema de la probación, unas medidas de logros posibles y garantizar, sobre todo, una instancia de liberación y de salvación.

En tanto paso imaginario de las contradicciones y ambivalencias no solucionables de manera real a los contextos de acción concretos de la escuela, las construcciones míticas se sitúan en una relación de tensión más o menos fuerte con respecto a las interacciones concretas y sus estructuras de sentido latentes. El mito escolar se puede determinar, en dicha perspectiva, como el proyecto de una solución imaginaria a la insuperable, inagotable e irresoluble dinámica de probación escolar.

La función del mito de probación escolar se puede resumir de la siguiente manera (Helsper y Otros, 2001):

- Es un fundamento central para la construcción de la identidad de un sujeto o de una colectividad.
- Es una construcción de sentido para la acción subjetiva o colectiva dentro de una praxis vital concreta y es así un proyecto de solución de las crisis que se encuentra fundamentado en la estructura del tiempo social y en las ambivalencias de la modernidad.
- Es un fundamento en las decisiones subjetivas y colectivas que implica, igualmente, un modo de reconocimiento para el actuar en una praxis vital concreta.

Los mitos colectivos, por ejemplo, aquellos de instancias o instituciones concretas —como las escuelas en este caso— se confrontan, según lo anterior, con mitos de probación individuales de manera más o menos tensionante. Precisamente, en esa tensión entre individualidad y colectividad se funda la problemática de las evidencias de las construcciones de sentido míticas. Se puede así llegar a proponer elementos para una cultura escolar sin escolares que se adapten a ello: “Nuestro concepto de escuela es bueno, pero no tenemos escolares adecuados para ello” o “nuestro modelo, nuestro PEI es bueno, pero los maestros no lo han asimilado”. Por tanto, mientras más ambiciosos sean formulados esos proyectos pedagógicos, más claramente se puede concebir esa escuela específica como una cultura pedagógica imaginaria con muchas pretensiones; pretensiones con respecto a los estudiantes y a los docentes acerca de expectativas en parte incumplibles. El mito escolar se constituye por ello en “la gran mentira de la institución”.

Según estos planteamientos, el orden de una escuela se caracteriza, en consecuencia, por unas estructuras de dominación, más o menos claras, de las que hace parte el mito escolar dominante, con base en el cual, y según diferentes razones, se construye *un proyecto de sentido pedagógico imaginario* para todos los que hacen parte de dicha institución y el cual siempre está más allá —en tanto imaginario— de los propios problemas estructurales y prácticos de la cotidianidad —de la cultura— de dicha institución escolar.

El mito escolar se compone la mayoría de las veces de relatos ejemplares, de grandes historias, de ideales orientadores, de imágenes memorables e impactantes con los que se busca hacer creíble el sentido —pedagógico— y la configuración coherente de la respectiva escuela para los grupos que la constituyen y para otros ámbitos extrainstitucionales.

Ello quiere decir que el mito escolar no solo tiene el sentido como mito legitimador hacia adentro de la institución, sino que también, hacia afuera, como

forma de asegurar la legitimidad y reconocimiento de la escuela y de su actividad. Por eso, también se encuentra presente en los rituales cotidianos, por ejemplo, en los discursos rectorales, en los programas escolares, en las representaciones cotidianas o en el habla cotidiana de la escuela, pero igualmente se manifiesta de un modo un poco más elaborado en situaciones no tan cotidianas como, por ejemplo, en las fiestas y celebraciones.

El mito escolar dominante de una escuela es el resultado de la confrontación de los actores sociales que hacen parte de la escuela —sobre todo del cuerpo docente— en torno a la imagen de sí de la escuela que se reelabora permanentemente bajo el trasfondo de los cambios y exigencias sociales, de las transformaciones de los valores culturales y de los requerimientos y directrices político-gubernamentales (de lo real).

En un sentido intra-escolar, el mito escolar dominante se mantiene, sobre todo, gracias a la reelaboración permanente de la experiencia educativa *contradictoria* —de la experiencia del déficit y, sobre todo, de los fracasos en el actuar pedagógico— que se da entre pretensión (deber, promesa) y realidad (ser); entre lo que ya no se es y lo que se pretende ser y que marca la cultura escolar cotidiana de cualquier institución educativa. Ello incluye el trabajo de resignificación permanente acerca de la importancia y el sentido de la escuela para sus actores (la dimensión pasado-futuro), así como las dinámicas de probación condicional frente a las pretensiones programático-escolares y frente a las exigencias —gubernamentales— construidas socialmente. Toda institución educativa vive, de esta forma, de sus continuas promesas y del permanente incumplimiento real de las mismas.

El mito o la imagen de una escuela puede, igualmente, relacionarse con características específicas del personal docente, con cierto tipo de orientaciones religiosas, políticas, pedagógicas o filosóficas de la escuela y con otros aspectos que sirven como fundamento para la generación de una imagen o una fama legítima —por ejemplo, el mito del ya citado modelo Escuela Nueva en Colombia—. Si se logra lo anterior, en efecto, el mito escolar forma el fundamento para una imagen pública, para la fama o renombre de la escuela que, al mismo tiempo, actúa de manera socialmente selectiva ya que, por ejemplo, los padres se animan o se abstienen de enviar a sus hijos o hijas a esa escuela determinada o se logra un “good will” en la sociedad.

En el mito escolar hay siempre contenido, de manera implícita o explícita, el proyecto de un éxito ideal, la promesa de una probación óptima de la praxis institucional —ninguna institución educativa se presenta a sí misma como mala educadora o como de mala calidad— y, ligado a ello, el semblante o la silueta del “producto final” ideal resultado de la actividad de transmisión —de la actividad pedagógico-educativa exitosa—.

Por tanto, el mito de probación escolar institucional siempre tiene que proyectar la praxis profesional, precaria, incierta y avocada permanentemente al fracaso como algo exitoso; dicho con otras palabras, ninguna institución escolar se puede presentar en un contexto pedagógico del fracaso, sino que, siempre y de todas las maneras posibles, tiene que reclamar para sí su éxito —esa es la “gran mentira de la institución”—. Por ello, y en el interior de las instituciones educativas, los actores se ven también en la necesidad de crear mitos escolares específicos

que se confronten con las estructuras (directrices, obligaciones, reglas, etc.) del sistema educativo y que, de manera imaginaria, superen las antinomias, inconsistencias y problemas estructurales del actuar pedagógico —y de todas las dinámicas de la institución educativa—.

Por regla, los mitos de la enseñanza, de la educación o de la formación exitosa, se conforman de cuatro fuentes (Helsper y Otros, 2001): se establecen a partir de apreciaciones “reales” y “correctas”, pero también, de representaciones y clichés, de experiencias individuales generalizadas de manera apresurada y de imágenes y representaciones cultivadas por la escuela misma, por la sociedad, por los gobiernos de turno, por ciertos grupos y por la tradición pedagógica con sus pretensiones y ambiciones de mejora y perfeccionamiento —en este escrito le prestamos atención particularmente a esto último: a lo que se dice sobre la infancia y a su papel en el ordenamiento pedagógico-generacional de la Educación Inicial.

En términos investigativos, para esta parte de la cultura escolar habría que llevar a cabo un trabajo de reconstrucción referido a la construcción de los proyectos de sentido escolar en las presentaciones de sí de la escuela, en sus narraciones, simbólicas (en el simbolismo de la acción, del lenguaje, de los rituales y ceremonias, y de las historias y relatos institucionales) y construcciones míticas (Böhme, 2000; Helsper y Otros, 2001; Helsper, 2004) y en sus apuestas programáticas. El mito escolar hace un llamado a la creencia; una creencia que provee expectativas y, sobre todo, esperanzas en la producción de sentido y coherencia dentro de ese contexto de infinitas posibilidades.

Esto marca el punto de intervención de los rituales y mitos de la cultura escolar (Böhme, 2000; Helsper, 2004; Ullrich, 2005) a partir de los cuales se trabaja la importancia y el sentido de la escuela para sus actores, así como la probación frente a las pretensiones programático-escolares y frente a las exigencias construidas socialmente. La cultura y el clima de la escuela son, así, influenciados permanentemente por estos asuntos.

La escuela se encuentra en un campo de tensión originado por los efectos, entre sí, de los tres niveles mencionados a partir de los cuales se puede estudiar la cultura escolar. El concepto de cultura escolar resulta, en tal sentido, de la tesis acerca de las acciones y efectuaciones dentro de un set escolar como resultado de dicho campo de tensiones (Helsper, 2001; Kramer, 2002). En ello son proyectadas configuraciones ideal-típicas (Helsper, 2008a) a partir de lo imaginario, lo simbólico, lo real que contienen momentos de tensión, reducidos en la medida en que lo imaginario de la cultura escolar está relacionado con lo real, con los problemas estructurales básicos de la escuela y con las visiones de esta en relación con esas exigencias.

Habría, posteriormente, que llevar a cabo un trabajo de reconstrucción referido a la construcción de los proyectos de sentido escolar en las presentaciones de sí de la escuela, en sus narraciones, simbólicas y construcciones míticas (Böhme, 2000; Helsper y Otros, 2001; Helsper 2004). La reconstrucción de la cultura escolar se puede conceptualizar, por tanto, como reconstrucción de discursos, prácticas y artefactos en su entrelazamiento que, a su vez, están en relación con la tensión entre lo imaginario, lo simbólico y lo real de la cultura escolar.

Digamos para finalizar este tópico que, desde el planteamiento sobre la cultura escolar de Helsper tenemos que, a menudo, se encuentran dentro de la

escuela diferentes grupos de docentes, algunas veces por razones de pertenencia a un área específica, por pertenencia a unos grupos generacionales, por adhesión a unas línea ideológicas y políticas, entre otros, que representan y defienden diferentes proyectos pedagógicos, prácticas y reglas y que son una forma de interpretación, solución, apuestas y propuestas de probación de cara a lo imaginario y lo real de la escuela.

Tenemos que en los procesos de negociación y toma de decisiones formales e informales dentro de la institución escolar se llega a confrontaciones entre diferentes propuestas y grupos en la medida en que cada uno busca establecer ciertas opciones pedagógicas, ciertos compromisos y ciertas soluciones que también llevan al establecimiento de distancias y apatías. Ello también puede dar claridad dentro de la cultura escolar sobre cuáles son las líneas y grupos dominantes, lo cual daría pie para un análisis de la micropolítica escolar.

Ello implica, asimismo, que grupos específicos de docentes y de agentes escolares se sitúen cerca o distanciadamente de esos proyectos de sentido dominantes dentro de la cultura escolar. Esto se vuelve más complejo en la medida en que entran en juego también los alumnos y alumnas y los padres. De manera que los proyectos pedagógicos de los docentes no tienen necesariamente que estar en concordancia con los proyectos de los padres y de los alumnos. Lo cierto es que, lo anterior, nos pone de cara a las culturas profesionales docentes en el marco de los estudios sobre la cultura escolar.

4. Culturas docentes

La cultura profesional docente de una escuela, como parte de la cultura escolar más amplia, está configurada por los presupuestos básicos implícitos y por las creencias sobreentendidas de los docentes acerca de la visión de la escuela, de las orientaciones pedagógicas, del currículo, de la evaluación, del ser docente y ser alumno, y de la estructura organizacional/institucional, entre otros elementos.

Los docentes integran sus concepciones —el sentido dado— de esos elementos culturales escolares con aspectos sociales y personales (experienciales) para crear sentido y para producir consistencia y coherencia para sí (identidad profesional) en su relación con otros —alumnos, otros docentes y directivos, familias— y consigo mismos.

4.1. Culturas docentes e identidad profesional

Esa identidad profesional —individual y colectiva— viene reflejada, entre otros, en cuatro aspectos que queremos destacar, a continuación: lo académico, lo institucional, lo social y lo experiencial (Pérez, 2000).

✓ **Lo académico:** Son todos aquellos sentidos contruidos dentro de la institución escolar o que tienen que ver con un proceso de formación formal. Este hace referencia al conjunto de concepciones disciplinares, relativas al currículo, a las ciencias de la educación, a la pedagogía o la didáctica. Se trata de saberes que se generan en el proceso de formación inicial y continuadas. Son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar, en el mejor de los casos. Esto está referido a las orientaciones pedagógicas de los docentes, o a sus posturas, en términos de una filosofía educativa o uno o varios planteamientos pedagógicos. Se trata de concepciones ligadas a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación; también abarca concepciones epistemológicas acerca de las ciencias. En términos prácticos, comprende también las formas conscientes de organizar la clase y la enseñanza.

✓ **Lo institucional.** La escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura escolar específica; es decir, un conjunto de significados, símbolos, comportamientos y prácticas —incluidos aspectos materiales— que ella misma genera como institución social. Como lo dice Pérez:

Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estima y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan las vigencias de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. Es fácil comprender la influencia que esta cultura tiene sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos que en ella viven, con independencia de su reflejo en el currículo explícito y oficial [...] Así, entender la cultura institucional de la escuela requiere de un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre las políticas educativas y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones particulares que definen la vida de la escuela [...] el desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humanos y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional. (Pérez, 2000, pp. 127-128)

En ese orden de ideas, lo institucional está referido a la cultura escolar y a la cotidianidad escolar.

✓ **Lo social.** Este tiene que ver con la definición social del individuo y de un colectivo, es decir, con lo que permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros a partir de relaciones de identificación y de diferenciación. Lo social está referido también a las fuerzas sociales y agentes que marcan las dinámicas de la cultura profesional y la identidad profesional desde una perspectiva externa. Siguiendo al citado Pérez, componen la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos [...], es la ideología cotidiana que corresponde a las condiciones económicas, políticas y sociales de la postmodernidad (Pérez, 2000).

Este aspecto, desde el punto de vista de los contextos laborales específicos (escuelas, instituciones educativas, colegios, jardines infantiles, etc.), marcados por unos tiempos y dinámicas neoliberales en los que prima el “new public management”, hace referencia a exigencias y fuerzas externas que cobran cada vez más fuerza y que enfatizan en la necesidad de precisar los horizontes de expectativas de las instituciones escolares (estándares educativos) y de, en conformidad con ello, desarrollar e implementar estrategias de control cada vez más intensivas del rendimiento y de los resultados de aprendizaje de los alumnos (mejoramiento de la calidad, aumento de los estándares educativos de aprendizaje, evaluación continuada y permanente), lo cual es vivido, o mejor, padecido por los mismos docentes como una política de aumento de las presiones sociales externas basadas, paradójicamente, en unas dinámicas de desprofesionalización pedagógica y precarización del trabajo y de la profesión docente.

Desde la retórica oficial —y también privada—, curiosamente, se habla así de la apuesta por una mayor autonomía escolar que, no obstante, viene acompañada del “desmejoramiento” de las condiciones reales de trabajo de los docentes. Todo ello se entiende, desde perspectivas teórico-epistemológicas críticas, como una dinámica de desprofesionalización que vuelve a los docentes, antes que sujetos profesionales reflexivos y críticos de sus prácticas y de sus contextos —es decir, profesionales—, en técnicos orientados por el mercado (*branded technicians*) y por los saberes y prescripciones del mundo gerencialista neoliberal actual. Hargreaves (1997, 2005) habla, en ese sentido, de la colonización de la cultura docente (y de la cultura escolar) mediante el establecimiento de un pensamiento empresarial basado en los costos-beneficios y la eficiencia (mercantilización).

Los protagonistas de esas apuestas neoliberales en el contexto educativo —ciertos académicos, la empresa y ciertos funcionarios dentro de la política educativa—, particularmente los que se inscriben dentro del movimiento de “escuelas eficaces”, “calidad educativa” y “desarrollo y gestión escolar” basado en el establecimiento y control de estándares y de salidas (pruebas, evaluaciones, etc.), por el contrario, ven en todo lo anterior lo que consideran un intento de inmunización por parte de los docentes con respecto a lo que aquellos —políticos, administrativos, empresarios, expertos— consideran una mejora educativa en clave pedagógico-didáctica y, sobre todo, económica y que, a su modo de ver, tiene una total justificación desde el punto de vista de lo público, pues:

- 1) hay “racionalización” de recursos,
- 2) lo que se dice está basado en “datos duros” (evidencia) —generalmente estadísticas—,
- 3) hay modernización tecnológica,

- 4) hay “medición” de la eficiencia y calidad educativa,
- 5) hay una meritocracia técnica basada en la competencia y cumplimiento de estándares y todo ello redundando
- 6) en mayor transparencia y mejores condiciones para hacer una mejor rendición de cuentas (“accountability”) de las instituciones escolares y de sus “mejores prácticas”.

En opinión de quienes se inscriben dentro de esta orientación hacia la eficacia y la mejora escolar, estos intentos de inmunización frente a esas tendencias “gerencialistas” por parte de los docentes no son más que una muestra de su falta de profesionalidad. Por tanto, a los docentes se les presiona y exige así, cada vez más desde diferentes frentes: el gobierno, las asociaciones de familias, la empresa privada, entre otras, para que se orienten por los planteamientos y directrices del “New Professionalism” como nuevo horizonte de formación profesional (modelo post-tecnocrático de formación profesional docente —Hargreaves—) y a que entiendan su actividad como una experticia tecnócrata eficaz y eficiente.

De manera que, hasta cierto punto, las políticas públicas en la actualidad enfatizan en la “desprofesionalización del docente”, lo cual destruye identidades profesionales y diversas formas de filiación comunitaria (culturas profesionales colaborativas); en otras circunstancias, la fuerza de esos entes externos y del gobierno se aplica mediante técnicas de control y evaluación. Como aseveran Miranda y Lamfri (2008), dichos aspectos provocan que los docentes vivan permanentemente bajo la intimidación, el miedo y la inseguridad en su trabajo — para el caso de la Argentina—.

En el mismo sentido, la modificación de las condiciones laborales por parte de la reforma educativa en España y la falta de correspondencia e integración entre la formación recibida y los desempeños reales en la institución educativa son aspectos señalados por Bolívar (2007) como generadores de la crisis de identidad de los maestros.

Por su parte, Galaz (2011), en el contexto del mejoramiento de la calidad de la educación superior (MECESUP) en Chile, orientando hacia procesos de identificación y de interacción del profesorado, se pregunta por “el profesor y su identidad profesional como ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?”.

También lo dicen Feldfeber y Andrade Oliveira (2008, p.7 y ss) con respecto a los cambios acaecidos durante la década del 90 del siglo pasado:

La educación, por supuesto, no permaneció al margen de este proceso de reformas, por varias razones: en primer lugar, porque es un ámbito de expansión para la acumulación de capital, como lo demuestra la presión que ejercen los Estados Unidos y otros países para la homologación de los ‘servicios educativos’ a cualquier otro bien o servicio transable internacionalmente. En segundo lugar, porque los imperativos de la globalización exigen un sistema educativo que forme ‘recursos cualificados’, competentes y ‘empleables’ de modo que permitan atraer las empresas transnacionales, motor de la economía global [...] Como consecuencia de estas transformaciones, nuevas regulaciones orientan tanto las reformas en materia del gobierno y de la gestión de los sistemas educativos, como de la formación y del trabajo de los docentes.

Estos contextos regionales referenciados plasman las diferencias entre la identidad y profesionalidad asumidas por los docentes y aquella asignada y pensada

desde la reforma o política pública. Esto evidencia que la construida por los docentes se orienta hacia la coexistencia e integración y la promovida por las políticas públicas se direcciona hacia la exclusión y sustitución, lo que genera una consistente crisis de identidad profesional, una debilitación de las culturas docentes y una precarización de la profesionalidad pedagógica. Además, en tal escenario, las políticas, políticamente fundamentadas, chocan con los criterios asumidos y reflexionados por los profesores en su cotidianidad (cultura escolar y cultura profesional).

✓ **Lo experiencial:** Se llama así a los sentidos y pautas de comportamiento que los individuos adquieren por experiencia. Se manifiesta en creencias, como principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal y saberes que orientan la conducta profesional. No poseen un alto grado de organización interna, pertenecen al conocimiento del “sentido común” y muchas veces no son explicitables por parte de los mismos individuos. Se trata de un saber adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas y fuertemente intuitivo.

Según la investigadora argentina Andrea Alliaud (1998) estos saberes que denomina “de oficio” aluden a conocimientos “personales” que surgen de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo. Alliaud dice que a la vez de ser personales poseen elementos comunes e integran la “cultura del trabajo de la enseñanza” o la cultura docente como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes.

En ese sentido, retoma la noción de “*habitus*” de Bourdieu para señalar que, frente a los imprevistos, el docente reacciona con modelos más adaptados a lo largo de la experiencia que han sido incorporados e internalizados y que hacen parte de un saber procedimental y orientador de la acción. Dentro de la cultura experiencial, los mecanismos que entran en la construcción de significados son: observación, imitación, intuición, experiencia directa, transmisión unidireccional y comunicación interactiva.

Ello involucra también las rutinas y guiones de acción como conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y en los demás espacios institucionales y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. Se organizan en el ámbito de lo concreto y en contextos muy específicos y se dan por impregnación ambiental.

Otra manera de nombrar este tipo de saberes lo realiza la académica francesa Anne-Marie Chartier (2000) bajo la denominación de “saberes ordinarios” (sin sentido peyorativo), entendidos como saberes que orientan la acción, en este caso del maestro. Mucho de lo que sucede en el aula o en la escuela, y que está referido al actuar docente, se basa en esos saberes ordinarios que son invisibles para los propios maestros y maestras, y sobre los cuales les es imposible teorizar de manera inmediata. Están estrechamente relacionados con la toma de decisiones y formas de arreglárselas en la cotidianidad escolar. De allí la necesidad de un trabajo de reconstrucción —casuística— como proponemos en este libro.

Estos saberes tienen un estatuto diferente al de los saberes elaborados que se transmiten en la formación inicial, un estatuto basado en diferentes formas de autorización y en otros ámbitos de circulación y de transmisión. Su autoridad es la autoridad de la práctica, de la experiencia, de lo establecido, de lo que da resultado, de lo “que se hace por costumbre”. Su ámbito de circulación: la informalidad y cotidianidad de las relaciones entre pares, la sala de profesores, los recreos, la transmisión de secretos del oficio, la autoridad establecida por el sistema de poder o de contrapoder en cada una de las instituciones (Finocchio y Pinkasz, 2006).

Debido a que la cultura profesional docente incluye patrones de sentido profundos con respecto a valores, normas, creencias, formas de hacer, de decir, de sentir, de percibir (ver, oír, oler) y de pensar que se han consolidado, o no, de cierta manera (habitus profesional, socialización laboral), a lo largo de los trayectos biográfico-profesionales, todo ello deviene en un elemento clave de la profesionalidad pedagógica docente y de la cultura profesional.

Lo importante por considerar es que como muchos de esos saberes relacionados con el habitus y con las formas de hacer, de decir, sentir, percibir y pensar no alcanzan a ser explicitados por los mismos docentes (se interiorizan y devienen parte del habitus profesional), es por lo que hay que reconstruirlos, pues se tornan en parte del saber orientador implícito acerca de lo que se hace, dice, percibe y piensa; es decir, en parte de los supuestos y sobreentendidos que hacen parte de la cultura escolar y de la cultura profesional docente. De allí la importancia de estudiarlos.

4.2. Culturas profesionales docentes

El texto de Hargreaves (1998) analiza diferentes culturas profesionales docentes (cultures of teaching) que identifica como:

- Culturas profesionales docentes individualistas y fragmentarias
- Culturas profesionales docentes colaborativas
- Culturas profesionales docentes de colegialidad artificial y
- Culturas profesionales docentes balcanizadas o insularizadas

Si resumimos esas culturas, tenemos:

4.2.1. Cultura docente individualista fragmentaria

Esta cultura viene aumentada por la propia estructura arquitectónica y organizativa de la escuela. Es el modelo de puerta cerrada. Es el “déjeme solo, no me moleste y no se entrometa” cuando cierro la puerta del aula o de la oficina. Ese individualismo no tiene que ver únicamente con estar aislado en un aula con un grupo de alumnos y alumnas, sino también con evitar los procesos organizativos y didácticos y eludir el reparto de tareas que se realizan en la escuela con una división del trabajo educativo. Se trata de una cultura profesional muy peligrosa, pues, una vez se instala en el grupo de docentes, lleva a que no compartan sus problemas, eviten observar las prácticas de los otros, se mantengan aislados en su esfera profesional laboral y no acepten que nadie los aborde.

Aun así, no debemos confundir tampoco el aislamiento del individualismo con la individualidad o individualización, ya que la individualidad es la “capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente” (Hargreaves, 1998, p.206) y la

individualización presupone al individuo como diferente, actor, diseñador y creador de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones.

La individualidad y la individualización pueden ser importantes, ya que maestros y maestras requieren de momentos para repensar su “proyecto de vida laboral”. Puede ser positivo realizar prácticas individuales, y ello puede implicar un cierto aislamiento en momentos adecuados. Toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que debe o puede realizarse en soledad, pero ello no implica la cultura del aislamiento.

Precisamente, esta forma de cultura profesional está caracterizada por el aislamiento del docente en el ejercicio de la enseñanza. El docente se aísla del resto de compañeros de trabajo y se concentra en su propio desarrollo profesional, o en su actividad laboral específica, sin formar parte de grupos de trabajo y de amistad dentro de la institución, con lo cual da y recibe poca ayuda.

Su trabajo de planificación no es compartido, en la mayoría de los casos, y se dan pocos momentos de reflexión compartida sobre su práctica docente o sobre sus propuestas pedagógicas y didácticas. Este aislamiento en la práctica le permite al docente, a veces de manera estratégica y defensiva, mantenerse en el nivel de intimidad, protegiéndose de posibles interferencias exteriores, sugerencias, comentarios o críticas. Pero esto impide también la posibilidad de recibir reconocimiento por parte de colegas o compañeros, lo que les priva de recibir información sobre su valor, mérito y competencia. De manera que se da poco *feedback* sobre el desarrollo profesional y sobre el desempeño laboral.

Hargreaves (1998) distingue tres tipos de variantes del individualismo de las culturas profesionales docentes:

- Un individualismo restringido: es cuando los docentes trabajan solos, debido a causas administrativas que actúan como obstáculo para trabajar de otro modo. De ello es ejemplo mucho de la educación rural en nuestro país.
- Un individualismo estratégico que está referido a la creación de pautas individualistas de trabajo como respuesta a las eventualidades del ambiente laboral. Frente a las condiciones adversas de la institución, a las riñas y desavenencias entre colegas y a las dinámicas muchas veces hostiles entre “nuevos” y “establecidos”, una posible opción hacer lo propio de manera individual para no entrar en conflicto.
- Un individualismo electivo que alude a la opción libre de trabajar solo como forma preferida de actuación profesional, incluso cuando exista motivación y condiciones favorables para trabajar en colaboración con los compañeros.

4.2.2. Cultura docente colaborativa

Esta se contrapone a la anterior. La cultura docente colaborativa está referida al trabajo conjunto de los docentes —y directivas—. En tanto tal, es un espacio para la crítica constructiva colectiva con la que se busca el apoyo y la mejora en los mismos colegas. La colaboración se convierte en un elemento imprescindible para provocar una mayor reflexión y compromiso sobre lo que se hace en la escuela. Ello permite que se establezcan dinámicas en las que se aprende colectivamente y se reflexiona en grupo sobre lo que pasa. Es interesante cómo prácticas conocidas, desde ya hace bastantes años, se pueden considerar como ayudas importantes para el establecimiento de esos procesos colaborativos de ayuda y mejora dentro

de la institución escolar. Dentro de esas prácticas están: los proyectos conjuntos, la investigación-acción, las redes de intercambio, la observación de clases entre colegas, los ateneos pedagógicos, la casuística pedagógica, entre otros.

Esta cultura docente se caracteriza por el trabajo común, en el que se comparten problemas, preocupaciones, iniciativas, proyectos; su forma de expresión es la ayuda, la reflexión grupal, la planificación conjunta. En este ambiente todos los miembros del grupo trabajan para fines comunes. De esta manera, se reduce la incertidumbre y se estimula el compromiso. Hargreaves y Fullan (2014) sostienen, incluso, que una cultura colaborativa no solo combate el individualismo y la balcanización, sino que funge como apoyo e impulso para que docentes rezagados se articulen y sincronicen.

4.2.3. Cultura docente de colegialidad artificial o forzada

Esta cultura docente se caracteriza porque el trabajo en equipo se hace por imposición institucional, específicamente, por las directivas escolares quienes, atendiendo a una racionalidad formal y burocrática, fijan el tiempo y el espacio para el desarrollo del trabajo en equipo. Resultado de ello es que los equipos no se conforman espontáneamente, sino por órdenes emanadas desde fuera del grupo.

Precisamente por lo anterior se considera una cultura de la falsa colaboración o de una pseudo colaboración, pues tiene que ver con las reuniones de los docentes para la realización de tareas conjuntas que no son necesidades sentidas, sino necesidades prescriptivas, forzadas, mandadas desde arriba y que deben realizar forzados por la burocracia, la administración, el mandato, la norma o los propósitos legales. Un efecto de todo ello es que el trabajo y los resultados se hacen de manera obligada y, por lo general, terminan por archivar y olvidarse rápidamente.

4.2.4. Cultura docente balcanizada o insularizada

En este tipo de cultura profesional los grupos se configuran por afinidades personales, académicas y políticas, lo cual se ve reforzado por la fragmentación disciplinar del currículo y la organización por áreas de conocimiento. Se trata de una forma de cultura que entorpece el desarrollo de cualquier proyecto común, la interdisciplinariedad del currículo y el seguimiento de los alumnos.

Es una cultura profesional nefasta y, por desgracia, muy habitual en todos los niveles educativos. Es la cultura de los pequeños grupos, de las pequeñas guerras entre los docentes, de las comunicaciones no gratificantes y chismorreos entre docentes, del negarse o evitar tratar con unos u otros. Esta cultura divide, separa en subgrupos aislados al conjunto de docentes y, a menudo, lleva a una confrontación entre tales subgrupos. Inclusive esto se da en ocasiones en las que no se sabe por qué ha pasado ni por qué se lucha; de todas maneras, el pequeño enfrentamiento existe y se mantiene. Como parte de estas dinámicas balcanizadas cada subgrupo tiene su manera de actuar y proceder y, por lo general, se cree diferente y es impermeable a lo que digan los otros grupos. Es una pequeña lucha de poder, de un poder que en realidad no existe, excepto para mantener ciertos criterios y posturas ante otros grupos. Esta cultura hace referencia a las tensiones suscitadas por áreas, por ejemplo, cuando el grupo de docentes de matemáticas considera que es más inteligente que el grupo de docentes de lenguaje y literatura; cuando el grupo de docentes de secundaria asume una actitud despectiva y

minusvaloradora de las educadoras de la Primera Infancia. En esta situación, se pueden incluir cuestiones ideológicas, religiosas, de género, etnia, creencias, etc.

Digamos, para finalizar este capítulo, que la relación entre culturas profesionales docentes e identidad profesional docente se puede trabajar en una vía de sentido doble: el estudio de las culturas profesionales docentes es una puerta de entrada para el trabajo sobre la identidad profesional docente y el trabajo sobre la identidad profesional docente da pistas desde una perspectiva específica y privilegiada —la del sujeto que lo vive— sobre las culturas profesionales docentes. Hablamos de una identidad profesional que se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja con su cultura.

5. Profesionalidad pedagógica.

Este capítulo tiene como propósito dar una mirada a la profesionalidad pedagógica. Para esto, en una primera parte, se tematiza el cambio de una educación difusa a una educación institucionalizada que tiene como consecuencia el surgimiento de la pedagogía como reflexión y de la profesión pedagógica como labor institucionalizada. Hablamos, por ello, de la configuración de la pedagogía como un campo profesional y disciplinar. Seguidamente, tratamos la cuestión del actuar docente y de la profesionalidad docente como algo que se da en el marco de una tensión permanente entre crisis y rutina. Para ello nos servimos de los planteamientos de Ulrich Oevermann. Finalmente, se trabajan los dilemas, paradojas y aporías del actuar profesional docente que tienen que ver con ese marco entre crisis y rutina en el que se configura y expresa esa profesionalidad pedagógica.

De todas maneras y para lo que sigue, es importante establecer una suerte de claridades iniciales: recordemos que la palabra “profesión” es el término raíz que proviene del latín “*professio*” —el que profesa o es capaz, idóneo y sabe de eso en particular— y a partir del cual se forman otros términos que vamos a retomar tales como los de “profesionalización” y “profesionalidad”. Las profesiones pueden ser entendidas como sistemas de acción institucionalizados para la ayuda al otro en una posición de ayuda sustituta. Precisamente, el trabajo de elaboración e interpretación de las crisis específicas de esos otros es lo que se constituye como el núcleo de la actividad profesional y que se puede entender como la dialéctica permanente entre la aplicación, o seguimiento de unas reglas generalistas, y una relación y referencia interpretativa con respecto a un caso en particular.

Las profesiones tratan problemas —(inter)personales— (problemas psíquicos, corporales, regulación y acuerdo de intereses entre individuos, adquisición y apropiación de saberes y conocimientos) sobre la base de un saber científico; es decir, buscan y ofrecen una transformación, mejoramiento y formación de las personas mediante la “aplicación” o puesta en uso de un saber especial; ellas están necesariamente remitidas a una interacción con esas personas —en crisis-. Esas interacciones, en tanto configuraciones organizacionales e institucionales, traen consigo o implican muchos riesgos de fracaso: que la persona enferma muera, que el alumno no aprenda, no resuelva el problema o, simplemente, no quiera. Además, el actuar profesional, que depende de la interacción, corre frecuentemente el peligro de que por medio de los sistemas de acción institucionalizados (por ejemplo, la relación maestro y alumno en la escuela) se rompa o corrompa. El núcleo de la profesionalidad y, por tanto, de las profesiones lo constituye la actividad —el actuar— profesional.

No obstante, ha habido una mirada a la profesión como algo estático —como un conjunto de características específicas, cual lista de chequeo—, sobre todo desde las sociologías de las profesiones clásicas. Así, al pensar en lo que constituye a un oficio o una profesión, se muestra la prevalencia de planteamientos como el estructural-funcionalista que identifica unas características precisas en relación con lo que definiría una profesión, estableciendo así una línea entre lo que es y no es un profesional. De igual manera, aparecen otros estudios que se distancian de tales

concepciones y piensan la profesionalización en relación con otros atributos, como son la autonomía técnica que detectan sus facultativos, las intervenciones y las interacciones que realizan los profesionales frente a los clientes. Estas visiones han venido nutriendo la sociología de la profesión docente, planteando diferentes posturas sobre la labor docente, bien como profesión, clase trabajadora, semiprofesión o como clase o grupo social precarizado, de acuerdo con sus diferentes bases materiales. También como producto de una disciplinarización o, por el contrario, como el resultado de la construcción de saberes a través de la experiencia y la práctica que confieren especial atención a su identidad profesional.

Particularmente, en este contexto de discusión la propuesta de un concepto de profesionalidad pedagógica propio se puede ver como un intento de superación de los planteamientos clásicos sobre las profesiones basados en características y atributos mediante el recurso al actuar profesional y a la praxis pedagógica. Ello implica un camino en doble vía: por un lado, de lo que se trata es de ver las diferencias importantes con las profesiones clásicas no como algo deficitario —en la línea de “semi-profesiones”—, sino como algo diferente y, por tanto, tratar, o mejor, investigar esas diferencias como lo constitutivo de la profesionalidad pedagógica. De otro lado, lo que se busca es mostrar, precisamente, que es importante ubicar las discusiones sobre la labor docente y la profesionalidad pedagógica dentro de un marco teórico del actuar y de las prácticas para, a partir de allí, analizar, interpretar y reconstruir las lógicas y patrones subyacentes. Profesionalidad pedagógica querría decir, en tal sentido, el mantenimiento de unas ciertas lógicas y patrones laborales bajo condiciones siempre difíciles, inciertas, dilemáticas y contradictorias. En síntesis, no se trata de una suerte de superación de las profesiones clásicas, sino de una focalización en la lógica interna del actuar profesional docente bajo condiciones de posibilidad y estructurales específicas.

De igual manera, vamos a entender por profesionalización el proceso en el que se sistematiza e institucionaliza la formación profesional y se desarrolla la base de saber profesional. Tiene que ver con la reserva de unos campos de intervención para los pertenecientes a ese campo profesional. Profesionalización quiere decir, en un sentido restringido, el proceso de desarrollo de un grupo laboral (grupo profesional) en dirección a su profesión. Ello incluye una cierta autonomía y el control de sus producciones y ejecuciones. Según las teorías clásicas de las profesiones cada campo de desempeño laboral aspira a la profesionalización. En ese sentido restringido, la profesionalización se puede entender como la estrategia mediante la cual un grupo laboral o profesional busca elevar su estatus social, disputar su posición en la sociedad y legitimar sus especificidades. Como lo dice Altet: “la profesionalización se constituye a través de unos *procesos de racionalización de los conocimientos puestos en práctica*, pero también por unas *prácticas eficaces en situación*” (2005, p.36). En cierta lógica, un estudio e investigación sobre la profesionalidad pedagógica sería un aporte y apoyo a las discusiones sobre la profesionalización docente.

Queda decir finalmente que, a pesar del parentesco de los conceptos de profesión, profesionalización y profesionalidad, sus usos por los diferentes académicos dan cuenta de diferentes pretensiones, intencionalidades e intereses y de diferentes contextos históricos y sociales de producción. Así, mientras el concepto de profesión representa lo estático de una unidad social específica en

relación con otras unidades sociales, el concepto de profesionalización evoca un aspecto más procesual y dinámico. El concepto de profesionalidad, por su parte, remite a un modo de observación orientado hacia el actuar y hacia las prácticas (Nittel, 2004, p.350) dentro de contextos organizacionales, institucionales y socio-estructurales específicos.

5.1. Profesionalización y disciplinarización: la configuración disparatada de la pedagogía en tanto campo profesional y disciplinar

Este apartado²⁷ tiene como propósito reflexionar sobre algunos puntos centrales que tienen que ver con el proceso de conformación de la pedagogía como un campo disciplinar y profesional (Hofstetter y Schnewly, 1999, 2002; Runge, 2012; Runge, Muñoz y Garcés, 2010). Para ello, en la primera parte se plantea una postura frente al surgimiento de las preocupaciones por la infancia y por su educación con base en las cuales se sustenta la idea del surgimiento de la pedagogía como reflexión (campo disciplinar) y del educar —enseñar— como profesión (quehacer profesional). En una segunda parte se tratan las consecuencias de tal conformación de la pedagogía para nuestro tiempo y se evidencian, particularmente, los problemas que tienen que ver con su consolidación como un campo “disparatado” (Stichweh, 1987), lo cual hace difícil una representación “lógica” del mismo, a la vez, como un campo disciplinar y como un campo profesional. De allí, la tesis orientadora de este análisis con la que, siguiendo a Hofstetter y Schnewly (1999), se sostiene que, para el caso de la pedagogía, “la profesión y la disciplina son al mismo tiempo indisociables e irreconciliables”.

5.1.1. Auto conservación, diferenciación y complejización de las sociedades: de la educación funcional a la educación planeada e institucional (formal)

Una de las cuestiones más importantes en la auto conservación de los grupos sociales, y de las sociedades en general, consiste en que éstos, para mantenerse, se ven en la necesidad de ofrecer soluciones a los problemas que los aquejan y que tienen que ver con cuestiones básicas como la supervivencia, la auto conservación, la convivencia, el estar juntos, el organizarse, la finitud, entre otros (Benner, 1996). Para ello los grupos sociales tratan de llegar a soluciones que sean estables, duraderas y permanentes en el tiempo frente a tales problemas centrales. Precisamente en esto último las prácticas sociales y los procesos de institucionalización y las instituciones entran a jugar un papel importante en la medida en que, como formas de reglas y de normas, ayudan a la resolución de la vida conjunta de los seres humanos.

Así, mediante los procesos de institucionalización se buscan establecer reglas que tengan validez para una sociedad en su totalidad o, al menos, para una gran parte de ella o para sus sistemas específicos. Gracias a los procesos de institucionalización —y las instituciones como tal— la sociedad desarrolla unas

²⁷ Agradezco los comentarios y aportes realizados por el profesor Diego Alejandro Muñoz que fueron de gran relevancia para la consolidación de este escrito. Una versión de este apartado apareció en el libro *Epistemología de la Pedagogía* editado por Alberto Martínez Boom y Germán Vargas Guillén.

dinámicas regladas que sirven para la solución de ciertos problemas y para la reducción de las incertidumbres. Es claro que, en ese sentido, las reglas institucionales, igualmente, limitan la posibilidad de ciertas acciones de los individuos y permiten y promueven otras. Hay instituciones que prohíben y sancionan los comportamientos “desviados” —la familia nuclear moderna, por ejemplo, se puede ver como una forma de limitar la promiscuidad y encausar el deseo— y que limitan la creatividad y tienen, en consecuencia, efectos incluyentes y excluyentes —como la institución escolar moderna—. En tanto tales, las instituciones son sociales e históricas y no son ajenas, por ende, ni a los intereses ni a las relaciones de poder.

No obstante, las instituciones y las prácticas sociales devienen en formas de solución con permanencia en el tiempo que permiten orientar el comportamiento de los individuos hacia direcciones específicas. De allí que produzcan orden en las acciones cotidianas y reduzcan la inseguridad de los individuos en sus desempeños habituales. Lo social es así pues localizado en las prácticas sociales cotidianas mismas. Prácticas que son determinadas por un saber práctico y una capacidad — poder— práctica. Una práctica es, entonces, la unidad más pequeña de lo social y se puede entender como un rutinizado “nexo de haceres (*doings*)²⁸ y decires (*sayings*)” (Schatzki, 1996, p.89) que se da dentro de unos marcos institucionalizados. Vamos a entender las instituciones como un sistema de reglas que forman, regulan y estabilizan el comportamiento y acción sociales de los individuos, grupos, comunidades y subsistemas sociales. En ese sentido, las instituciones regulan para el individuo y la sociedad asuntos elementales como la reproducción, las formas de familia, la producción de mercancías, la educación,

²⁸ Como lo plantea Hirschauer: “Comparado con el ‘actuar’ (Handeln) de la teoría de la acción europea, con el *doing* se trata de un concepto en cierta medida de un concepto “puesto más profundamente: no de una actividad vinculada a intenciones, ni tampoco un fenómeno de atribución comunicativo, sino de una praxis elemental *antes* de la condensación simbólica de ‘acciones’ (Handlungen). Una *acción* (Handlung) es un átomo, una unidad analítica, una *práctica* solo la especificación empírica de un ‘nexo de decires y haceres’ (Schatzki, 1996, p. 89). Una acción se tiene que poner en curso, ella exige un impulso y un centro para el establecimiento de sentido. Por ello se pregunta por ella con preguntas por qué y para qué. Una praxis, por el contrario, siempre transcurre, la pregunta es solo *qué* la mantiene en su transcurso y *cómo* ‘se’ practica o cómo la practica la ‘gente’. ¿Cómo está hecha y ha de hacerse? Cuando se pregunta por la acción se le ha de preguntar más bien a los actores, incluso si el establecimiento de sentido está en el centro; las prácticas tienen otra empiricidad: son en su situacionalidad (*situiertheit*) totalmente públicas y observables” (Hirschauer, 2004, p.73). A modo de ejemplo: la práctica de enseñanza que un docente en una escuela lleva a cabo, supongamos una clase de química en una institución educativa pública en la periferia de Medellín, no es un suceso aislado que venga dado a partir de sus particulares intenciones pedagógicas y didácticas. Una sola hora de enseñanza se encuentra imbricada a reglamentaciones sobre niveles de formación, tiempos específicos y reglamentados, conocimientos y competencias específicas, formas de evaluación de esos saberes y competencia, filosofía de la institución, reglamentaciones de la institución, directrices de la política educativa, etc. El docente individual, a pesar y más allá de sus intenciones, actúan en la respectiva hora de clase conectado a un marco más amplio compuesto, en parte, por una red de normativas y regulaciones que están por encima de tales intenciones. En tanto tal, el docente y la enseñanza puntual es parte de un nexo más amplio que es más que la suma de las acciones intencionales individuales.

entre otros²⁹. Y vamos a entender por procesos de institucionalización aquella expresión para “referirse a procesos dinámicos de creación, formación y desarrollo continuado de órdenes sociales” (Honig, 2003, p.4).

Pero volvamos sobre nuestro asunto inicial: uno de esos problemas básicos a los que se ven enfrentados y confrontados los grupos sociales consiste en que se ven en la necesidad de mantener sus estructuras y órdenes (costumbres, tradición, saberes, etc.) a pesar de las transformaciones permanentes ocasionadas por el cambio generacional o por lo que, en el contexto de la sociología, se denomina fluctuación de los individuos. Así, en la medida en que los miembros de una sociedad son seres vivos y, por tanto, finitos, la sociedad solo se puede mantener como “un sujeto idéntico” o como un “todo” mediante el reemplazo de los muertos con aquellos nuevos que vienen al mundo. La sociedad se ve en la necesidad de subsistir por encima y a pesar de sus muertos; y sólo así se puede mantener en el tiempo; es decir, por sobre la expiración de sus individuos particulares.

De manera que la solución a esta y otras problemáticas, como se acaba de decir, los grupos sociales, y la sociedad en general, *no* se la pueden dejar a la simple casualidad; es decir, o a que los infantes simplemente mueran por causa de la falta de cuidado, de las condiciones adversas o de la despreocupación de los adultos o a que crezcan tomando parte de la vida cotidiana en situaciones casi irreflexivas y “naturales”. Frente a ello se va creando una “conciencia” de que no se trata, como lo dice John Dewey en su libro “*Democracia y educación*”, publicado en 1916, de una simple “renovación automática” (Dewey, 1997). En ese sentido, una *ruptura con la casualidad* (con el desarrollo casual de la sociedad) tiene lugar cuando, entre otras cosas, la sociedad y sus miembros se ponen en relación, es decir, se *preocupan* por el cuidado, crecimiento, desarrollo y cultivo de sus nuevos miembros, lo cual, por un lado, tiene como supuesto pedagógico y antropológico (Ecarius, 2001) básico —una suerte de conciencia— la idea de formabilidad y apertura del ser humano. Es decir, que los seres humanos no nacen humanos, al menos no nacen listos, sino que devienen en seres humanos, es decir, tienen que formarse, gracias a la misma sociedad y a los procesos de socialización y educación que ella promueve. Y por el otro, cuando todo lo anterior deviene, como lo dice Dewey, en “una labor de necesidad” (Dewey, 1997, p.15); es decir, en una preocupación “consciente” por parte de los adultos a la que no se pueden sustraer o resistir.

Es así como con el nacimiento de los infantes se instituye una *distinción* social que lleva al surgimiento y establecimiento de una *diferencia generativa* (Wimmer, 1998) entre los que procrean y los procreados, entre los que engendran y los engendrados. Esta diferencia generativa tiene que ver con que el nacimiento de las nuevas generaciones solo es posible mediante las generaciones anteriores y, en ese sentido, las nuevas generaciones se ven necesariamente remitidas —para ser cuidadas, mantenidas, educadas, etc.— a las viejas generaciones. Con ello se da, en un primer momento, una diferenciación de “roles sociales” de acuerdo con los

²⁹ Para ampliar las discusiones sobre una sociología y antropología de las instituciones se pueden consultar los aportes de Berger y Luckmann, Anthony Giddens —con sus ideas sobre la función de Norbert Elias, Zigmunt Bauman —con el problema de las instituciones en las ciudades sitiadas—, Beriaín —con su trabajo sobre los problemas de integración en las sociedades modernas—, Arnold Gehlen y Malinowsky —con sus aportes desde un punto de vista antropológico—.

cuidadores y a los necesitados de cuidado que se refiere a la edad, lo cual lleva a la consolidación, igualmente, de un “orden generacional” (Alanen, 1992, 2003, 2005, 2009) en cuyo marco se establece una distinción y diferenciación entre adultos e infantes.

Con esta distinción y diferenciación se legitima así

un desigual acceso a los recursos, a las tareas productivas, al mercado matrimonial, a los cargos políticos [su] función es legitimar la jerarquización social entre las edades, inhibiendo el desarrollo de un conflicto abierto [...] y asegurando la sujeción de los menores a las pautas sociales establecidas. (Feixa, 2012, pp.35-36)

De esta manera, las relaciones sociales se legitiman —entre otras— sobre la jerarquización entre edades, sobre la diferencia de fuerzas o sobre la diferencia de tamaños y, a partir de allí, se asegura, igualmente, la subordinación de los individuos entendidos, contruidos, objetivados y clasificados como infantes dentro de una sociedad o grupo social organizado generacionalmente.

Por tanto, infantes y adultos viven conjuntamente a partir de “relaciones generacionales” (Büchner, 2006) referidas a los tiempos de la vida —al hecho de que cuando unos llegan ya los otros están ahí— y a cuestiones específicas con respecto a la edad, tamaño y fuerza que tienen que ver, en un sentido antropológico, con su formabilidad y apertura al mundo. Las nuevas generaciones son caracterizadas como necesitadas de protección, cuidado, atención y educación. Y todo esto, debido precisamente a esa diferenciación del lado de los adultos, lo entran a satisfacer las viejas generaciones mismas. Como lo escribe John Dewey:

Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. De una parte, se halla el contraste entre la inmadurez de los miembros recién nacidos del grupo —sus únicos representantes futuros— y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros maduros: en otro caso, cesará en el grupo su vida característica. (Dewey, 1997, p.14)

Con ello se va consolidando una relación *educativo-generacional*, a partir de la cual se distingue a los que forman a otros, y poseen y transmiten la tradición —herencia cultural— y a los que necesitan ser formados, reciben y aprenden dicha herencia.

Esa diferenciación de papeles sociales de acuerdo a los que dieron a luz y a los nacidos, a los que saben y a los que no saben, a los transmisores de la herencia cultural y a los necesitados de ella, es lo que permite una *división socialmente organizada e institucionalizada* —con repercusiones prácticas y en concordancia con diferencias temporales en el ciclo de vida—, que permite el establecimiento de cierto tipo de relaciones entre infantes y adultos y, más específicamente, entre educandos y educadores.

5.1.2. De la educación funcional a la educación planeada

Así, para poder subsistir la sociedad desarrolla, en el marco de un orden generacional (Alanen, 1992, 2003, 2005, 2009), unas prácticas educativas (Benner, 1996; Runge y Muñoz, 2012) a partir de las cuales unos transmiten, comparten la herencia cultural y otros aprenden y asimilan (resignifican y apropian) dicha herencia. Como lo plantea, el mismo Dewey:

La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje, nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y, sin embargo, la vida del grupo continúa. Los hechos primeros ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación. (Dewey, 1997, p.14)

La continuación de la sociedad mediante el nacimiento de las nuevas generaciones y el perecimiento de las viejas, lleva a la necesidad de transmisión y apropiación que se sucede de manera interactiva entre generaciones. En ese sentido, la “sociedad no sólo continúa existiendo *por* la transmisión, *por* la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe *en* la transmisión y *en* la comunicación” (Dewey, 1997, p.15).

Mediante la educación o praxis educativa (Runge y Muñoz, 2012) se regula, en términos micro y macrosociales, no sólo el proceso de cambio y relevo generacional, sino también los procesos de reactualización cultural de los individuos, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad y de la cultura. Y con ello se les ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad. De manera que el “mero crecimiento físico, el mero dominio de las puras necesidades de subsistencia, no bastarán para reproducir la vida del grupo. Se requieren esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos” (Dewey, 1997, p.14).

Así, dentro de la complejidad de la sociedad conjunta, la praxis educativa o educación aparece, por un lado, como *una forma de autoconservación humana, de humanización*, con la que se busca la superación del “desvalimiento” (Pestalozzi) y estado de no formación de las nuevas generaciones —“el ser humano sólo puede devenir humano mediante la educación” (Kant)— y, por el otro y desde el punto de vista de la dinámica social misma, como una *estrategia socio-institucional con la que se busca la autorreproducción y persistencia de la sociedad misma a partir de dinámicas de mediación entre los individuos*.

A partir de las relaciones intergeneracionales —educativas— se vuelve posible la transmisión de acumulados de saber colectivos y de las lógicas sociales que ya otros han apropiado —a su manera—. La educación es allí una parte fundamental del actuar interactivo institucional mediante la cual las generaciones se ven remitidas y relacionadas entre sí y en donde las viejas generaciones acompañan, conducen y exigen a las nuevas bajo modalidades educativas variadas. Las nuevas generaciones se ven confrontadas rutinariamente con nuevos contenidos, instituciones, órdenes y estructuras y, a partir de allí, se forman como individuos (despliegan y negocian su mismidad) parte de la sociedad.

Históricamente, hasta el Medioevo la educación tuvo lugar de un modo preponderantemente funcional en el contexto occidental, ya que ésta no era reflexionada en un sentido estricto y de un modo constante y no había logrado un lugar funcionalmente diferenciado dentro del todo social. Por educación funcional se conciben todos los efectos educativos no intencionales y aspectos de otro modo denominados como asimilación, imitación, iniciación, acostumbamiento, mantenimiento de la tradición, socialización, entre otros. En el caso de los infantes,

ésta tiene que ver con los procesos mediante los cuales los niños y niñas son introducidos al mundo (a la cultura) de los adultos, la mayoría de las veces de un modo inconsciente o no intencionado. Alfred Trembl dice que: “por ello la educación funcional en sociedades segmentarias podría haber sido sobre todo una educación para el ‘tabú’, es decir, para el mantenimiento de las fronteras” (Trembl, 1990, p.99).

En este contexto social los adultos —generalmente dentro del contexto familiar— simplemente le “presentan” a los infantes su “forma de vida adulta” de un modo no sistemático y no reflexionado. Klaus Mollenhauer llama a esta forma funcional de educación “presentación” (1994). Gracias a ella los infantes aprenden así un amplio abanico de comportamientos adultos por el hecho de vivir con y entre ellos. En tal ambiente, las estructuras esenciales del comportamiento adulto están para ser vistas (para ser imitadas) por los infantes, mientras éstos crecen y son, a su vez, iniciados en ellas. En ese sentido, la educación funge como

una estabilización intergeneracional de un proyecto cultural que se ha demostrado válido y acreditado [...] De ahí que el acento recayera sobre la adaptación de lo recibido y no sobre la innovación, sobre la acomodación y no sobre la oposición, sobre el recuerdo y la repetición más que sobre la crítica. De ahí también que el respeto como base de la vida social lo reconociera como gratificación sobre todo quien más cerca vivía ese legado (la ‘leyenda de los ancianos’). (Trembl, 1990, p.105)

Si bien se pueden ver ya unas formas iniciales de reflexión y de esfuerzos deliberados como parte del ejercicio de organización —como producción de orden social a partir— de esa gran “leyenda de los ancianos” o tradición —mediante rituales, ritos, ceremonias y tabúes—, lo cierto es que es un tipo de pensamiento marcadamente circular; un pensamiento todavía atrapado en el círculo práctico de la tradición y aferrado al legado *incuestionable* “de los ancianos”. Por eso, aquí la principal tarea de los infantes es, en términos formativos, reproducir (imitar) esas imágenes ofrecidas por “los viejos” y, por su parte, la de los adultos, es, ante todo, cerciorarse de que así sea y de ¡un modo incuestionado! Como lo escribe Dewey:

“En los grupos sociales no desarrollados encontramos muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático (*formal*). Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos. En su mayor parte dependen de que los niños aprendan las costumbres de los adultos, adquiriendo su tesoro de emociones y su depósito de ideas, participando en lo que hacen las personas mayores. En cierto modo, esta participación es directa, al tomar parte en las opiniones de los adultos y al realizar así un aprendizaje; pero, por otro lado, es indirecta a través de los juegos dramáticos en los que los niños reproducen las acciones de los adultos y llegan así a saber que son sus semejantes. A los salvajes les parecería absurdo buscar un lugar donde no se hiciera nada más que aprender con el fin de poder aprender” (Dewey, 1997, p.18).

El proceso de formación de las nuevas generaciones tiene un carácter imitativo y ejemplar y los adultos no cuentan con un espacio social dispuesto y diferenciado para la infancia. Esto comienza a cambiar en épocas posteriores.

Así, a diferencia de las sociedades no tan complejas —en las que los procesos de socialización y educación cotidianos y “naturales” tienen prácticamente un carácter imitativo—, en las sociedades con un alto grado de complejidad —sociedades funcionalmente diferenciadas— las prácticas de socialización y

educación primarias —espontáneas y ligadas a la cotidianidad— se vuelven insuficientes no sólo para la autorreproducción social, sino también para la actualización cultural de los individuos, quienes, precisamente, necesitan de ayuda especializada para decodificar —interpretar— una cultura cada vez más compleja y abstractamente elaborada. La transmisión de los diferentes y complejos acumulados de saber se vuelve imposible solo mediante el simple intercambio generacional de padres a hijos. Por ello estas sociedades se ven en la necesidad de desarrollar e instaurar procesos educativos y formas de transmisión —decodificación y continuación— de los saberes socialmente relevantes que implican acciones —prácticas— planeadas, conscientes y con una orientación hacia metas que permitan el cambio —formación— de los individuos.

Lo anterior tiene que ver, además, con que las sociedades modernas se diferencian, cada vez más, en esferas específicas (diferenciación funcional de la sociedad; diferenciación del sistema educativo de la familia como única educadora). Con lo que resultan acumulados de saber cada vez más complejos, tareas más específicas y especializadas —mayor capacidad de síntesis y abstracción por parte de los sujetos— dentro de esas esferas y se presenta, como consecuencia de ello, la necesidad de saberes orientadores y prácticos.

Así, se puede describir la historia y el proceso de las modernas sociedades, entre otros, como la historia de la disolución o ruptura con las formas de solución de profanos o aficionados, mediante formas de solución racionales —y mecanismos de “desenclave” (Giddens, 2000, p.34)— por parte de expertos (Luckmann y Sprondel, 1972, p.15).

La compleja distribución del conocimiento conlleva a la formación de subdivisiones ulteriores y al desarrollo del conocimiento especializado. Éstos pueden significar diferenciaciones puramente cuantitativas. Pero con continuas subdivisiones y diferenciaciones internas (por ejemplo, ‘teorización’, ‘profesionalización’), el conocimiento especializado alcanza una cierta ‘autonomía’, con lo que se llega a separarse institucionalmente del conocimiento general. Por consiguiente, la diferencia entre profano y experto aumenta. Requisitos complicados, en algunos casos incluso dolorosos o peligrosos (como procesos de aprendizaje, exámenes, iniciaciones), preceden a la adquisición de conocimiento especializado. Incluso la *transmisión* del conocimiento especializado pasa a ser una tarea de expertos, especializados en la formación de nuevos expertos. Las subdivisiones del conocimiento son excluidas como sistemas autónomos de sentido del conocimiento general, mientras que la transmisión del conocimiento es institucionalmente especializada. (Luckmann, 2008, pp.85-86)

Esto vale no solo para los problemas técnicos y científicos, sino también, en creciente medida, para las cuestiones de la salud, el derecho, la moral y la educación. En las sociedades funcionalmente diferenciadas, la estructuración de situaciones de apoyo, asesoría, orientación, consejería, educación y enseñanza supone que los expertos saben en qué, cómo y para qué pueden ayudar. Se necesita de expertos profesionales que sepan, o que al menos le hagan creer a profanos y clientes que saben, qué sería lo mejor o más adecuado para resolver sus propias situaciones problemáticas.

Así, con el proceso de cada vez más diferenciación y complejización de las sociedades, aspectos importantes como la transmisión —como la educación— de los saberes culturales —de la cultura— se vuelven cuestiones centrales para la autoconservación social; aspectos que le son encargados a instituciones cada vez más especializadas —como la escuela— que han de contar, a su vez, con un

personal organizado y especialmente formado, es decir, cualificado y profesional (educadores, enseñantes, docentes)³⁰. Como lo dice Merkens:

Aquello que se escapa a la experiencia directa en la cotidianidad, es decir, lo que no está disponible por sí mismo, se enseña (gelehrt) en la enseñanza (Unterricht): debido a que las formas tradicionales de transmisión de saber, capacidades, etc., a las generaciones siguientes ya no eran suficientes y a que la transferencia se tenía que organizar económicamente, se necesitaba entonces de una nueva forma de institucionalización de esa transferencia. La familia y la instrucción individual a algunos pocos dejan de satisfacer tales pretensiones, porque ahora ya a muchos se les tiene que confiar con saberes, capacidades y destrezas que muchos padres ya no disponen en suficiente medida. Mediante la enseñanza se reemplaza la experiencia propia; en su lugar entra la transmisión sistemática. Mientras la experiencia propia en la cotidianidad entra en escena más bien de vez en cuando, ahora en la enseñanza se debe asegurar, mediante una transmisión sistemática, que se aprenda lo que se considera como necesario. El propio experimentar activo es reemplazado por un recepcionar más bien pasivo por parte del receptor. Esta determinación se presenta como la raíz por la que dejaron de ser suficientes los contextos naturales en los que tradicionalmente había tenido lugar la educación de las generaciones en crecimiento. Se comienza a necesitar de formas propias de institucionalización para asegurar que el saber y las capacidades de la vieja generación sean transmitidos sistemáticamente a la generación en crecimiento. Así observado, el origen de la enseñanza como tarea pedagógica se encuentra estrechamente ligado al origen del sistema educativo y, sobre todo, a la obligatoriedad escolar. (Merkens, 2010, p.15)

5.1.3. La transmutación de educación funcional a la educación planeada (institucionalización): el surgimiento de la profesión y el saber pedagógicos

En el ámbito de la educación eso significa que, en delimitación con las formas de socialización primaria y educación funcional (íntimas, familiares, cotidianas, primarias, espontáneas, ocasionales, ancestrales), se van estableciendo unas instituciones y un sistema educativo con sus correspondientes instancias (organizaciones, grupos, roles, personal, etc.) y cuya tarea consiste en principio en resaltar y mantener socialmente —en modelizar— el hecho de la educación (formal, funcional). Por lo tanto, en las sociedades modernas definir una situación práctica como educativa/pedagógica (por ejemplo, como la enseñanza escolarizada) significa *transmutar* —“desanclar” (Giddens, 2000, p.30)— una situación abierta y “difusa” (Oevermann) —por ejemplo, una educación funcional entre padre e hijo— en una situación específica —por ejemplo, educación formal-secundaria³¹ entre un docente de matemáticas y un alumno de primaria—; es decir, en una situación en la que, ante todo, se educa y se actúa pedagógicamente de acuerdo con ciertos roles especificados y en un contexto institucional específico.

Por ello, las prácticas educativas funcionales —prácticas pedagógicas profesionales— se pueden considerar como un conjunto institucionalizado de actividades y acciones (prácticas) recurrentes y rutinizadas mediante las cuales se absorbe y ritmiza, de manera funcional, el tiempo de la vida y de la cotidianidad —

³⁰ Lo que se constata para el caso de la educación se puede evidenciar también para el caso de la medicina (salud, médicos, hospitales) de la religión (salvación, espiritualidad, sacerdotes, curas, iglesias) y del derecho (justicia, abogados, juzgados).

³¹ En una lógica similar cuando se dice “socialización primaria” y “socialización secundaria”.

de niños (escolares) y adultos (docentes, enseñantes) de tal manera que permite asegurar una cierta forma de vida —adulta—.

La transmutación de procesos educativos y formativos que trascurren espontáneamente en estructuras reguladas, especialmente en lo que tiene que ver con la organización de las prácticas docentes y, especialmente, la organización de los procesos de aprendizaje (en un espacio-tiempo, con unas metas y propósitos, con unos métodos específicos y unos medios ,etc.) que ya no tienen lugar de una manera espontánea, hace parte de los aspectos nucleares dentro de la historia de los sistemas educativos —occidentales—. Se trata de prácticas educativas y procesos de aprendizaje que se institucionalizan y socializan y, de esa manera, quedan anclados a dinámicas constantes sustentadas en regulaciones institucionales (políticas, económicas, gubernamentales).

Con ello se pone el foco de atención en la configuración, arreglo y organización sistemáticos de las condiciones bajo las cuales se vuelve posible afectar o evitar ciertos cambios individuales (formación). Y esto atendiendo, progresivamente, a las preguntas acerca de quién estaría a cargo, sobre la base de qué fundamentos, criterios y razones (problemática normativa y de legitimación) y de acuerdo con cuáles métodos, orientaciones, finalidades, condiciones y direcciones.

La educación, sobre todo como enseñanza, es el nombre usado para aquellas acciones (prácticas) institucionalizadas y organizadas con las que los seres humanos —orientados por ciertas representaciones valorativas e ideales formativos— tratan de influir sobre otros seres humanos de un modo planeado y subsidiario (en calidad de ayuda y apoyo), con la intención de fomentar el despliegue de su personalidad (formación) en espacios y sistemas de interacción social y culturalmente diferenciados para ello.

Así, y en palabras de Merken:

Con el transcurso del desarrollo y diferenciación de la disciplina se llevó a cabo entonces una delimitación de la educación con respecto a la enseñanza con ricas consecuencias para la comprensión de esta última. Mientras la educación fue determinada a menudo como la relación diádica entre educador y educando, la enseñanza se concibió como institucionalización cuya meta es la de la transmisión de saberes, capacidades y habilidades. (2010, p.14)

Estos procesos de educación secundaria o no difusas —socialización secundaria— se pueden considerar como motivos sociales de importancia particular que tienen que ser promovidos gracias a la ayuda, a los aportes, de *saberes específicos* (científicos y profesionales) y estar a cargo de un personal *profesional* delegado para ello (maestros, enseñantes, docentes). Dicho con otras palabras: para las sociedades modernas son tan importantes determinadas formas de educar³² y ciertos saberes que ya no se los pueden dejar a educadores inexpertos, a intercambios no planeados, sino a docentes cualificados que ofrecen y llevan a cabo de manera exclusiva dicha actividad en unos lugares y tiempos estipulados para ello. En las sociedades modernas, el actuar educativo en la forma de oficio resulta, de esa manera, de los procesos de diferenciación social y está fuertemente

³² Esto supone, obviamente, la desatención de esas “otras educaciones”. La educación, o mejor, las educaciones se invisibilizan de cara a la prevalencia de una forma específica, a saber, la educación como enseñanza.

marcado por ellos. Aquel se lleva a cabo dentro del campo de tensión referido a la separación de las esferas sociales y a los saberes y prácticas relacionados con estas esferas.

La acción educativa —pedagógica—, el actuar educativo —pedagógico— viene aparejado en dicha dinámica con un *proceso de complejización y sistematización de saber pedagógico (disciplina)*, por un lado, y de *profesionalización del quehacer docente (profesión)*, por el otro. Todo lo anterior lleva, en consecuencia, a la necesidad de un tipo de profesión que medie entre esos mundos que se han separado interactuando en ellos. El concepto de profesión se puede ubicar, por tanto, de una manera muy general dentro de un contexto problemático específico, a saber: el de la irrupción de las distinciones y diferencias promovidas en la modernidad con sus respectivas soluciones estructurales.

Vistas de una manera histórica, las profesiones se pueden concebir como instituciones sociales originadas como reacción a circunstancias específicas (anonimización, diferenciación del saber, aumento de la complejidad, abstracción del mundo, descotidianización y distanciamiento) en el paso de la premodernidad a la modernidad que, en tanto potencialmente solucionadoras de ciertos problemas humanos fundamentales, se configuraron y densificaron como un complejo de actividades relevantes e institucionalizadas como respuesta a tales problemas.

En los actuales tiempos, los desarrollos de las profesiones y de las disciplinas científicas se encuentran en una estrecha relación entre sí. De manera que se puede decir que el origen de las profesiones tiene lugar en relación con el saber científico. No obstante, y como veremos, las profesiones no son instancias para la realización del saber científico. Éstas se caracterizan, sobre todo, por su orientación al cliente y por desarrollarse bajo el primado de la relación con la acción (Stichweh, 1994, p.297) en una relación de ayuda y apoyo a quienes lo necesitan.

5.1.4. La conformación de la pedagogía (disciplinarización)

Recordemos que hasta la modernidad temprana la educación tenía lugar mediante formas no intencionadas o cuasi-intencionadas no sistemáticas y rutinarias, ya que la realidad educativa (pedagógica) era un asunto sobre el que no se reflexionaba (pensaba) sistemáticamente o que era asunto de preocupaciones religiosas muy específicas en contraste con el resto de la sociedad. La profesión docente se fue estableciendo, desde sus orígenes en una relación de dependencia con respecto al Estado —pero antes la Iglesia—, interesado en la consolidación del sistema educativo —como un asunto político y económico— y en las prácticas educativas como una mediación necesaria para la construcción de un espíritu nacional (Lopes, 2007). “En el siglo XIX se produce la mutación de la relación religiosa hacia un sentido secular, si bien sigue vigente el núcleo representacional de compromiso y entrega individual con las prescripciones estatales que imponen condiciones contractuales de marcado ascetismo. La vocación respondía a condiciones casi innatas del sujeto, motivo por el cual la preparación consistía en entregar un instrumental que contribuyera en la tarea de enseñar los saberes aprovechando dicha disposición del agente.

Mollenhauer sostiene que, posteriormente a este periodo, se va estableciendo una barrera entre el infante y el trabajo adulto (Mollenhauer, 1994, p.41 y ss.) que se va marcando cada vez más mediante su *confrontación*

pedagógica; es decir, gracias a prácticas educativas domésticas y, posteriormente, escolares que llevan a la creación de un espacio para el infante diferenciado del adulto y del trabajo adulto. Es el momento de paso de una *presentación* del mundo a una *representación* del mundo con una *intención pedagógica*, según la cual y en palabras de Mollenhauer,

ya no podemos más presentarle de un modo directo a los infantes nuestras relaciones y formas de vida, sino que éstas se encuentran remitidas a una representación de la presentación: de nuevo el mundo, pero mejor, ¡al menos para los infantes! [...] Cuando le mostramos entonces 'el mundo' a los infantes, no les mostramos el mundo, sino lo que de él creemos y, de eso que creemos del mundo, lo que nos *parece* digno de ser mostrado y provechoso. (Mollenhauer, 1994, p.76)

Son precisamente estos cambios los que van dando como resultado el surgimiento de *la pedagogía como reflexión sobre la educación*, pues bajo estos nuevos marcos sociales los seres humanos se ven enfrentados a cuestiones como:

- ¿Cuál es la forma de vida que se le va a presentar de un modo sistemático, racional, organizado y justificado a las nuevas generaciones?
- ¿Qué —del mundo— se les va a —o se les puede— presentar?
- ¿Con qué medios se les va a presentar?
- ¿Cómo y en qué condiciones se les va a educar?
- ¿En qué lugares ha de llevarse a cabo la educación?
- ¿Cómo se ha de asegurar el “éxito” o la adquisición de lo transmitido?
- Y ¿para qué y con qué propósitos se les va a educar?

Preguntas que comienzan a socavar el suelo inamovible de la tradición —el legado incuestionable de los ancianos³³ y de los ancestros— y a plantear la necesidad de una fundamentación y legitimación de todo trato educativo y formativo para con las nuevas generaciones —ligado a la necesidad de un espacio social diferenciado para la realización de tales propósitos—. Se rompe con el

eterno ayer de la costumbre consagrada por su inmemorial validez y por la consuetudinaria orientación de los hombres hacia su respeto” (Weber, 1967, p.85), lo cual provoca la búsqueda de “formas de racionalización y metodización de lo que sucede en el ámbito educativo. (Oelkers y otros, 2006)

Queda con ello esbozada la problemática moderna de la educación y la necesidad de reflexionar (pedagogía³⁴) sobre ella (como una cuestión del pensar).

El surgimiento de la pedagogía tiene que ver con el hecho de que se consolida una conciencia social acerca de que sólo de la experiencia cotidiana acumulada por rutina (solo de la costumbre) y basada en las teorías cotidianas (sentido común, intuición, saber práctico cotidiano) no se pueden sacar reglas —ni saberes pedagógicos justificados— para fundamentar o dar luces sobre la forma “correcta” de la praxis educativa. El intento de conseguir reglas para la acción —educativa— práctica sólo mediante —la observación irreflexiva e imitativa de— lo practicado —

³³ Como dice Foucault: “El momento que presencié la transición de los mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a los mecanismos científico-disciplinarios, en que lo normal reemplazó a lo ancestral, y la medida al estatus, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre se hicieron posibles es el momento en que una nueva tecnología del poder y una nueva anatomía política del cuerpo se instauraron” (Foucault, 1979, p.193).

³⁴ Pedagogía como una de las ciencias del hombre.

de lo hecho por costumbre³⁵— se vuelve un asunto cuestionable dentro de la reflexión pedagógica —y de la profesionalidad pedagógica—. Con ello se presenta el problema de la fundamentación y legitimación —el tener que dar razones, el tener que “profesar”—.

Pero todo ello tiene que ver también con una suerte de decepción cultural, social, histórica y educativa que provoca o lleva a la pregunta por el cómo y para qué de la educación y hace que surja la necesidad de un pensamiento pedagógico coherente³⁶. Los fines, métodos, contenidos, agentes participantes, condiciones locativas, etc., ya no son decisiones inconsultas y particulares de religiosos, políticos, entre otros, sino necesariamente el resultado de una confrontación académico-científica que implica un personal y una jerga especializada

El actuar profesional empieza a requerir explícitamente de una disciplina científica —de una reflexión juiciosa, rigurosa, sistemática, elaborada— que se cuestione y produzca conocimientos —fundamentados, discutibles, explícitos— sobre el problema de la educación y que ayude a dar soluciones (explicaciones y comprensiones). El actuar educativo más espontáneo, intuitivo y ateórico, fundamentado solo a partir de la experiencia rutinaria, se tiene que ir, progresivamente, reflexionando y trabajando de una manera científico-disciplinaria, si es que se tienen las pretensiones de ser considerado como un trabajo profesional.

Ya el mismo Herbart lo había cuestionado en 1806:

la experiencia sola no lleva a un actuar profesional. La edad sola no es garantía de un actuar profesional. Incluso muchas experiencias y años de práctica no pueden reemplazar la confrontación con la teoría. Las experiencias son siempre el resultado de preguntas que uno se hace y de pensamientos que uno se hace sobre un tema. La teoría amplía el campo de la mirada sobre el propio horizonte de la experiencia y puede servir de medida para la valoración de la propia praxis.

De manera que se tiene que pasar de un hacer —praxis— precrítico a un hacer —praxis— que tiene que ser reflexionado de una manera racional y sistemática. Esto, además, bajo el presupuesto de que toda experiencia no es “experiencia pura” sino experiencia humana posibilitada, precisamente, por una pre-comprensión histórica, social y cultural que ha de ser explicitada. La “toma de conciencia” (problematización) de la educación en las sociedades funcionalmente diferenciadas hace que lo que se entiende, o vaya a entender por aquélla, se vuelva un asunto de interpretación (fundamentación y legitimación) de saber verdadero justificado, fundamentado, sustentado.

Así, el actuar educativo, pedagógico y organizado se va apoyando cada vez más en formas de saber sistemático, es decir, en un saber que continuamente se establece de una manera organizada en un ámbito específico (que podemos llamar pedagogía o disciplina pedagógica) y que se transmite mediante procesos de formación formal (hoy en día universitarios). Se trata de un saber que acompaña e

³⁵ Hablamos de un “círculo práctico” que, para dar un ejemplo, es cuando uno camina (hacer rutinario) pero no se pregunta hacia dónde camina, por qué camina, etc. El círculo práctico alude a las cosas que se hacen por costumbre o de acuerdo con ciertos asuntos no reflexionados o dados por sentados.

³⁶ Precisamente, para algunos autores la historia de la pedagogía se puede leer, desde allí, como la historia de las disputas pedagógicas por ofrecer una imagen o concepción correcta de ser humano (de hombre).

ilumina el actuar pedagógico, el hacer en la praxis laboral, y así se llega a la distinción y separación con respecto al simple saber y actuar cotidianos.

Y si bien los conocimientos ganados mediante la reflexión e investigación pedagógicas no son definitivos para saber si se va a ser o no un buen educador o enseñante, en algunos casos —no siempre— algunos de ellos deben tener alguna *relevancia* para la práctica —lo cual no quiere decir que sean solo saberes prácticos, técnicos, tecnológicos y/o aplicados—. El mismo Johann Friedrich Herbart ya había llamado la atención sobre ello: Según él, entre el saber —pedagógico— científico y la actividad pedagógica hay una brecha. El saber científico no se puede aplicar de conformidad con lo que hoy se denomina una racionalidad con arreglo a fines o saber tecnológico o ingenieril. Esto porque la actividad pedagógico-docente no es una copia o aplicación práctica uno a uno del conocimiento científico logrado previamente. Se necesita, más bien, de una experiencia práctica —de saberes prácticos (profesionales)— que no se disuelva o convierta en una simple aplicación del saber teórico —técnico (recordemos que la tecnología de un sistema es la totalidad de reglas según la cual ese proceso de cambios transcurre; sin embargo, esto no es posible en la pedagogía como campo científico y la docencia como campo profesional, pues la enseñanza no es tecnologizable)—. Así los lugares que quedan vacíos para la ciencia y la falta de saber dentro de las situaciones educativas son llenados mediante el “tacto pedagógico” que se forma del encuentro con la praxis. El tacto pedagógico es para Herbart, por tanto, el “regente de la praxis” y la expresión para enmarcar las expresiones de la profesionalidad pedagógica.

De lo que se necesita, plantea Herbart, es de “tacto pedagógico”, de una prudencia pedagógica que le permita al docente práctico trabajar sobre cada situación educativa sin operar con un saber teórico-científico que termine por volverse perturbador y dañino de la situación misma. Al respecto, dice Herbart:

Hay entonces —y esta es mi conclusión—una *preparación para el arte por medio de la ciencia*, una preparación del entendimiento y del corazón *antes de* entrar en el asunto, con ayuda de la cual la experiencia que podamos obtener *en la gestión* del asunto mismo ha de ser ante todo instructiva para nosotros. En el *actuar (im Handeln)* solo se aprende el arte, se aprende el tacto, la destreza, la seguridad, la habilidad; pero también en el actuar aprende el arte solo *aquel* que antes, mediante el pensar, ha aprendido la ciencia, el que la ha hecho propia, el que mediante ella se ha afinado y el que ha predeterminado las futuras impresiones sobre las que habrá de hacer experiencia. (Herbart, 1997, p.45)³⁷

Herbart es de la opinión que la pedagogía es la ciencia —no un hacer u obrar— que “necesita el educador para sí” (Herbart, 1969, p.10). Por tanto, la pedagogía se encuentra al servicio de una praxis laboral a la que habría que ilustrar con respecto a sus metas y posibilidades. En la medida en que para Herbart la ciencia y el arte de la educación se encuentran y tienen que ver con la relación entre teoría y praxis, debe haber una “preparación para ese arte mediante la ciencia”

³⁷ “Es gibt also —das ist mein Schluß— es gibt eine *Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft*, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur *in der Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im *Handeln* nur lernt man die Kunst, erlernt den Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht hat, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmte hatte” (Herbart, 1997, p.45).

(Herbart, 1969, p.286). En este punto es importante resaltar que, a pesar de que la praxis misma sigue y opera bajo una lógica intuitiva, práctica y experiencial, o lo que este autor denomina “tacto pedagógico”, dicho tacto únicamente se puede aprender de una manera adecuada solo si no se encuentra remitido simplemente a la experiencia sobre él, sino, por el contrario, a una experiencia introducida de un modo científico y reflexivo. Para prepararse en torno y mediante la experiencia educativa se necesita de la ciencia y esa ciencia, nos dice Herbart, es la pedagogía como espacio de reflexión sobre esa praxis y lo que ella abarca.

5.1.5. El problema de la relación teoría y praxis y la propuesta de solución de Herbart

Con Herbart se trata, no obstante, de un modelo en el que la praxis siempre tiene la prioridad y la teoría está, por ello, en la responsabilidad de proveer y procurar orientaciones y legitimaciones teóricas para la praxis. La propuesta de Herbart se deriva en un modelo simple en el que se supone que una conceptualización adecuada de la teoría representa o provee las condiciones y presupuestos suficientes para el actuar pedagógico. Sin embargo, no da cuenta de cuál sería tal teoría correcta.

Precisamente, ya aquí se puede evidenciar la raíz del problema entre la teoría y la práctica que se constituye, hasta el día de hoy, en uno de los problemas básicos en el debate sobre los procesos de disciplinarización y profesionalización en la pedagogía. Un problema del que no se era lo suficientemente consciente cuando la formación de los profesionales docentes estaba a cargo de las Escuelas Normales, pero muestra su virulencia una vez queda confrontada la formación de profesionales y la producción de saber científico dentro del contexto universitario.

Esta es también la mirada clásica que se inaugura, en el contexto alemán, con la pedagogía de las ciencias del espíritu donde la disciplinarización —cientifización— de la pedagogía queda contrapuesta, bajo el primado de la praxis, a la teoría: el saber pedagógico —a menudo como saber exclusivo del maestro, como saber orientador de la práctica— si quiere tomarse en serio debería ser para evitar que las malas prácticas sigan produciendo malos practicantes (enseñantes). El saber pedagógico es el que le permite la “soberanía espiritual” al práctico, al docente en ejercicio. La pedagogía, es, en ese sentido, el “saber pedagógico del maestro” (Zuluaga).

Sin embargo, hay en dichas posturas un error básico de concepción que sigue circulando hasta el día de hoy: la praxis, más específicamente, la profesionalidad no se origina con la aplicación de la teoría (Herzog, 1999). Para decirlo de otro modo: con la orientación de la pedagogía hacia la investigación se origina inevitablemente un problema práctico, así como con la orientación hacia la praxis se origina un problema investigativo. Lo cierto es que la ciencia pedagógica moderna, la pedagogía como disciplina, no puede ambas cosas al mismo tiempo: contribuciones a la investigación que, al mismo tiempo, sean prácticas.

Una opinión en esa misma línea —y que habría que cuestionar— es la de Flitner —uno de los autores representativos de la pedagogía de las ciencias del espíritu—, quien en 1978 planteaba que el destino de la pedagogía como “disciplina científica” dependía en gran parte de la formación de maestros —un asunto que todavía es muy fuerte en nuestro contexto—. Se trata de una tesis que hoy en día

resulta inadecuada, por no decir falsa. Lo cual no quiere decir que la pedagogía se ha de despedir de las preocupaciones acerca de la formación de maestros, sino que ella, como unidad de disciplina y profesión, no se puede pensar.

En el caso colombiano, está problemática sigue estando en el meollo de las discusiones pedagógicas, sobre todo en los lugares en donde la formación de maestros ha sido integrada a la universidad, pues con ello no solo se ha originado un *ámbito de investigación sobre la educación desde diferentes perspectivas, temas y orientaciones teóricas*, sino también una *presión permanente por la praxis*: lo que circula es la idea de que la elección de contenidos y el trabajo investigativo mismo han de estar orientados hacia su utilidad práctica futura y no, curiosamente y como es propio de la actividad científica, hacia la comprensión y explicación de lo no sabido (Criblez y Hofer, 1994; 1996), en este caso, de los aspectos que están en la base de los fenómenos educativos. De allí que la pedagogía frecuentemente sea concebida como el saber profesional que orienta la acción del docente práctico — del enseñante, del educador, del asesor, del instructor—.

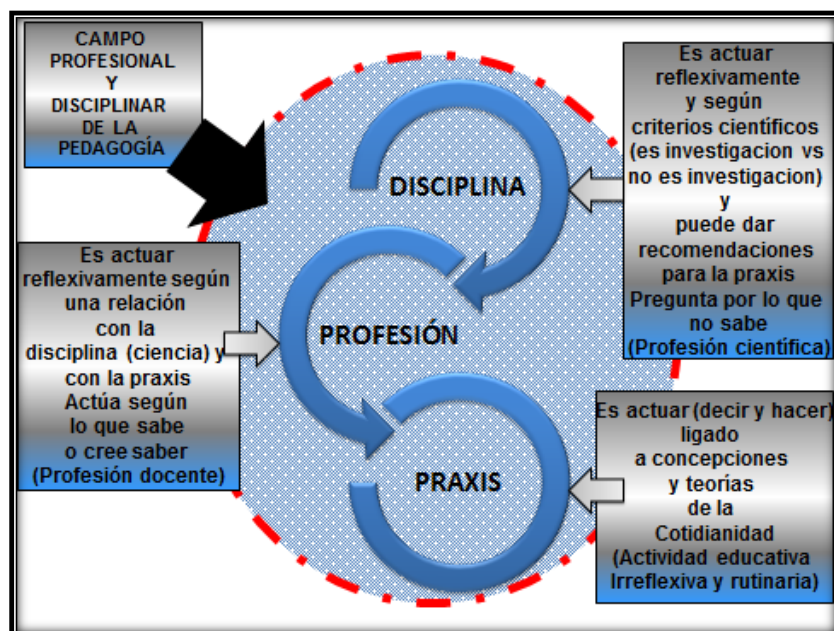
Ya el citado John Dewey planteaba, hasta cierto punto, que la relación entre teoría y práctica no se debía conceptualizar según una configuración circular, sino en espiral. Y esto para el caso de la formación profesional docente supone una doble relación: con un campo práctico y con un campo científico. Para Dewey la sola relación con el campo científico y el campo práctico por sí mismo interrumpiría el “flujo de la experiencia” y correría el peligro de llevar rápidamente a la rutinización (círculo práctico). En la misma lógica, la disciplina científica por sí misma no tendría que ver mucho con la praxis educativa y con la enseñanza y no podría mantener el flujo de la experiencia porque no podría ofrecer conocimientos esclarecedores que le permitiera a los profesionales docentes formular indicaciones para la acción de cara a individuos concretos.

5.1.6. La dinámica diferenciada de la pedagogía: entre saber científico, saber práctico y saber profesional

Lo visto, anteriormente, nos muestra que se trata de un esquema de pensamiento que queda cuestionado desde mediados del siglo pasado en la medida en que, desde aquel tiempo, dentro de la pedagogía la relación entre disciplina y profesión docente (educar, enseñar) ya no se puede pensar más como un “*continuo racional*” (Prondczynsky, 1992, p.248), ni mucho menos como una relación técnica entre teorías y praxis. Una particularidad de la pedagogía, comparable a la medicina y a la jurisprudencia, es que ella hace parte de esas disciplinas científicas complejas que uno no puede concebir si no es en relación con unos campos prácticos, es decir, con la educación o praxis educativa, entendida en sentido amplio a partir de sus diferentes configuraciones, modalidades de existencia y espacios de realización.

Con ello se alude, de igual manera, a los dos polos de una relación en la que, por un lado, está la pedagogía como disciplina científica, cuyos procesos de constitución y desarrollo tienen que ser concebidos en relación con sus campos profesionales de referencia y en la que, por el otro, están unos campos de ejercicio profesional de la docencia y unos profesionales que se despliegan y cualifican en relación con la disciplina pedagógica. La evolución del campo disciplinar marca la evolución de las profesiones educativas y viceversa, en una interrelación dialéctica que se refuerza mutuamente, pero que no se subsume la una a la otra.

Existe, por tanto, una *dinámica diferenciada* entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina (*procesos de disciplinarización*), los desarrollos de la profesionalización docente (*procesos de profesionalización*) y los desarrollos, cambios y transformaciones de la educación como praxis social que, a pesar de que se iluminen mutuamente, no se dejan subsumir los unos a los otros, ni esquematizar en una relación uno a uno. Miremos:



El saber profesional entre el saber científico y el saber práctico o de la acción

Por eso hay que dejar claro que este saber profesional docente (imagen anterior) —el saber pedagógico del maestro— no es la pedagogía en tanto disciplina, ni se deriva exclusivamente del saber científico, sino que tiene que ver con un *saber* actuar práctico que, en las profesiones pedagógicas, es el que hace posible ciertos efectos especiales mediante gracias a su rutinización y criterios orientadores. Ese “saber práctico puede ser definido como ese tipo de saber informal (pero no por ello sin estructuración) que es aprendido de la experiencia de ver y hacer en contextos altamente particulares en directa interacción mutua³⁸. Éste todavía forma ‘el núcleo central masivo del pensamiento humano’ que transcurre sin registro en muchas historias del pensamiento social. El saber práctico tiene tres componentes mayores. Primero, es *inarticulado*; es decir, que está basado en prácticas que, durante el transcurso de la historia, han sido naturalizadas, de modo que mucho de su contenido ahora habita el ámbito de lo no discutido y, con toda certeza, el de lo no codificado [...] Segundo, el saber práctico es parte de un flujo de conducta *continuo* y *repetitivo* que tiene lugar en un tiempo finito y que está orientado hacia el hacer [...] Tercero, el saber práctico es *local*; es decir, que es un

³⁸ Ya en el contexto anglosajón con los trabajos de Bloom se ponía en cuestionamiento una lógica unitaria del saber práctico y el saber explícito científico: In the classroom, teachers are unable to teach and manage their classrooms while simultaneously reporting their thoughts on the activity taking place. Esto dio lugar al método que se denomina Stimulated Recall.

saber producido y reproducido en una *interacción mutua* que depende de la *presencia* de otros seres humanos bajo un sustento directo, cara a cara [...] Tal saber está profundamente imbuido por ambas, una especificidad histórica y una geográfica, tomando así sus entradas (cues) de los contextos locales, cada uno con su conjunto particular de prácticas y usos lingüísticos asociados (Thrift, 1996, pp.101-102).

El saber profesional, marcado por lo científico y lo práctico, es una forma específica de saber que se desarrolla y se diferencia a partir de la actividad laboral y de la formación profesional, en donde lo importante no es el criterio de diferenciación entre verdadero y falso como en la ciencia, sino el criterio de adecuado o no adecuado. El saber profesional docente resulta del encuentro de saberes y formas de ver científicas, cotidianas, laborales y experienciales. Se trata de una construcción que cobra existencia al mantenerse estos otros saberes, bien sea de una manera contrastada o relacionada.

Con una concepción del saber profesional docente también se relativiza el sentido del saber de las Ciencias Sociales y Humanas (de la pedagogía como disciplina científica, en este caso) en la medida en que éste ya no se ha de entender como un saber recetológico orientador de la acción, sino como un saber que hace parte de un campo disciplinar, pero que, además, sirve para aclarar, explicar y comprender ciertos problemas educativos.

Vale decir que del saber científico no se generan soluciones para los problemas del hacer práctico. Así, mientras las teorías son esfuerzos por generalizar más allá del tiempo y de los contextos, el enseñar (*teaching*) en tanto hacer práctico es una actividad altamente particularista, necesariamente ligada al tiempo y al lugar y el saber que la acompaña no es un saber tecnológico. Además, para estas situaciones de enseñanza o educativas, están incluidos “los juicios del educador que involucran una mezcla de preocupaciones valorativas y evaluaciones, muchas veces, técnicas, y la investigación solo puede contribuir a estas últimas” (Labaree, 1995, p.174). El enseñar implica, entonces, conocimiento y experticia y, por supuesto, reflexión.

Wagner (1998), con respecto a los saberes profesionales del docente, recomienda reemplazar, apoyado en Bourdieu, el concepto de “tacto” pedagógico, por el de “habitus”:

Contrario a Herbart, habría que hablar ya no de tacto, sino de habitus como la parte mediadora entre teoría y praxis en la pedagogía. Desde un punto de vista de una teoría de la profesionalización, esto significa que las profesiones pedagógicas que median entre teoría y práctica (maestros, pedagogos de adultos, pedagogos infantiles) tienen que adquirir un habitus específico adecuado a su campo pedagógico respectivo. A manera de tesis esto se puede resumir de la siguiente manera: Solo por la vía del habitus en tanto operación práctica es posible una mediación entre teoría y práctica. Las profesiones pedagógicas, estructuradas a partir de un habitus específico, son el lugar estructural de la mediación entre teoría y praxis. (Wagner, 1998, p.42)

5.1.7. Los procesos de disciplinarización y la producción de saber científico

Superando estos escollos y está concepción de las cosas tan fuertemente arraigada, habría que decir que, así como las demás ciencias sociales, también la pedagogía puede mantener sus pretensiones de disciplinariedad: lo cual no tiene nada que ver con volverse ciencia, o con madurar para volverse ciencia, sino con

entenderse como un campo disciplinar de producción de conocimiento que puede investigar (reflexionar, experimentar, indagar, etc.) sobre sus asuntos problemáticos, independientemente de todo tipo de presiones referidas exclusivamente a su efectividad práctica. La pedagogía apoya con sus aportes a la formación de los profesionales docentes, pero ella no es un saber profesional ni una ciencia de la profesión.

Y, en ese sentido, lo que la hace *disciplina* es precisamente el conjunto de operaciones relacionadas con la producción de conocimiento y con la redefinición permanente de sus propias fronteras, las que estas mismas operaciones acarrearán. La pedagogía como ciencia, en un sentido moderno, no ha de ser concebida como un sistema de enunciados —juicios— verdaderos acerca del mundo, sino como un proceso de investigación introducido metódicamente (Diemer, 1964; Luhmann, 1994; Schnädelbach, 1983, p.94). Siguiendo a Popper (1935, p.225), la ciencia en el sentido moderno es procedimental (*prozedural*).

Recordemos, además, que la creación de saber científico —en este caso, pedagógico— presupone, tanto en la pedagogía como en las otras disciplinas científicas, al menos una interrupción momentánea y parcial del actuar práctico —en este caso del educar, del enseñar— y un cese del *imperativo práctico laboral que exige la misma praxis* —en vez de hacer, se trata de *no* hacer—. Dicho con otras palabras: una observación de segundo orden. Sirvanos el siguiente ejemplo: Supongamos el caso de un corredor de autos que, en plena carrera, escucha un ruido extraño en su carro. Para poder investigar qué pasa y saber de dónde proviene el ruido —para saber lo que no sabe, para investigar lo que pasa— tiene que dejar de conducir —es decir, no darle continuidad al imperativo práctico, no conducir más.

En esa misma lógica, cada comportamiento con respecto a los alumnos dentro del ámbito educativo es un actuar, un interactuar. Para el que educa o enseña esto significa que, en situaciones pedagógicas, él mismo siempre se encuentra bajo la obligación de actuar —imperativo práctico— y tiene que actuar de una manera competente, incluso si el problema educativo que le compete, que lo toca o que lo confronta no ha sido trabajado, explicado o comprendido de una manera científica —es decir, si no sabe nada de ello—. Le quedaría muy difícil enseñar e investigar al mismo tiempo.

Dicha coacción para actuar es un problema de tiempo: el docente *in situ* no tiene tiempo. De allí que no pueda renunciar a su acción apelando a la falta de teoría o de fundamentación (no puede apelar a que no sabe) o a que se va a tomar un tiempo para tener mayor claridad al respecto, para investigar lo que no sabe. De manera que ¡tiene que decidir y actuar! Se trata de algo que, *si* puede hacer y *está obligado* a hacer, por ejemplo, un ingeniero (Koring, 1989, p.92). De igual manera, en la medicina un médico decide de acuerdo con un diagnóstico según determinados síntomas sobre qué enfermedad se trata y para ello desarrolla un tratamiento —basado en tal diagnóstico—. La decisión basada en el diagnóstico tiene más el carácter de una hipótesis. Si el paciente no responde al tratamiento, efectivamente se tienen que poner a prueba otras hipótesis mediante una reelaboración de las decisiones basadas en nuevos diagnósticos.

Si bien las teorías científicas pueden servir de punto de referencia en situaciones donde haya que tomar decisiones, lo cierto es que los profesionales de la docencia (educadores, enseñantes) siempre tienen que decidir, en contextos y

situaciones específicas, sobre la base de su experiencia práctica y de su comprensión de la situación —sobre lo que saben o creen saber y no sobre la base de lo que no saben y, posiblemente, quisieran volver objeto de investigación—. La actividad científica procede según aquello que no sabe, mientras que la actividad educativa práctica *in situ* se lleva a cabo según lo que se sabe o se cree saber.

La producción de saber científico en pedagogía tiene que ver, frente a lo anterior, con el esfuerzo de lograr una distancia “objetiva” —una observación de segundo orden— sobre el fenómeno educativo en cuestión en la medida en que con ello bien se puede privilegiar un estudio empírico, una profundización teórica, una reconstrucción interpretativa o un análisis crítico. Inclusive, como lo plantea Oelkers, la investigación acción —y propuestas semejantes con sus *desiderata*— presuponen tal actitud básica, por lo que, por ejemplo, el denominado “paradigma del maestro investigador” (la investigación-acción) tampoco escapa a estas consideraciones. La actividad científica supone un distanciamiento frente la cotidianidad, es un mirar distanciado.

Pero, además y en sentido estricto, el saber pedagógico disciplinario no da reglas de aplicación (ofrece teorías explicativas o comprensivas, pero no reglas sobre qué, cómo y cuándo aplicar dicho saber o qué y cómo proceder). Las decisiones del profesional docente —basadas en un saber profesional— son una cuestión de praxis: se puede decir, entonces, que hay un error básico de comprensión con respecto a la función de la teoría por parte de los prácticos de la docencia cuando creen que la teoría podría y querría prescribir u ofrecer saberes decisionales o recetas para el caso concreto. Las decisiones siempre están o quedan como una capacidad individual e imprevisible —como parte de un saber profesional docente que no es solo “la” pedagogía— y no como la aplicación única de lo ya sucedido o de lo que es sabido (Weniger, 1964, p.8). Son parte de un saber ganado mediante las experiencias reflexionadas (Prondczynsky, 1992, p.248).

El saber pedagógico disciplinario es, según esa mirada, una suerte de saber aclarador y orientador. Las teorías (saberes, conocimientos, etc.) pedagógicas son la posibilidad de explicar, dar cuenta y comprender tales situaciones educativas. El saber disciplinario pedagógico no le puede “llevar la mano” al práctico y determinarle su actuar, pero si puede ser “el ojo” que le permite ver más claramente o de manera más amplia:

En la escuela de la ciencia se aprende, al mismo tiempo, mucho y poco e, incluso, por ello todos los prácticos con su arte se cuidan de comprometerse con teorías investigadas en profundidad; prefieren, más bien, hacer valer contra aquéllas el peso de sus experiencias y observaciones. Por el contrario, se ha comprobado, contradicho y repetido a menudo y hasta el cansancio que la simple praxis solo ofrece dejadez y una experiencia no decisiva y altamente limitada, que primero se tiene que enseñar la teoría de cómo habría de informarse mediante el experimento y la observación de las cosas, si se le quiere arrebatar determinadas respuestas. (Herbart, 1802, p.125)³⁹

³⁹ “In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis zugleich zuviel und zuwenig gelernt, und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorien einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung abgebe, daß erst die

Un amplio conjunto de saberes científicos no hace posible el actuar de un modo profesional —se puede tener tres doctorados y ser, no obstante, un mal docente—. Por su parte, los que actúan profesionalmente como educadores no son necesariamente los guardianes y administradores de un campo de saber disciplinario, sino configuradores, creadores de situaciones y de relaciones. Tienen que tener a la mano un repertorio de posibilidades para la configuración de tales situaciones y asumir allí un rol orientador y de apoyo en la resolución de crisis de aprendizaje. Ello implica una comprensión de los casos —de las situaciones— y la necesidad de aplicar estrategias sistemáticas que han de haber sido aprendidas, ejercitadas e interiorizadas. Por eso, cuando hacen falta reglas de acción de lo que se trata es de la habilidad, arte o técnica de aplicar o de poner en acción el saber profesional. Para ello se necesita de valoraciones, normas, reglas, indicaciones y recomendaciones que van más allá del saber científico y que tienen una fundamentación más moral, ética, situacional y casuística. Esto significa también el cuestionamiento a la idea de una aplicación lineal de la teoría a la praxis. Y con ello entramos en la cuestión de la profesionalización.

5.1.8. La conformación de la profesión docente (profesionalización⁴⁰)

Todo lo anterior lleva a la necesidad de un tipo de profesión que medie entre esos mundos que se han separado (diferenciación funcional) y que permita, a su vez, interactuar en ellos. El concepto de profesión se puede ubicar, por tanto, de una manera muy general dentro de un contexto problemático específico, a saber: el de la irrupción de diferencias y de origen de distancias en la modernidad con sus respectivas soluciones estructurales (Stichweh, 1987). Vistas de una manera histórica, las profesiones se pueden concebir como instituciones sociales originadas como reacción a circunstancias específicas (anonimización, diferenciación y complejización del saber, aumento de la complejidad, abstracción del mundo, descotidianización y distanciamiento) en el paso de la premodernidad a la modernidad que, en tanto potencialmente solucionadoras, se configuraron y densificaron como un complejo de actividades relevantes como respuesta a tales problemas. Las profesiones son, por lo tanto, formas de trabajo que cumplen con determinadas funciones centrales de la sociedad; son complejos de interacciones con una lógica de acción o de proceder propia. La profesión docente es, pues, una de ellas.

Así, una vez la educación se institucionaliza y deviene en oficio (enseñar) queda avocada a determinadas condiciones de la acción, unas generales (establecimiento de roles, vinculación a un intercambio económico —el mercado de trabajo—, etc.) y unas determinadas (enfrentar y atender de manera educativa a grupos o individuos con ciertas características y a partir de unos fines específicos).

Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmte Antworten entlocken wolle“ (Herbart, 1802, p.125).

⁴⁰ “Entendemos por profesionalización el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente” (Oelkers, 1987, p.82).

Así, en comparación con los contextos de educación y socialización primarias (como la familia) las circunstancias anteriores —condiciones— especifican —limitan—:

- el actuar y quehacer educativo (el quehacer educativo se convierte en un actuar de conformidad con unos roles: el rol de educador, maestro, enseñante),
- la situación educativa (esta se encuentra ahora ligada y supeditada a organizaciones institucionalizadas, a formas formales de transcurrir —programas, planeaciones— y a regulaciones) y
- la relación educativa —pedagógica— (como una relación entre unos portadores de roles: educador y educando, docente y alumno, enseñante y escolar).

En las sociedades modernas, el actuar educativo en la forma de profesión resulta, de esa manera, de los procesos de diferenciación social y es fuertemente influenciado por ellos.

Por tanto, con la complejización de las sociedades, con el aumento de esferas sociales diferenciadas y con los acumulados de saber cada vez más amplios dentro de esas esferas, las formas de transmisión del saber de manera cotidiana entre padres e hijos se vuelven insuficientes. Surge no solo la necesidad de una educación institucional y planeada, sino cada vez más diferenciada de acuerdo con esas esferas y a los desempeños profesionales que ellas suponen. Como lo dice Dewey:

La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas —las escuelas— y material exprofeso —los estudios—. Las tareas de enseñar ciertas cosas se delegan a un grupo especial de personas (1997, p.18).

La educación aparece en el campo de tensión referido a la separación de las esferas sociales y a los saberes y prácticas relacionados con estas esferas. Se puede llamar aquí la atención sobre los siguientes asuntos como consecuencia de lo anterior:

- La diferenciación de los acumulados de saber sociales y su modo de ser producidos, transmitidos y aplicados. Lo cual contrapone el saber cotidiano (saber general) al saber experto (teorías, ámbitos de saber especializados) y lleva a la diferenciación entre producción de saber (sistema de las ciencias), transmisión de saber (sistema educativo) y aplicación del saber (praxis, profesión).
- El origen de un sistema educativo con sus correspondientes componentes. Lo cual contrapone una educación funcional e intergeneracional a una educación organizada y en forma de oficio que lleva, por su parte, a la conformación de roles funcionales específicos (maestros, docentes, enseñantes) y roles difusos (niño, aprendiz, padres). El origen condicionado por procesos de burocratización y racionalización de organizaciones formales con sus correspondientes estructuras burocráticas y sus metas racionales y el mundo (mundo de la vida, familia) de los receptores.

Así, el proceso de formación y vinculación (profesionalización) de docentes (enseñantes, educadores, licenciados) dentro del sistema social —laboral— ha llevado a diferentes propuestas e intentos de solución y de reforma que están en correspondencia con los intereses y particularidades locales e institucionales respectivos, y que se caracterizan, entre otros asuntos, por su diversidad. Al margen

de esas diferencias y particularidades, se puede plantear, no obstante, que una mirada a las reformas y propuestas de reestructuración de los procesos de formación docente de distintas latitudes pone en evidencia una fuerte tendencia con la que se señala la necesidad de un cambio en las instituciones acostumbradas para la formación de docentes (Escuelas Normales, por ejemplo) y, ligado a ello, el paso de dicha formación a un nivel terciario (universitario) —esto viene teniendo lugar bien sea con la transformación de tales instituciones (Escuelas Normales, por ejemplo) en instituciones terciarias o con su progresiva y, a veces, “romantizada” desaparición—.

Gracias a estas dinámicas de “terciarización” entran en escena los debates acerca de posibles nuevas concepciones de la profesión docente (criterios, requisitos, particularidades, contenidos, etc.). Estas nuevas dinámicas y sus correspondientes discusiones se encuentran, por tanto, estrechamente ligadas a las pretensiones y esperanzas de profesionalizar el trabajo docente, entendiendo por profesionalización el proceso de formación profesional de docentes apoyado fuertemente en referentes científicos (pedagogía y sus subcampos: didáctica, pedagogía infantil, pedagogía social, didáctica de los saberes específicos, pedagogía del deporte, pedagogía especial) que se ofrecen, la mayoría de sus veces, dentro de un contexto universitario.

En la medida en que la investigación y producción de conocimiento se entienden como la “misión” y tarea fundamental de las instituciones universitarias, ello hace surgir con fuerza la pregunta acerca del papel que juegan tales saberes científicos —y disciplinas como la pedagogía o ciencia de la educación, la didáctica, las ciencias de la educación— en la formación profesional práctica de los docentes. Con ello se remite, también, a la dialéctica entre disciplina (pedagogía) y profesión (quehacer docente, práctica docente) (Stichweh, 1987; Tenorth, 1989, 1994) que, por lo general, se presenta como dialéctica entre saber científico-disciplinar y competencia laboral o, en un sentido más propio dentro del campo pedagógico, como la dialéctica entre teoría y praxis, y que tiene que ver con interrogantes como los siguientes: ¿Qué saberes y capacidades necesitan los docentes para llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional? ¿Qué saberes y capacidades requieren los docentes para desarrollarse profesional y laboralmente? ¿Qué papel juega una formación intelectual y una formación orientada hacia la práctica en la formación docente? ¿Qué papel juegan los contenidos orientados científicamente y los orientados hacia el desempeño laboral en la formación docente? ¿La formación docente se ha de ver solamente como una formación mediante la investigación? ¿Cuáles son las cualificaciones científicas y las tareas de los docentes en formación? ¿Qué contribuciones ofrece la investigación en pedagogía —y subdisciplinas pedagógicas (didáctica, didácticas específicas, estudios curriculares, psicología educacional, etc.)— para el mejoramiento, cualificación y refuerzo de la profesión docente?

Así, el actuar pedagógico representa una actividad exigente que necesita de profesionalismo. Hoy en día, necesita de una formación científico-universitaria. El quehacer docente tiene lugar en situaciones complejas que involucran diferentes individuos, motivos, temas, pretensiones y exigencias. Los profesionales docentes son representantes de la filosofía, metas y contenidos de la institución escolar y la proponen e imponen en diferentes situaciones institucionales (por ejemplo, durante

la clase). Pero, igualmente, se tienen que vincular con los motivos, capacidades e intereses de sus alumnos —sus clientes—. Entre las metas e intereses de las instituciones pedagógicas y las metas e intereses de los alumnos existen grandes diferencias. Por ello, el individuo y su interés por los asuntos —educativos— específicos devienen en condiciones esenciales para el éxito educativo —para el logro de los propósitos educativos—. Sin la colaboración de los alumnos el trabajo educativo —la enseñanza— se hace difícilmente posible. Los profesionales docentes tienen que hacerle justicia a los alumnos y a sus problemas de aprendizaje específicos, pero, por el otro lado, tienen que juzgar y tomar decisiones según criterios generales, por ejemplo, cuando tienen que sacar notas sobre el desempeño y rendimiento de los educandos en la escuela. No hay ninguna forma de actividad educativa (pedagógica) que se excluya de ello.

Pero, además, no hay técnica o método aprendible, de un modo último, que permita tener dominio sobre todas las dificultades, ambivalencias, conflictos y contradicciones en las situaciones educativas (déficit tecnológico de la educación) (Luhmann y Schorr, 1976, p.236). El profesional docente tiene que vivir con la inseguridad de que no hay una directriz segura para el actuar pedagógico. La elaboración y realización de las tareas educativas requiere de un alto grado de autonomía en la acción. Cuando no se puede precisar y establecer algo de un modo metódico o técnico, entonces se necesita, por parte de quien tiene que actuar —educativamente—, de un espacio de juego correspondiente. Esa autonomía tiene que ser controlada y limitada, porque, de lo contrario, se corre el riesgo de la arbitrariedad —de hacer lo que se le dé la gana—. Esa necesidad de seguridad y de control lleva a dos estructuras sociales en las que se puede realizar la acción pedagógica: a las instituciones pedagógicas que siguen un orden precisado y a las profesiones docentes con una formación específica.

Las instituciones pedagógicas (escuelas, centros educativos, instituciones educativas, , jardines infantiles, colegios, etc.) aseguran contextos estables para la acción pedagógica. No obstante, limitan dicha acción mediante condiciones temáticas, objetuales, espacio-temporales y sociales y establecen así un marco esperado y más o menos previsto para los participantes. Las instituciones pedagógicas definen con antelación lo que es posible y lo que no lo es y precisan así lo que es sancionable y no permitido. En dicho marco se exigen determinadas acciones pedagógicas intencionales, orientadas temáticamente y planeadas y se evitan las acciones difusas, carentes de finalidad, emergentes y no planeadas. Mediante tal forma de limitación institucional se apoya el quehacer docente y el actuar profesional.

Los profesionales docentes son, el personal responsable de tales instituciones. Poseen relativamente mucho poder y autonomía y son difíciles de controlar —obviamente si no se han dejado enceguecer por el libro de texto—. En la medida en que su labor tiene una gran importancia y gran responsabilidad, se busca, mediante diferentes formas y estrategias de profesionalización (formación universitaria, formación continuada, escalafones, sistemas de ascenso, evaluaciones, rankings, etc.), asegurar la calidad y el control. En ese sentido, el acceso y posibilidad de desempeño de una actividad educativa, particularmente de enseñanza, deviene en una cuestión reglamentada y vinculada a determinadas cualificaciones y certificaciones. El ejercicio de la actividad docente está ligado a

formas de control jerárquico. La formación profesional se da científicamente y ligada a una casuística. El ejercicio docente práctico es llevado a cabo dentro de prácticas durante y al final de la carrera. Ello no ha sido óbice para que, sobre todo desde la sociología —de las profesiones—, se considera la profesión docente como una semiprofesión, por sus pocas posibilidades de autodeterminación (Koring, 1989).

Las profesiones se ocupan, según lo anterior, de aplicar saberes teóricos abstractos y especializados a situaciones problemáticas concretas de la vida práctica con el propósito de resolver dificultades individuales graves de los individuos (Oevermann, 1983, p.141). Se trata de problemas corporales, espirituales, cognitivos o sociales que tocan y afectan la existencia de las personas de tal manera que no pueden seguir adelante en sus vidas sin problemas (enfermedad, injusticia, etc.). Esto marca una gran diferencia frente a ciertos oficios como la mecánica y la ingeniería que tienen que ver con cosas del mundo externas a las personas y que no las tocan en su existencia corporal, espiritual y social. La estructura existencial de los problemas, la fundamentación científica del quehacer y la inevitable exigencia de actuar, de proceder es lo que hace la diferencia con respecto a los oficios mencionados. Por ejemplo: un enfermo no se puede ayudar a sí mismo, ya que su enfermedad obstaculiza la capacidad de acción y la transforma en padecimiento. Para ello necesita de un médico. Pero, a su vez, el médico ayuda a la solución, pero es el otro en quien se resuelve —ni la salud, ni el aprendizaje son transferibles—. En todo caso, el cliente —el alumno, el enfermo— debe reconocer su disposición para trabajar su propio problema de una manera cooperada. Por tanto, un maestro puede ser muy buen docente, pero si un alumno no quiere no hay caso; un médico puede ser muy bueno en tratar problemas cardíacos, pero si el paciente no deja de fumar ni de comer grasa, pues no hay caso. De allí que, por un lado, la educación no sea tecnologizable (Luhmann) y que, por el otro, los saberes pedagógicos disciplinares no puedan ser vistos como recetas. Por tanto, el lugar especial del profesional docente resulta de condición de mediador entre la teoría y una praxis referida a las situaciones y casos. Los profesionales docentes actúan así no de una manera tecnológica sino comunicativo-comprensiva —Habermas—.

Los profesionales docentes se las ven con déficits de saber, capacidad, y capacidad de aprendizaje de sus clientes, originados biográficamente o por cuestiones culturales y de desarrollo. Se trata, para decirlo de otro modo, de un trabajo sobre las incompetencias de cara a determinadas tareas y situaciones. Tales déficits son definidos como problemas de aprendizaje y se les hace las correspondientes ofertas educativas —como forma de paliar tales déficits—. En tal sentido, los profesionales docentes son responsables de la iniciación, apoyos, seguimiento, valoración y evaluación de los procesos de aprendizaje orientados por ciertas metas. Sin embargo, generalmente los clientes —alumnos, escolares, educandos— a menudo no son capaces de llevar a cabo un aprendizaje sistemático y metódico, bien sea porque todavía no saben lo suficiente o porque su capacidad de aprender sea limitada —o porque no quieren—. Tales procesos de aprendizaje tienen que ver, en cierta medida, con cuestiones existenciales, ya que amenazan la existencia —o la realización de la vida individual— si no se asumen.

Todo el que se considere profesional docente se entiende, en ese sentido, como alguien que aplica un saber ganado y asegurado científicamente a los problemas concretos de la vida. Pero esto no lo hace de una manera técnica, como

un ingeniero, sino de una manera individualizada, es decir, en una relación comprensiva con los respectivos casos. El objeto de su actividad no son cosas, sino seres humanos con sus necesidades y problemas subjetivos. Por ello, se vuelven de gran relevancia la intuición y los saberes práctico-experienciales, en tanto que el respectivo campo disciplinar no tiene la respuesta adecuada para cada caso particular. Así, la disciplina —pedagógica— pone a disposición del profesional —docente— un potencial de saberes y métodos probados, sustentados, fundamentados que permiten aumentar la racionalidad de la acción. La profesión docente se puede considerar como una actividad que se lleva a cabo en el marco de una unidad contradictoria de competencia científica y experiencial ligada al caso. El juego conjunto de saber abstracto conseguido mediante la ciencia y el problema actual y acuciante de un cliente es típico de la tensión en la están los profesionales docentes. Los profesionales docentes resuelven sus tareas al aclarar la estructura subyacente del caso desde el trasfondo del saber profesional.

Las profesiones se encuentran ligadas y relacionadas con componentes teóricos acerca de los casos problemáticos, es decir, con saberes explicitados y consensuados que permiten lograr el reconocimiento del problema y ayudar a la solución del caso. De allí precisamente la razón por la cual hay asuntos que tienen que estar remitidos al campo de las disciplinas científicas: la necesidad de ciertos conocimientos básicos a menudo no la pueden satisfacer los mismos prácticos, ya que ellos se encuentran permanentemente bajo la presión de la acción y no tienen tiempo para la reflexión e investigación debido, precisamente, a la urgencia de los problemas que necesitan intervenir y resolver. La transformación, o mejor apropiación (reflexión), de saberes complejos para la acción en casos específicos sería la tarea central de las profesiones.

5.1.9. Los disparates en la conformación del campo profesional y disciplinar de la pedagogía y la apuesta por el saber pedagógico

Llegados hasta aquí podemos decir que, sobre el posicionamiento de la pedagogía, ha habido siempre discusiones; el hecho es que no se deja organizar como cualquier otra disciplina científica tradicional. Como se puede notar, la relación entre investigación pedagógica (disciplina) y docencia y profesión (práctica) no es un asunto trivial. Precisamente, Hofstetter y Schneuwly (1999) analizan en clave histórica dicha relación con respecto al caso específico de Ginebra y distinguen tres periodos y modos de articulación: la exterioridad de la disciplina, con respecto a la formación de maestros, que apunta a guiar la acción pedagógica; una evolución paralela entre la formación de maestros y la disciplina, en el camino de la “educación nueva”; la división teórica y práctica en la formación de maestros en dos instituciones: una disciplinaria y otra profesional. Estos periodos muestran que la contradicción entre profesión y disciplina ha tomado diferentes formas en la historia⁴¹. Al mismo tiempo, la temprana universalización de la formación de

⁴¹ Para el caso colombiano un ejemplo al respecto es el de la Universidad de Antioquia con su intento de creación de la Facultad de Educación como una instancia académico-universitaria dedicada a la profesionalización de docentes para la educación secundaria en 1926. En ese año Tomás Cadavid Restrepo, quien para ese momento era Diputado del Departamento de Antioquia, desarrolló una propuesta para la creación en la Universidad de Antioquia de una Escuela de Ciencias de la Educación. Dicho proyecto fue aprobado según la Ordenanza No. 19 del 7 de abril

maestros y la continua existencia de un instituto universitario en Ginebra [...] muestra la estrecha interrelación entre ambos. Lo cual muestra que el análisis de las diferencias estructurales en las formas de saber científicos y las formas de saber

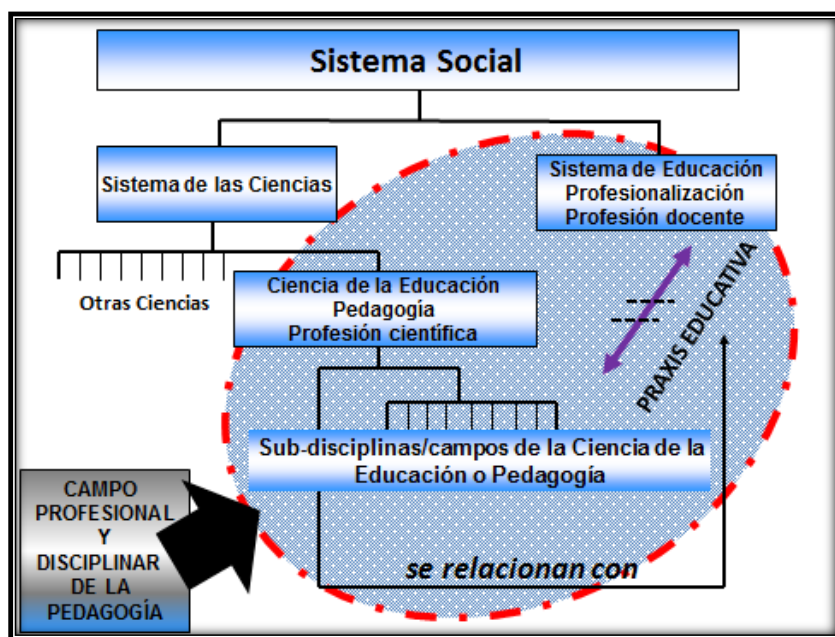
de 1926; sin embargo, no tuvo una realización institucional real⁴¹. Un aspecto que llama la atención de la propuesta es que esa instancia o facultad universitaria en la que se estaba pensando tenía como propósito preparar a los maestros de enseñanza secundaria. En uno de sus informes Cadavid Restrepo argumentaba al respecto: “Cada día me prueba más y más la necesidad que haya un nuevo plantel de clase. No habrá faltado quien diga que estas ideas son meras utopías, pero ojalá que los que de esa manera piensan, volvieran sus ojos a los establecimientos de enseñanza secundaria y palparan las deficiencias existentes por carencia de pedagogos aptos. Los que salen de la Escuela Normal deben ir a trabajar en las escuelas primarias, para las cuales se les prepara allí; pero la formación para la enseñanza superior requiere una cultura más vasta y una orientación pedagógica distinta [...] Personas cultas hay que miran con desdén los estudios pedagógicos y juzgan que basta con saber la materia para que se los nombre profesores. Este es un grave error. Todo el que enseña debe procurar educar y necesita, por lo tanto, poseer algunos conocimientos de psicología y de los métodos más apropiados para cumplir su misión” (Cadavid Restrepo, 1927, p.36; Cf.: Ríos Beltrán, 2008, p.55). Como lo ve bien Ríos Beltrán (2008, p.55) la propuesta de Cadavid Restrepo resulta de gran relevancia desde el punto de vista de la formación específica de maestros de secundaria y su profesionalización ahora en el marco de una instancia académico-universitaria. Lo que deja ver Cadavid Restrepo es que, además de los maestros de primaria formados en las Escuelas Normales, se requería para ese tiempo de la formación de maestros profesionales para el nivel secundario con conocimientos disciplinares, es decir, pedagógicos, didácticos y psicológicos específicos. De manera que una instancia universitaria resulta ser el lugar idóneo para ello. Ahora bien, no deja de llamar también la atención el que esa formación pedagógica que Cadavid Restrepo reivindica no va más allá de una cualificación profesional para el ejercicio práctico: si para educar no basta con enseñar, ni con saber la materia, eso significa que hay que ser experto en otro tipo de saber que, en este caso, se denomina pedagogía, pero que, como Cadavid Restrepo lo dice, se configura a partir del saber metodológico y psicológico. De allí que no resulte extraño el hecho de que la propuesta de fundación de una Escuela de Ciencias de la Educación se plantee al margen de una fundamentación pedagógico-disciplinar y que lo denominado “pedagógico” más que la consolidación de un campo disciplinar e investigativo, tendría que ver, sobre todo, con una cualificación de la actividad práctica del docente —de allí la importancia de una psicología experimental para ese tiempo—. Nos las vemos con un caso concreto de lo que se podría denominar un *proceso de profesionalización sin disciplinarización*. Lo cierto es que de la consolidación de un campo académico-universitario para la investigación y producción de saberes pedagógicos *no se habla aún*. Y no se tendría que hablar, porque, como se viene diciendo, lo que estaba en juego era la formación de enseñantes de secundaria. Así lo sostenía la Ordenanza misma: “Artículo 10. Créase en la Universidad de Antioquia la Escuela de Ciencias de la Educación, la cual tiene por objeto formar un profesorado competente para la enseñanza secundaria [...] Artículo 14. Los alumnos que hayan aprobado los cursos de la Escuela de Ciencias de la Educación, recibirán un certificado de competencia pedagógica y serán preferidos para regentar los colegios de enseñanza secundaria y para ocupar los altos puestos de la instrucción pública” (Ordenanza No.19 de 1926; Cf.: Ríos Beltrán, 2008, p.57). De allí que la expresión “Escuela de Ciencias de la Educación” se haya presentado como un término carente de justificación y fundamentación teórico-disciplinar y que al haberse usado dicha expresión —u otra—, en el fondo, pareciera haber sido algo indiferente, según un contexto de debate de fundamentación —científico-disciplinar— que, al parecer, no tuvo existencia. Además, para conquistar una opinión pública favorable, los sistemas teóricos ya constituidos o en proceso de constitución —si este fuera el caso de la pedagogía— debían haber pasado por un proceso de intermediaciones y reinterpretaciones, y éste no es el caso.

ligadas, producidas y orientadas hacia la praxis se constituye en un tema central de la pedagogía.

Así, con el concepto de campo disciplinar y profesional de la pedagogía se hace alusión, por un lado, a un espacio multidisciplinar con unos contornos flexibles y dinámicos, cuya dinámica tiene que ver con la producción de saber —de saber pedagógico— y, por el otro, se señala la estrecha imbricación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos —con las diferentes formas de la praxis educativa— y con los saberes profesionales —saberes experienciales, saberes que, saberes cómo, saberes hacer, saberes prácticos, saberes estratégicos, entre otros— que resultan de allí.

La pedagogía —el campo disciplinar y profesional— se constituye como un área de estudio mixta que no tiene la consistencia de otras disciplinas y se organiza de *modo coreográfico*. Se encuentra asociada a diferentes sistemas de referencia, por un lado, al sistema de la ciencia y a su lógica de descubrimiento e investigación, y, por el otro, a la necesidad de autointerpretación, orientación práctica y conocimiento profesional que se da con el surgimiento del subsistema social de la educación —los sistemas educativos—. Como lo dice Heinz-Elmar Tenorth:

la ciencia de la educación no debería comenzar por nivelar los intereses y posibilidades de sus respectivos autores (por un lado, en el ámbito de la ciencia y, por el otro, en el ámbito de la praxis) y tratar de establecer unidades donde no puede haber tales unidades. La ciencia de la educación debería, más bien, agudizar las diferenciaciones [...] y por ello no relacionar de esa manera los discursos de la praxis y de la ciencia para iluminar el uno mediante el otro. (Tenorth, 1987)



La pedagogía es, pues, un ejemplo prototípico de *disciplinarización de dominancia secundaria* (Sitchweh, 1987, p.324), la cual, por un lado, genera una gran heteronomía en el campo haciendo de él un ámbito complejo y, por el otro, establece sus dinámicas en estrecha relación con el campo profesional de referencia, es decir, en relación con la profesión docente y sus desarrollos. La

formación disciplinaria secundaria y la profesionalización secundaria son estrategias de corrección de los desatinos —disparates— estructurales que se dan como consecuencia de la diferenciación de disciplinas y profesiones (Stichweh, 1987, p.324) en la modernidad.

La constitución de la pedagogía como disciplina tiene lugar como un proceso doble: por un lado, como diferenciación con respeto al saber cotidiano —ruptura con el círculo de la costumbre (Runge y Muñoz)— y, por el otro, como diferenciación específica con respecto a otras formas de saberes disciplinarios—aunque con ello se corra el peligro de que en algún momento la disciplina llegue a un momento tal de autonomía que pierda de vista la profesión (Tenorth, 1994, p.23)—. En esta situación hay que considerar la pedagogía como campo profesional y disciplinar (Stichweh, 1987, p.254). Stichweh habla, en ese sentido, de disciplinas académicas que disponen de su propio campo laboral y para el cual forman a los profesionales como el caso de la pedagogía, pero que tienen como problema la relación —inconmensurable— ciencia-profesión y teoría-praxis

Podemos plantear que hoy los procesos de especialización tanto de la profesionalización como de la formación como disciplina pedagógica están ya tan avanzados que una función no se resuelve con la formación en el otro campo (Stichweh, 1994). Esto tiene como consecuencia el que “el saber profesional y el saber de la investigación, a pesar de algunas similitudes formales, no se reducen el uno al otro y que inclusive solo se pueden mejorar según sus propias lógicas. Dicho de otra manera: la profesión se aprende solo de la praxis profesional y la investigación se aprende solo de los procesos investigativos; ambos no aprenden, en todo caso, uno de una manera inmediata del otro y tampoco del hecho de que se suspenda el primado de sus funciones específicas” (Tenorth, 1990, p.93).

La pedagogía no forma unos límites precisos. Ella oscila entre sus funciones y por ello no se puede diferenciar de un modo preciso entre ella como ciencia y ella como profesión. El personal de la pedagogía asume por ello, aunque no siempre, *roles híbridos*, es decir, los individuos se presentan, al mismo tiempo, como enseñantes, educadores y como científicos e investigadores.

Disciplinarización de dominancia secundaria quiere decir, en tal contexto: por un lado, producción de conocimiento científico como forma de estabilización de los procesos de disciplinarización y, por el otro, producción de conocimiento científico y reflexivo de cara al problema constante del ejercicio profesional (procesos de profesionalización). Con ello queda en pie, además, que la pedagogía como disciplina, sus subdisciplinas o subcampos, y la profesión pedagógica docente no se presentan en una imagen o forma estática, sino en el modo de una permanente transformación, o mejor, oscilación.

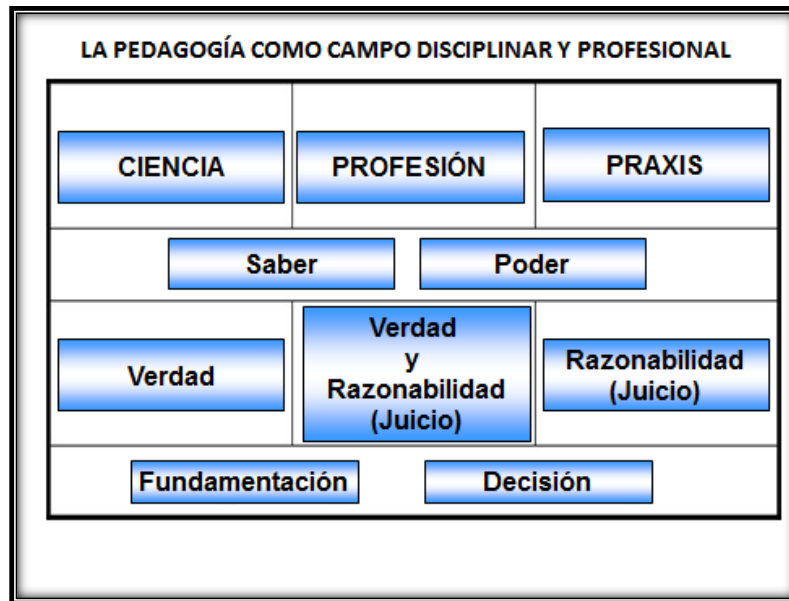
Para concluir esta parte, podemos decir que un vínculo entre disciplina y profesión presupone que una no se puede medir con los criterios y medidas de la otra. Disciplina y profesión siguen, en parte, lógicas diferentes (aunque ambas comprenden la teoría y la práctica)⁴² (Prondczynsky, 1992, p.248). Y esto es lo que permite hablar en principio de su complementariedad (Herzog, 2002).

⁴² Si se me permite el ejemplo: a un mecánico experto en autos de carrera no se le tiene que pedir que sea un buen corredor de autos, así como a un muy buen piloto de carrera no se le puede pedir que sea un mecánico experto.

Formulado de una manera muy esquemática, la disciplina tiene como tarea crear, producir saber “objetivo” —saber que permita entender, comprender, aclarar, explicar “mejor” la problemática educativa—, lo cual presupone que *no* se subordina a metas relevantes para las praxis predefinidas —no es un saber técnico, tecnológico o ingenieril— y que sus juicios tienen que ver fuertemente con lo arrojado por la investigación y no con la “tradición” o juicios del parecer. De lo que “no se conoce” no se pueden sacar consecuencias prácticas —no puede haber una racionalidad de la acción en el marco de lo no sabido—: primero, hay que conocer lo que no se sabe —eso lo hace la actividad científica— y, una vez conocido, puede servir de marco de referencia para que se tomen decisiones prácticas. El actuar docente procede entonces con base en lo que se sabe y no con base en lo que no se sabe⁴³, por lo que tiene que presuponer el primer momento —se trata de un hacer reflexionado.

La profesión, por el contrario, tiene como tarea principal, dentro del campo educativo, intervenir con “eficacia” —es decir, resolver ese problema—, lo cual requiere de respuestas orientadas hacia la praxis (qué hacer, cómo hacer, cuándo hacer, etc.) —es decir, de un saber profesional ilustrado científicamente— que permita trabajar sobre las exigencias y metas establecidas de la acción y el actuar pedagógicos. Sin embargo, las situaciones de la cotidianidad profesional son tan complejas y variadas que no permiten que se expliquen solo con reflexiones teóricas. Lo que las teorías ofrecen son generalizaciones y tendencias o tipificaciones. Por eso, en cierto sentido, los profesionales no responden a preguntas científicas, sino que solucionan problemas; es decir, se dedican a las situaciones problemáticas e interrogantes de sus clientes. Así, en la medida en que la teoría y la praxis son incommensurables se necesita de la “capacidad de juicio” (*Urteilskraft*) o *razonabilidad -tacto pedagógico, frónesis-* como manera de mediar entre lo general y lo particular (de un saber profesional), y no de un saber científico específico o de una actitud de investigador.

⁴³ Supongamos que dentro de una caja hay algo que no conocemos, que no sabemos qué es, en qué consiste, etc. La pregunta acerca de qué se puede hacer con ello, si sirve para algo, presupone, primero, saber qué es lo que hay en dicha caja (la ciencia se pregunta por lo que hay en la caja, busca conocer lo que no conoce). Una vez conocido algo se pueden tomar decisiones sobre qué hacer con ello, pero, igualmente, esas decisiones no resultan de saber lo que no se sabe, sino de decidir qué se hace con base en lo que se sabe. De igual manera, en la preparación de una receta que se puede orientar por un saber procedimental, si a uno le dicen: agregue tres cucharadas de X, pues no puedo proseguir porque no sé, no conozco esa X. Tengo que saber, para poder proceder.



Si se descarta, pues, la figura de una mediación entre teoría y praxis para la pedagogía y en vez de la unidad se opera con la diferencia de “formas de saber”, así se puede proponer una posición de la relación entre saber científico-disciplinar y capacidad laboral y profesional distinta. Las formas discrepantes de saber (saber qué, saber cómo) de las que se sostienen los profesionales docentes son necesarias para la resolución de situaciones de acción complejas, no llevan a la mediación sino a la relación. Por eso, lo que habría que buscar no es el lugar estructural de mediación entre teoría y praxis —como históricamente ha sido el caso—, sino el de volver ciertas prácticas en prácticas rutinarias e idóneas y, mediante la reflexión, ofrecer aclaraciones y nuevas estrategias de solución.

El saber científico y el saber profesional orientador de la acción se han de entender como tipos de saber diferentes cuyas mediaciones no pueden tener lugar en el ámbito de generación del saber (en la ciencia) sino en el ámbito de los procesos de institucionalización del actuar profesional. El estudio universitario no comprende, en ese sentido, un ejercitamiento en la mediación entre teoría y praxis, sino un lugar de discusión en el que se aprende un trato reflexivo (crítico, cuestionador, etc.) con el saber —disciplinario— que permita, posteriormente, en los centros de práctica o en la actividad laboral particular toma de decisiones y acciones más ilustradas.

Siguiendo a Heinz-Elmar Tenorth, no consideramos que la pedagogía deba o se tenga que organizar como ciencia de la profesión. Más bien, habría que considerar la pedagogía como un espacio de producción de diferentes tipos de saber: la pedagogía abarca la reflexión de los prácticos, con lo que entran en ella los saberes sobre el actuar de los docentes y que se han desarrollado con el transcurso del desarrollo de la praxis laboral. Existe, también, un saber en tanto filosofía de la educación que remite a los clásicos y un saber empírico-experimental. Se trata de formas de saber mezcladas que no se pueden diferenciar claramente, las unas de las otros.

Esto está ligado también a la acumulación y sistematización de saber pedagógico que, en palabras de Zuluaga, vamos a entender como

el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales (1987, p.40).

Consideramos que el concepto de saber pedagógico sirve para abarcar tanto los *saberes disciplinares como los profesionales*; sus fuentes están en la praxis misma, en su observación, en los archivos, en registros de diferente tipo, en los ejercicios de reflexión de orden filosófica, antropológica, narrativa, poética, ética, sociológica, histórica, en la investigación empírica y aplicada⁴⁴, en la praxis misma, etc. En palabras de la citada Zuluaga:

La producción y ejercicio del saber pedagógico están involucrados los registros que conservan los archivos y bibliotecas históricas sobre los estudios, la instrucción, la enseñanza, la educación y la pedagogía. El saber pedagógico también atraviesa otros textos: literarios, filosóficos, religiosos, políticos, etc., de manera directa o indirecta. (1987b, p.33)

Desde el punto de vista de la profesión docente, el vínculo entre disciplina y praxis permanece siempre poco claro (la relación teoría y praxis), pero, curiosa y precisamente, es esa falta de claridad lo que configura al mismo tiempo la relativa autonomía frente a la intervención de otras instancias o a los intentos de estandarización (el primado de la educación por sobre la pedagogía o la dignidad de la praxis, según Schleiermacher) de la praxis. Se trata, entonces, de un campo disparatado en donde la pedagogía funge como espacio para la disciplinariedad y para la profesionalidad.

5.2. Dilemas y aporías del actuar profesional docente

Este apartado presenta algunas paradojas y antinomias que enmarcan el actuar pedagógico-profesional docente (Helsper, 2002a), siguiendo en ello, particularmente, la línea de trabajo del pedagogo Werner Helsper. La tesis orientadora es que dicho actuar no solo está influenciado estructuralmente por unos aspectos antinómicos resultado de las dinámicas sociales contemporáneas, sino que las prácticas educativas cotidianas, es decir, el hacer diario del docente se confronta día a día con situaciones dilemáticas y aporéticas que implican pensar la profesionalidad docente desde parámetros que vayan más allá de las teorías sociológicas clásicas de las profesiones. Para ello, en un primer análisis, ubicamos el actuar docente como parte de las labores que entran a hacer parte de los procesos de profesionalización modernos, resultado de la institucionalización de las prácticas educativas. En un segundo ejercicio analítico, aludimos a rasgos de la profesionalidad docente en la contemporaneidad y a algunas de las fuerzas socio-culturales y económicas que están en la base. Finalmente, tematizamos esas paradojas y antinomias que marcan el actuar pedagógico profesional docente en la actualidad.

5.2.1. Profesionalidad pedagógica docente en tiempos de incertidumbre: paradojas y antinomias en el actuar docente

⁴⁴ Cf.: Mialaret, 1991.

El actuar pedagógico profesional en la modernidad viene acompañado, dentro de dicho proceso de profesionalización, de una —necesidad de— reflexión y sistematización de saber y de una —necesidad de— profesionalización:

A) Sistematización de saber en tanto el actuar pedagógico organizado laboralmente se comienza a apoyar de manera creciente en formas de saber sistemáticas (pedagogía, saber pedagógico y didáctico) que son mantenidas de manera organizada y reflexiva dentro de un área específica y continuamente transmitidas mediante procesos de formación formalizados. Con ello el actuar —pedagógico— empieza a fundamentarse y derivarse de una praxis laboral y a distanciarse así del saber y actuar cotidianos y simples (de una educación espontánea y del “círculo práctico de la costumbre”), lo cual implica un progresivo autocercioramiento y auto comprensión de la esfera social de la educación.

B) Necesidad de profesionalización en la medida en que, en las sociedad modernas y modernizadas, ese actuar pedagógico profesional deviene, de esa manera, en el resultado de procesos de diferenciación social y se encuentra fuertemente marcado por ellos. La distinción entre docente profesional y no profesional resultado de tales dinámicas de diferenciación trae consecuencias importantes para la comprensión del actuar pedagógico: en la medida en que ahora la educación tiene lugar de una manera laboral —se da en un contexto laboral— comienza a estar enmarcada dentro de un intercambio económico (mercado laboral), así como a estar sujeta a determinadas condiciones (sociales, culturales, legales, políticas, gubernamentales) de acción, como por ejemplo, el tener que comprender a ciertos grupos de manera educativa y actuar de conformidad con ciertos roles. También ha de partir de unas exigencias específicas: dosificando el compromiso emocional, especificando contenidos y relaciones frente a lo difuso, etc. Ello lleva, por tanto, a una separación de las esferas sociales (p.e., escuela y familia) y a unas formas de saber y de actuar específicas de dichos contextos. En un sentido grueso se puede decir que con la institucionalización del trabajo docente como una labor escolar se origina también, mediante la formación científica en contextos académico-universitarios, el proceso de profesionalización pedagógico docente.

Por eso, abordar el estado de la profesión docente y su profesionalidad en la actualidad implica reconocer las profundas transformaciones sociales, culturales y políticas desatadas desde las décadas finales del siglo XX con la expansión de la economía capitalista global y con el vertiginoso desarrollo de las tecnologías digitales. Hablamos de un contexto histórico, social y cultural fuertemente marcado por distorsiones, contradicciones, retazos, ambivalencias que es nombrado con precisión por Andy Hargreaves (1998, pp.73-116) como la época de “las paradojas posmodernas”. Se trata de un proceso que no transcurre de manera lineal y que tiene muchos aspectos contradictorios y ambivalentes.

De acuerdo con este autor, la tendencia de la economía mundial a romper las fronteras de los mercados nacionales conlleva no solo cambios drásticos en las esferas de la producción, circulación y consumo que subvierten las dinámicas del capital y el trabajo, sino que, además, favorece la conversión de la información y el conocimiento en bienes transables (sociedades de la gestión del conocimiento). Todo ello viene teniendo repercusiones específicas en los sistemas escolares, en las escuelas, en la cotidianidad escolar y en el actuar docente, forzando, en particular, a la adopción de modelos burocrático-racionales y gerencialistas propios

de la empresa privada que están signados por una racionalidad formal instrumental, con lo que se sesga así la razón de ser de la escuela en lo que respecta a sus apuestas formativas en la medida en que se le da paso a la satisfacción de las exigencias del mercado.

Sin embargo, en este marco global se han originado al mismo tiempo tendencias contradictorias, como puede observarse en el desequilibrio instalado entre los poderes locales y el poder de las grandes corporaciones multinacionales, constituyéndose en un detonante de la irrupción de particularismos locales y, con ello, de las diferencias étnicas, identitarias y otras xenófobas en el extremo que señalan una tendencia individualizadora, la liberación de formas culturales y la ampliación de las opciones de vida. A pesar de ello, curiosamente en el campo escolar se siguen instalando la uniformidad de los contenidos de enseñanza, los estándares curriculares, las pruebas de evaluación de aprendizajes y de acreditación institucional, en no pocos casos diseñadas por agencias privadas y “grupos de expertos” antes que por profesionales del sector público.

Al compás de este movimiento ha tomado cuerpo la crisis de los metarrelatos (Lyotard, 1994, 2004). Una crisis que toca también a los sistemas ideológicos transhistóricos, de los cuales se desconfía por su vocación totalitaria, viéndose empujados a rivalizar con los pequeños relatos que expresan las expectativas más cercanas a las comunidades locales y grupos minoritarios que conforman la mayoría de los olvidados de la historia. Mientras tanto en el escenario escolar, la crisis de las grandes narrativas pone sobre el tapete la incógnita referida al presunto agotamiento del modelo de proyecto común civilizatorio encarnado en la escuela republicana, confrontada con un mundo en el que cada vez más se resalta la pluralidad de formas de vida con sus particulares visiones de mundo.

A la lista de paradojas se suma la compresión del tiempo y el espacio, un efecto abonado al salto en las tecnologías de información y comunicación, que trae consigo “el síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2007, p.21) y unas subjetividades oportunistas (Rosa, 2013, 2016). Para aquel autor, en efecto, este es uno de los retos sobresalientes de la educación en la “modernidad líquida” que ve en el paso del tiempo, la espera y la lentitud, amenazas latentes de la eficacia y la productividad, en tanto la instantaneidad, el mayor número de actividades en el menor intervalo de tiempo, así como el acceso ilimitado a los espacios, son consideradas condiciones indispensables del estilo de vida del sujeto posmoderno. Un sujeto embargado, por lo demás, de un ideal de autorrealización personal y proclive a degenerar en autoindulgencia, autoexplotación (Han, 2017) y aislamiento narcisista, complementado con una precaria sensibilidad social y menguada participación en proyectos colectivos. Asistimos, en efecto, a un cambio acelerado de la condición biográfica donde convergen otros modos de hacer la experiencia en el mundo, lo cual justifica la necesidad de adaptar los contenidos de transmisión y de socialización en la llamada sociedad biográfica característica de esta etapa de modernidad avanzada.

Esto tiene que ver con que, hoy en día, se extiende una forma social de descripción de sí y de dar cuenta de sí mismo, a partir de la cual el individuo ya no simplemente aparece adscrito a un estatus social determinado, sino que se ve, más bien, en la obligación de modelar “su vida”, “su trayecto vital”, su “trayecto biográfico”, su “trayecto profesional”, al hilo de un proceso que se representa como

un tempo-biográfico, es decir, el individuo queda confrontado con la sociedad de una manera biográfica y se ve abocado, desde cada vez más temprano, a configurar su propia vida, a hacer su propia biografía, en lo que podemos denominar un régimen e imperativo biográficos. En este sentido, la formación de sí y del mundo tienen lugar fundamentalmente como un proceso durante toda la vida que implica un trabajo de biografización de la experiencia (Delory-Momberger, 2009, 2009b, 2014).

Beck y Beck-Gernsheim (2003) analizaron la emergencia del individualismo institucionalizado que se expresa en este imperativo biográfico precisamente como un rasgo distintivo de las “sociedades de riesgo”, en las que este tiene lugar no solamente en el mundo económico, sino también en las cada vez más vulnerables condiciones de la vida laboral, es decir, en la ampliación de la precarización en todos los órdenes, y de la cual no escapa la profesión docente catalogada como un oficio precario en situación de crisis en el mundo entero.

A partir de ahí situamos el actuar pedagógico profesional en tiempos de incertidumbre, cruzado por una serie de paradojas y antinomias que se traducen en dilemas característicos en los maestros y maestras a la hora de tomar decisiones en situaciones generalmente imprevistas. Precisamente, una característica general de la lógica del actuar profesional —lógica de lo profesional— es su carácter contradictorio. Ello quiere decir que las exigencias y metas de la acción se encuentran siempre enredadas en contradicciones (paradojas) que, debido a su carácter estructural, no son solucionables, pero que, desde diferentes maneras prácticas, se resuelven de una u otra manera. Como lo dice Schütze (2000), los potenciales de fallo, siempre e inevitablemente, vienen dados juntamente con los problemas nucleares no superables del actuar profesional. Solo cuando el profesional se confronta abiertamente con los problemas nucleares insuperables de su ámbito de trabajo en tanto paradojas del actuar, puede controlar efectiva y conscientemente los potenciales de fallo de la profesión. Precisamente, la característica esencial de la profesionalidad la ve Schütze —y también Helsper— en la conciencia y reflexividad acerca de los potenciales de error en el propio actuar que, como se quiere mostrar, a menudo se expresan bajo formas antinómicas y paradójicas.

A esta mirada se suma el pedagogo Werner Helsper, para quien el actuar pedagógico profesional docente (Helsper, 2004a) está marcado por la incertidumbre (Helsper, 2010) y por ciertas situaciones antinómicas (Helsper, 2002a) resultado de las dinámicas estructurantes de la modernidad y modernidad reflexiva. Y se entienden como antinómicas dichas situaciones porque remiten, por regla, a dos asuntos que, en apariencia o en realidad, resultan incompatibles entre sí. En su base y siguiendo a Luhmann, estas antinomias son el resultado de una distinción y diferenciación en la que se diferencian dos lados, dos valoraciones, dos instancias. Helsper utiliza para ello el concepto de antinomia entendido como la tensión entre dos puntos de vista contrapuestos. Esos puntos de vista pueden ser respectivamente válidos, pero no se pueden unificar, sino, más bien, contraponer. Estas antinomias implican la validez de proposiciones, que, por ser intrínsecamente opuestas, no pueden resultar válidas simultáneamente. Estas antinomias en el actuar docente llevan a contradicciones y deben ser confrontadas por los docentes —en el sentido de una competencia para la acción profesional—, incluso cuando

están cargadas emocionalmente y los posibles resultados son desconocidos y no deseados. En ese sentido, a menudo una acción pedagógica puede llevar y conseguir un resultado contrario al que se deseaba. También sucede que, en ocasiones, una meta no se alcanza pese a que fuera posible.

Para Helsper esa incertidumbre de la acción pedagógica, los dilemas de la acción y las cuestiones paradójicas se manifiestan en antinomias constitutivas del actuar pedagógico que son consecuencia de la modernización social y cultural y que en el curso de estos procesos han experimentado rasgos específicos. De manera que los docentes tienen que aprender a convivir con ellas en un modo de balance y reflexión constantes. Helsper sostiene que esas antinomias son fundamentales de manera que las denomina antinomias constitutivas (Helsper, 1996, p.530; Helsper, 2010, p.18). A partir de aquí diferencia cuatro niveles de paradojas y antinomias, a saber:

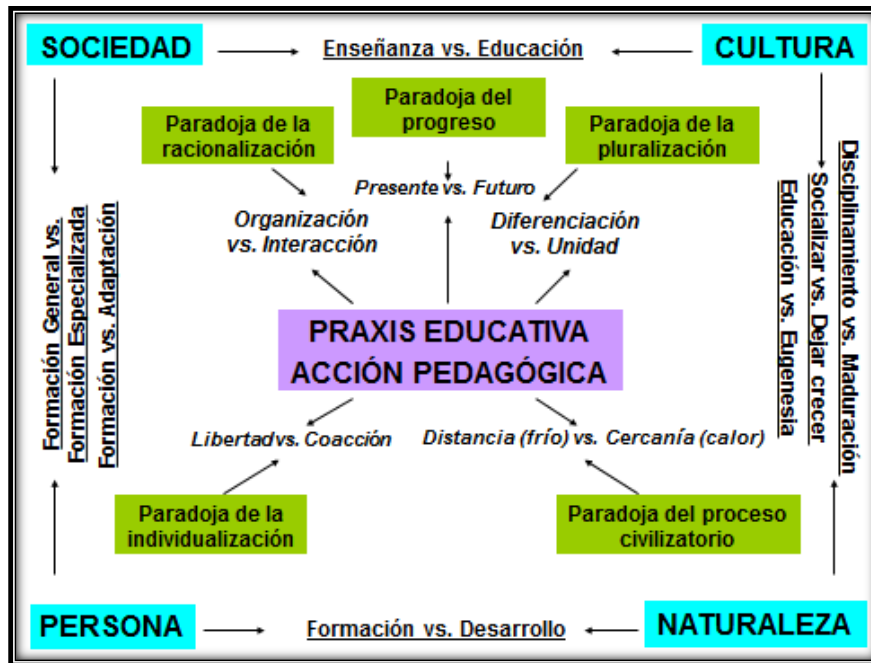
- ✓ Las paradojas de la modernización.
- ✓ Las antinomias constitutivas del actuar pedagógico-profesional que se agrupan en dos ámbitos: aquellas que son el resultado de un actuar pedagógico profesional en tanto forma de praxis profesional sustituta y aquellas que tienen que ver con las exigencias contradictorias, por un lado, las difusas y particularistas y, por el otro, las universalistas y específicas.
- ✓ Las contradicciones con el sistema educativo en tanto sistema social. Estas contradicciones no son constitutivas, sino que representan, más bien, un resultado variable del actuar político de los actores colectivos en confrontación con las estructuras sociales. A pesar de que son transformables, forman el marco histórico concreto dentro del cual se forman los problemas estructurales más amplios, los cuales son importantes para la configuración concreta de las antinomias del actuar pedagógico-profesional.
- ✓ Los dilemas específicos, según el caso, en el nivel de la acción concreta que tienen que ver con aspectos escolares específicos y con grupos de docentes específicos.

Por cuestiones de espacio, en este libro, solo nos vamos a concentrar en las primeras.

5.2.2. Las paradojas de la modernización ubicadas en un nivel social amplio

Apoyándose en estudios sobre los procesos de modernización (van der Loo/van der Reijen 1992) en los que se analizan tales procesos en clave de sus ambivalencias y paradojas, Helsper y su equipo (Helsper, 1990, 1996, 2010; Helsper y otros, 2001) diferencia cinco paradojas de la modernización que fungen como marco para las otras formas antinómicas:

- Paradoja de la individualización
- Paradoja del progreso
- Paradoja de la racionalización
- Paradoja de la pluralización y la diferenciación
- Paradoja del proceso civilizatorio



Antinomias del actuar pedagógico-profesional (Helsper, 2010, p.31).

5.2.2.1. La paradoja de la individualización: el actuar pedagógico-profesional entre la libertad y la coacción.

La antinomia de la libertad y la coacción refleja la contradicción o paradoja de la individualización. Desde hace mucho, como meta de la educación se tiene la autonomía. Los alumnos se han de volver personas autónomas, autosuficientes y mayores de edad. Autodeterminación y responsabilidad de sí devienen con ello en los patrones orientadores (en los fines) del actuar pedagógico. Se parte así del presupuesto de la adjudicación de una cada vez más creciente autonomía a los escolares. No obstante, esa exhortación y exigencia de autonomía se convierte, en tanto tal, en una coacción social. Lo paradójico es que tal educación para la libertad tiene necesariamente lugar en medio de coacciones (escolares), por ejemplo, en medio de normas, prescripciones y reglas. Con ello el actuar pedagógico docente se mueve en la tensión entre libertad y coacción (Helsper, 2010, p.19). Con lo que hay que preguntar: ¿Cómo se puede cultivar la libertad mediante la coacción? Algo sobre lo que ya Kant llamaba la atención en su pedagogía.

Así pues, el individuo —el alumno— debe esforzarse responsable y autónomamente en el uso de la libertad (Helsper, 2010, p.19), por lo que la acción educativa planteada de ese modo y con ese propósito nunca está libre de metas en el sentido de las normas y procesos de los sistemas de regulación social. Aquí se comportan los educadores con frecuencia en un modo “como si”: se le atribuye al escolar una suerte de autonomía (libertad), pero en la interacción pedagógica se lo debe tratar como alguien que no ha logrado dicha autonomía, pero que puede lograrla mediante una ayuda pedagógica. Por tanto, si la educación escolar y el actuar pedagógico no solo no alcanzan la meta (libertad, mayoría de edad), sino que además la bloquean, o la hacen imposible, desde el inicio gracias al trato a los otros —alumnos— como “deficitarios” o como sujetos que han de ser direccionados,

¿ello no quiere decir que se tienen que considerar como algo contra productivo? De igual manera, si el alumno se deja educar, es porque renuncia con ello a la propia libertad (si se reconoce como libre)⁴⁵. Así, cuando se trata de educar para la autonomía, mayoría de edad y libertad se corre el riesgo de que el alumno sea concebido como “deficitario” y, por tanto, como necesitado, incluso obligado, de direccionamiento y conducción (de educación).

Igualmente, y de otro lado, en cierto sentido demasiada autonomía y libertad puede, eventualmente, obnubilar al educando, en el sentido de que las posibilidades para un direccionamiento autónomo y bajo la propia responsabilidad aumentan, pero, igualmente, se incrementan los riesgos, cargas, estrés y molestias al asumir responsabilidad y libertad propia. De igual manera, ese alumno, en tanto sujeto libre y eventualmente autónomo, deviene en un medio para la consecución de un fin: la autonomía de un sujeto que se reconoce como autónomo, pero que se subordina a la meta educativa referida al logro de su autonomía. Esa paradoja se muestra particularmente en la escuela: la individualización escolar le adscribe al sujeto en crecimiento una responsabilidad propia, cuya realización y co-configuración, la mayoría de las veces, no le es conferida —es el docente el que vela por ello— o es instrumentalizada —libertad sumado a responsabilidad terminan en auto-coacción y auto-explotación—. Ya no es tanto una coacción de la libertad, sino de una coacción u obligación a ser libre.

En términos instrumentalistas, los alumnos, en tanto sujetos libres, se ven compelidos a asumir su identidad y su formación como tareas permanentes y a enfocar todas sus energías con el propósito de asumir una vida que pueda mejorarse de un modo autosostenido y constante. Ello implica por parte de los alumnos mismos el despliegue de unas prácticas de automodelización, perfeccionamiento y cualificación continuados que se articulan para dar forma a lo que se concibe como la “subjetividad o mismidad emprendedora” contemporánea. En este contexto, se da una demanda por la formación de un individuo libre, autónomo e individual que aprende a aprender, que asume su vida como riesgo e inversión y que utiliza su libertad para alcanzar el éxito social y económico.

Para lograr lo anterior este individuo ha de desarrollar una firme creencia en la voluntad personal —en el “*Empowerment*” (Bröckling, 2003)— como elemento para el mejoramiento de su “calidad” de vida y la construcción de su futuro. Inscrito dentro de los cálculos de costo-beneficio, el individuo se ve en la necesidad de tomar decisiones de una manera selectiva, racional —pero supuestamente libre y autónoma—, lo cual permite identificarlo siempre —bajo esa mirada económica y gerencial— como sujeto del mercado que maximiza el beneficio. De un mercado en el que se tiene que hacer él mismo (gerenciamiento de la vida, mismidad emprendedora), lo cual incluye indefectiblemente la forma en que se tematiza y relaciona consigo mismo y con los otros.

⁴⁵ Algunos pedagogos marcados con un sentimiento de culpabilidad argumentan, en clave civilizatoria y de domesticación, que no se trata de acabar con las coacciones y direccionamientos, sino de que esas coacciones y direccionamientos pasen progresivamente, mediante la educación, de afuera hacia adentro (interiorización por parte del alumno). Así, cuando esas coacciones se internalizan, luego ya no serían percibidas por el individuo como coacciones, sino como parte de su forma de ser. La disciplina deviene en autodisciplina y la coacción en auto-coacción.

Y es de este modo que el interés —del alumno— se articula a los intereses del sistema social (educativo, laboral, económico, etc.) y, como consecuencia de ello, el individuo tiende a experimentarse a sí mismo como teniendo un alto grado de libertad, innovador, emprendedor, dueño y forjador de su propio desarrollo, de sus propios procesos y trayectorias, de su destino, de su vida. Desde ese momento, libertad y autonomía se convierten en un “prerrequisito antropológico”, en un imperativo, en una condición previa para la puesta en marcha de ciertas estrategias de control, gobierno y conducción; y es así precisamente como con “*esa doble estructura se estabiliza la ficción de autonomía*” (Pongratz, 1990, p.306; Pongratz, 2004) contemporánea.

No hay que olvidar, que la economía neoliberal descansa en la imagen de un yo humano autárquico. Presupone que los individuos pueden dominar, ellos solos, la totalidad de sus vidas, y que obtienen y renuevan su capacidad de acción de su propio interior. Esto lo ilustra a la perfección el discurso sobre el ‘yo emprendedor’. Sin embargo, dicha ideología choca frontalmente con la experiencia cotidiana [...] del mundo del trabajo, de la familia y de la comunidad local, donde vemos que el individuo no es monádico, sino *autoinsuficiente* y cada vez más ligado a los demás, incluso a nivel de redes e instituciones globales.

En síntesis, esta tensión entre autonomía y coacción pone el actuar pedagógico como un direccionamiento que *se legitima a sí mismo* basado en aquello (libertad) que él mismo *niega* (libertad) al hacer, precisamente, aquello que hace: “educar —coaccionar y direccionar— para la libertad”. La manera en que el pensamiento pedagógico moderno pro-kantiano ha tratado de liberarse de tal paradoja constitutiva es recurriendo a la *moralización de la propia intención pedagógica del educador*: En tal proceso, si se resuelve el autoimpedimento que el mismo pensamiento pedagógico ha construido, es porque se vincula por necesidad con los fundamentos de la actividad pedagógica y los métodos y técnicas de su realización a una idea del bien que sólo puede ser una referencia al deber ser (ese castigo, esa obligación, esa tarea es por su propio bien). Por eso mismo, siguiendo a Kant, “los niños deben ser educados en adecuación no con el estado presente, sino con el estado futuro y mejor posible del género humano; esto es: según la idea de humanidad” (Kant, 1995, p.704; Kant, 1983).

La reflexión pedagógica comienza a vivir así de su imaginación, de sus ideales formativos, de sus utopías, de sus mitos y de su optimismo pedagógicos (como se ve en los mitos escolares) y, consecuentemente, del incumplimiento real de sus intenciones —esto porque no sobra recordar que los ideales son, desde Kant, ideas de una perfección que, como tal, no se puede realizar o cumplir, pero que hay que tener como útiles para orientar el pensamiento y la acción—. El actuar pedagógico —y la dinámica escolar misma— queda sometida a una dinámica anticipatoria —al mito— de permanente probación (Oevermann).

5.2.2.2. La paradoja del progreso: el actuar pedagógico-profesional entre presente y futuro

Lo anterior tiene que ver también, en términos de presente y futuro, con la paradoja del progreso que se ve reflejada en una educación como preparación para la vida inmediata, presente, y, a la vez, para la vida futura e incierta del que se educa. Como lo sostiene Benner:

la sociedad moderna se distingue de la premoderna precisamente en que el destino de los jóvenes, y con él su futura profesión, no sólo les es desconocido a ellos mismos, por lo menos en un principio, sino también a sus personas de referencia adultas, educadores y maestros. En las condiciones de la sociedad moderna, querer saber tan temprano cuál será el destino de los niños es incompatible no sólo con lo que podemos prever con cierta verosimilitud pragmática, sino también con el derecho fundamental a la educación y a la autodeterminación. (Benner, 1998, p.65)

El resultado de ello es el sometimiento de los alumnos a una prescripción de ser, de deber ser; a una dinámica de probación en la que no se tiene ninguna certeza a pesar del compromiso asumido; es decir, se sacrifica el presente por un futuro del que no se sabe nada, un futuro incierto.

Aquí, el punto de partida está representado por el actuar del sujeto, el cual, en la praxis cotidiana, siempre está forzado de manera latente o manifiesta a la toma de decisiones y al establecimiento de compromisos. La probación de la elección tomada con respecto a una posible opción de actuar siempre se pone en —de cara a— un futuro abierto —lo voy a hacer o voy a hacer esto—, por lo que una fundamentación racional de la decisión aquí y ahora *no* es posible, pero si necesaria —no puedo dar cuenta aquí y ahora de lo que voy a hacer, de que voy a hacer esto, pero si puedo y debo comprometerme con lo que prometo—. Por ejemplo, esto se percibe en la Visión Institucional de las escuelas que generalmente comienza: “En el 2021 seremos [...]”, lo cual establece un compromiso ahora con respecto a un futuro que no se conoce y del que no se tiene certeza.

El hacerse consciente del futuro abierto libera una dinámica de probación cuya solución representa siempre nuevas y nuevas exigencias para el sujeto (alumno o maestro) o la institución, pues también siempre se enfrenta a que se presenten con ello potenciales momentos críticos con respecto a las decisiones tomadas en el sentido, por un lado, de inseguridad subjetiva o colectiva —podré o no— y, por el otro, de coacción explícita a decidir —no puedo no decidir—. Precisamente, en ese marco dilemático tiene que actuar el sujeto individual o colectivo, por lo que se ha de aferrar a la fundamentabilidad de su decisión —a su compromiso y esperanza de cara a un futuro— y de manera inmanente en relación con lo que se pueda hacer de manera terrenal y sin apelar a opciones extra-terrenales —a la ayuda de los dioses—.

La unidad paradójica de estar coaccionado a decidir y de estar obligado a fundamentar y dar razones —y con ello a reivindicar la autonomía de la praxis vital— ya no es desde la modernidad algo simplemente latente, sino algo que se experimenta, que se vive, que se padece; y lo viven los sujetos, pero también los grupos y, en este caso, los alumnos, los docentes y las instituciones como la escuela. De manera que junto al ejercicio de cierre —en el presente— mediante la reconstrucción del pasado se vuelve necesario el proyecto de apertura a futuro de un mundo construido hipotéticamente y, por tanto, utópico. “¿Quién soy?”. La respuesta a esa pregunta tridimensional por la existencia es lo que Oevermann (2016) denomina el “mito de probación” (Bewährungsmythos). Como construcción de sentido ese mito de probación que se traslada a la escuela como “mito pedagógico” debe contener un esbozo de una posible solución al problema de la probación, unas medidas de logros posibles y garantizar, sobre todo, una instancia de liberación y de salvación.

Y ello no escapa tampoco a una suerte de autoimpedimento del pensamiento pedagógico contemporáneo que viene dado en el hecho de que ya no se puede legitimar la actividad educativa y las técnicas de su realización con base en una idea última —como la autonomía o la humanitas kantianas— relacionada con un deber ser, ya que no solo no puede prever el futuro, sino que la misma perfectibilidad del educando, en tanto devenir, diversidad y futuro abierto, tendría múltiples y variadas formas de realización con lo que, en consecuencia, se deslegitimaría toda educación referida a un único modo de ser o a una forma de realización de la que, además, no se tiene ni certeza ni garantías.

El reconocimiento y respeto a las posibilidades abiertas de perfeccionamiento y de realización de los alumnos deslegitima todo ejercicio de anticipación del pensamiento pedagógico con respecto a lo que tal niño *debería o tendría que ser*. Así, el discurso pedagógico de la modernidad establece una relación de tensión con las utopías y mitos pedagógicos, por un lado, porque las imágenes de ser humano que aquél proyecta —los fines educativos— tienen que ser vistas de un modo contingente desde el punto de vista histórico y cultural, y, por el otro, porque ya ninguna teleología puede concebir y comprender la determinación y destino humanos. A ello se le suma el hecho de que la forma concreta de la formación en tanto autodeterminación individual no se puede anticipar sin, al mismo tiempo, desmentirla o ponerla en entredicho. La determinación del ser humano queda signada como *indeterminabilidad*: el ser humano como un “*nicht festgestelltes Tier*” (Nietzsche) y las dinámicas de probación como compromisos coaccionantes.

5.2.2.3. La paradoja de la racionalización: el actuar pedagógico-profesional entre organización burocrático-formal e interacción comunicativo-creativa, espontánea y situacional.

La antinomia de la interacción y la organización refleja la paradoja de la racionalización. La burocratización escolar que va de la mano con el proceso de modernización (modernización y modernización reflexiva) lleva a un punto de tensión entre las formas de organización formales orientadas con arreglo a fines y sus metas educativas en términos de contenido y de formación —entre adaptación y formación—.

Si se pregunta por los mecanismos sociales que inciden en que la escuela funcione, hay que remitirse, en primer lugar, a las reglas, normativas y lineamientos jurídicos y a las funciones de la escuela (socialización, culturización, alocación, cualificación, custodia). Esta estructura organizacional con arreglo a fines (funciones) de la escuela siempre entra en una relación de tensión con las exigencias profesionales de tipo formativo que tienen lugar dentro de la cotidianidad escolar misma. En el contexto del actuar pedagógico cotidiano esa tensión se concreta en la antinomia de la orientación hacia un proceso formativo individual o hacia el cumplimiento de tareas de control y selección.

Debido a los procesos de institucionalización escolar, la acción pedagógica descansa sobre principios de organización formal: se trata de una acción planeada, racional, regulada y organizada que atiende a unos marcos y lineamientos escolares y gubernamentales. Existe un amplio número de leyes, regulaciones y prescripciones trans-locales que rigen, por ejemplo, el establecimiento de la obligatoriedad escolar. A partir de esas normativas (jurídicas y legales) se garantiza

la estabilidad de la escuela, también mediante otros factores: Primero, la escuela estabiliza su funcionamiento mediante una coordinación específica de tiempo y espacios sobre la base de una medición propia del tiempo escolar que puede ser periódico o circular. Esa temporalidad organizada encuentra su expresión más diciente en los planes de estudio (currículo) estrictamente nivelados y secuenciados que reparten a los alumnos y maestros en días de semana, horarios escolares, espacios y salones de clase. Lo anterior implica cumplir con requisitos: número de horas, carrera de estudios, organización espacial, temporal. La necesidad de coordinar a los participantes en la escuela y sincronizarlos se origina, precisamente, mediante su reunión regular y organizada en la escuela, en la clase. La organización escolar se ve confrontada con un efecto que ella misma produce (el orden escolar mismo).

Pero también existe en cada escuela concreta un amplio espectro de reglas de interacción y comunicación, rutinas, rituales y “mañas” con las que entran en relación las acciones concretas de los participantes, pero que no necesariamente se encuentran explícitas de modo discursivo (currículo oculto) (McLaren 1995, 1998). A diferencia de las normativas y leyes, no se encuentran fijadas de manera escrita. En ese sentido, la acción pedagógica está referida a casos particulares con los que se atiende al otro en su singularidad como persona. De manera que, por un lado, tenemos al alumno como persona y, por el otro lado, las pretensiones y exigencias de aquello que hay que aprender (por ejemplo, contenidos, lineamientos educativos) en tanto está prescrito y normatizado según la organización formal de la institución escolar y a partir de lo cual el individuo es entendido —reducido— en su rol de aprendiz.

Se plantea que hay que considerar las particularidades individuales de los alumnos, pero también se tienen que establecer unas pretensiones curriculares de tipo general, por ejemplo, ciertos contenidos y saberes. Por lo que se llega a un punto en donde o se valora únicamente al alumno —por ejemplo, su ritmo de aprendizaje— o se persiguen legítimamente fines de control burocrático-administrativo; por ejemplo, trabajar unos contenidos educativos que se corresponde con ese mes, semana o currículo al margen de los diferentes ritmos de aprendizaje. Fines que se desarrollan sobre la base de procesos abstractos referidos a “criterios de calidad y eficiencia” o a cuestiones organizativas preestablecidas (Helsper, 2010, p.22), lo cual lleva al peligro de subsunción de las situaciones problemáticas y de aprendizaje concretas y específicas, según sea el caso, a simples categorizaciones organizativas preestablecidas que se agudizan como formas de control y dominación.

En caso de esto último, puede ser incluso que se termine por estigmatizar y etiquetar a los alumnos y considerárselos de un modo reduccionista (el malo en matemáticas, el bueno en historia, etc.). Se reduce la persona, por ejemplo, a alumno malo en matemáticas o al indisciplinado en clase y su problemática biográfica específica no es suficientemente considerada desde la perspectiva pedagógica. Las cargas sobre los alumnos muy seguramente aumentan y no se reducen, como en principio se pretende, y muy seguramente esos etiquetados y visiones reduccionistas —juicios de valor— terminan por “ontologizarse”.

De todas maneras, la renuncia a formas de organización escolar y de la enseñanza puede llevar a conflictos de diferente tipo (cuando los unos quieren los

otros no; si se organiza el descanso de un grupo a una hora, puede que perturbe las clases del resto de los estudiantes); lo que plantea nuevamente la necesidad de coordinación y regularidades. Todavía más, dinámicas no tan formales, ni tan organizadas o reglamentadas producen, igualmente, un desgaste impresionante (por ejemplo, de parte del maestro o de la institución como tal). También, en otro sentido, los principios organizativos burocráticos pueden proteger al docente ante posibles mitos y constitución de leyendas por parte de los alumnos o ante ciertos errores o fallas jurídicamente sancionados —un ejemplo de ello es la reticencia cada vez más marcada por parte de los docentes para hacer excursiones escolares, visitas a museos u otras actividades pedagógicas por fuera de la escuela debido a los riesgos jurídicos que todo ello implica para la institución escolar y para el docente mismo—.

En la tensión entre organización e interacción aparece nuevamente la tensión básica entre un saber abstracto y el caso concreto. Así, a pesar de los esfuerzos por des-jerarquizar la estructura organizativa escolar y por reforzar las formas de autodireccionamiento profesional, pedagógico y didáctico, permanece la tensión entre una praxis educativa casuística, situada, concreta y específica (interacción) y los principios formales de la organización escolar como los de la estandarización (contenidos, indicadores) y programación (planeación) (organización). Eficiencia, control, calidad aparecen, por un lado, mientras se reivindica lo particular, lo específico (PEI), la orientación hacia el estudiante, por el otro.

Gracias a una organización burocrático-instrumental-funcional las instituciones escolares (escuelas, jardines infantiles, colegios, etc.) aseguran contextos estables, organizacionalmente hablando, para la acción pedagógica. No obstante, limitan dicha acción mediante condiciones temáticas, objetuales, espaciotemporales, sociales y normativas y establecen así un marco esperado y más o menos previsto para los participantes. En ese sentido, las instituciones escolares definen con antelación lo que es posible y lo que no lo es y precisan así lo que es sancionable y no permitido. En dicho marco se exigen determinadas acciones pedagógicas intencionales, orientadas temáticamente y planeadas y se evitan las acciones difusas, carentes de finalidad, emergentes y no planeadas. Mediante tal forma de limitación institucional se apoya el quehacer docente y el actuar profesional bajo ciertos parámetros reguladores con los que se limitan los márgenes de acción y la creatividad y se fomenta una racionalidad calculadora.

De todas maneras, y como ya se ha dicho, no hay técnica o método aprendible definitivo que permita dominar todas las dificultades, ambivalencias, conflictos y contradicciones en las situaciones educativas (“déficit tecnológico de la educación”, Luhmann) y como lo organizacional no es algo hermético, entonces el profesional docente tiene que vivir con la inseguridad —a pesar de tales parámetros y lineamientos reguladores— de que no hay una directriz organizacional segura para el actuar pedagógico. Esto es lo que marca al profesional —que no al técnico y al operario—.

La elaboración y realización de las tareas educativas requiere, por tanto, de un alto grado de autonomía en la acción, por lo que esa autonomía tiene que ser controlada y limitada, pues, de lo contrario, se corre el riesgo de la arbitrariedad —de hacer lo que se le dé la gana—. Los docentes poseen, en ese sentido, relativamente mucho poder y autonomía y son difíciles de controlar —obviamente si

no se han dejado engeguerecer por el libro de texto o si no se han alineado a los discursos tecnócratas de la calidad educativa y la eficacia escolar—. Desde el punto de vista organizacional, esa necesidad social de seguridad y de control lleva a dos estructuras sociales en las que se puede realizar la acción pedagógica: a las instituciones escolares que siguen un orden precisado (lo real de la cultura escolar) y a las profesiones docentes con una formación específica (licenciaturas).

En la medida en que su labor tiene una gran importancia y gran responsabilidad, se busca, mediante diferentes formas y estrategias de profesionalización (formación universitaria, formación continuada, escalafones, sistemas de ascenso, evaluaciones, rankings, etc.), asegurar la calidad y el control. En ese sentido, el acceso y posibilidad de desempeño de una actividad educativa, particularmente de enseñanza, deviene en una cuestión reglamentada y vinculada a determinadas cualificaciones y certificaciones. El ejercicio de la actividad docente está necesariamente ligado a formas de control jerárquico. Como lo dice Bernfeld:

El pedagogo está inserto en la sociedad. Su actividad consiste en ponérsele en contra. En efecto, concebir lo nuevo quiere decir obrar contra lo viejo, contra lo habitual, contra lo que aún no está racionalizado. El sentido de su tragedia o, si se prefiere, de su comedia consiste precisamente en eso, en que su obra, para poder desplegar sus efectos, necesita del consenso y participación de la sociedad. (1975, p.49)

En síntesis, la paradoja de la racionalización plantea que, por un lado, la interacción social tiene lugar cada vez más dentro de las organizaciones socialmente diferenciadas, las cuales se abstraen, a su vez, de las exigencias de comunicación y de la particularidad de los actantes. En la escuela se logra una organización formal de la educación (planes de estudio, reglas, directrices, ordenamientos institucionales y estatales, calificaciones, etc.) que, de alguna manera, se asegura independientemente de las personas concretas y de las particularidades contextuales, locativas, regionales, por lo que la formación y el aprendizaje aparecen como algo distanciado de la propia vida. En ese sentido, la praxis pedagógica y el actuar pedagógico se las ven, por lo tanto, con que están remitidos a procesos de interacción y negociación concretos e interactivos que se ven amenazados permanentemente por las reglas abstractas y burocráticas de la organización escolar.

5.2.2.4. La paradoja de la pluralización y diferenciación: el actuar pedagógico-profesional entre homogenización/unificación y diversificación/formas de vida particulares.

La antinomia del diseño pedagógico individualizado (unificación) y la diversidad cultural (diversificación) señala la paradoja de la pluralidad y diversidad. El progreso cultural y la pluralización social se han convertido hoy en día en una cuestión insoslayable para la fundamentación de la acción pedagógica: educar en y para la diversidad es un signo de nuestros tiempos. La escuela se presenta, en tales circunstancias, como el lugar de choque y confrontación de tendencias y procesos de pluralización e individualización. Ello señala otra antinomia descrita por Helsper como tensión entre diferenciación y unificación.

Visto de una manera histórica, el pensamiento pedagógico siempre ha ofrecido una orientación unitaria para los valores y normas. Por ejemplo, ha transmitido una mirada de la familia como compuesto de padre, madre e hijos —

pero hoy en día no solo ha cambiado esa composición, sino que asistimos a una pluralización de formas de vida conjunta—, ha defendido la idea de un currículo universal y le ha apostado a un cierto proyecto formativo de ser humano. De manera que hoy el pensamiento pedagógico y la educación escolar no pueden estar al margen de un tipo de orientación más plural y diversa (Helsper, 2010, p.23).

Así pues, el actuar pedagógico se tiene que vincular con —reconocer— la multiplicidad de formas de vida particulares (inclusión, interculturalidad, etnicidad, diversidad sexual, cultural, etc.) sin poder supeditarse o entregarse totalmente a ello, pues, a su vez, debe introducir principios culturales y sociales generales bajo la forma de una suerte de principios y valores universales (ciudadanía, civilidad, derechos humanos, formación ética, saberes matemáticos, emancipación, mayoría de edad, etc.). Esto muestra la tensión entre unas tendencias unificadoras, generalizadoras y homogeneizadoras (como se evidencia, por ejemplo, también en el consumo o, particularmente, el consumo tecnológico) y unas dinámicas de creciente diferenciación de los ámbitos de acción, de pluralización de las formas de vida y de interpretación del mundo (cosmovisiones).

Ello se corresponde con una fuerte tensión a nivel social macro entre principios universalistas referidos a un trato igualitario y equitativo para todos y todas, a una inclusión universal y, al mismo tiempo, a exigencias que tienen como base una fuerte diferenciación de los diferentes medios y ámbitos sociales y situaciones vitales que acarreen cuestiones problemáticas referidas a la integración social (trato equitativo y reconocimiento de la igualdad en la diferencia sin caer en el fenómeno de la exclusión).

Desde el punto de vista cultural, esto tiene que ver con una ampliación y complejización de las interpretaciones de sí y del mundo por parte de los individuos que hacen de los proyectos de integración de sentido una labor precaria y poco exitosa (la historia universal cede paso a las múltiples y diversas historias. Surge el “peligro de una única historia”, de una única visión del mundo).

En la medida en que esas antinomias de la diferenciación y pluralización se despliegan social y culturalmente, se intensifican también las antinomias del actuar pedagógico de los docentes: la diferenciación de situaciones individuales y de puntos de partida lleva a una creciente incertidumbre con respecto al posible éxito de las diferentes mediaciones pedagógicas (métodos, estrategias, etc.). Gracias a la pluralización del mundo las posibilidades de interpretación se vuelven precarias aquellas visiones dadas solo desde el punto de vista del docente, de la escuela, de los alumnos y los saberes y contenidos. Debido a los variados trasfondos mundo vitales de los sujetos se experimenta una reconfiguración y resignificación del sentido de “lo pedagógico y formativo” que se concretiza en lo biográfico. Desde el enfoque biográfico-narrativo esta situación se ha trabajado bajo el concepto de “biografización” (Delory-Momberger, 2009, 2014).

Por tanto, en el ejercicio de fundamentación de la acción pedagógica ya no es posible hoy recurrir a una regulación pedagógica con validez general y a un criterio orientador y unificador único (mayoría de edad, sujeto político, formación democrática y ciudadana). En su lugar, se sitúa la persona del pedagogo en el centro: el docente aparece como un orientador, como un asesor, como un consejero, como un promotor del aprendizaje, como exhortador, como un ejemplo de persona a la que ya le queda muy complicado fundamentar su accionar con base

en un orden vinculante —como fue lo típico de las pedagogías normativas— de lo que se tiene como general (metarrelato) y le toca apelar a su “tacto pedagógico” (Herbart, 1986).

Como ya no hay una fundamentación uniforme y un criterio de cohesión social único es ahora la figura pedagógica —el modelo— la que garantiza “que la incertidumbre, la diversidad cultural y los requerimientos de la orientación se pueden manipular o eludir” (Helsper, 2010, p.23). Cambia la figura del docente como educador o guía al de ayudante en la socialización, la formación y el aprendizaje.

5.2.2.5. La paradoja del proceso civilizatorio: el actuar pedagógico-profesional entre frío y calor, entre distancia y cercanía

La antinomia de la cercanía y la distancia remite a la paradoja de la civilización. La pregunta sobre una implicación pedagógica excesiva —en términos de distanciamiento o de acercamiento— se torna en un malabarismo entre una “distancia de conformidad con el rol y homogeneizadora” y una “posición paternal, familiar e intimista” (Helsper, 2010, p.26) con un carácter difuso, lo que pone al actuar pedagógico entre el modo de una intimidad afectivo-familiar y un frío igualitario para todos. Helsper describe esta antinomia entre distancia y cercanía como demasiado o poco compromiso afectivo para parte del docente (Helsper, 2010, p.24). Con ello la praxis pedagógica y la acción pedagógica docente se ven ante las exigencias de entrar permanentemente en un proceso de balance.

En esa tensión se corre pues el peligro de que se asuma y exija un rol distanciado y frío o un rol familiar-afectivo que dé una sensación y sentimiento de cercanía. En ambos casos se puede llegar a malentendidos y posibles decepciones por parte del alumno y de otras instancias: “Ese docente es un tirano porque no se ríe y se relaciona solo en lo necesario desde el punto de vista laboral con sus alumnos” (frío/distancia). “Ese profesor es una madre porque se pone al mismo nivel en una relación no tan asimétrica con sus alumnos” (calor/cercanía). “Ese docente busca algo más con esa estudiante porque se sonríe con ella; le debe estar coqueteando y busca propasarse” (calor/cercanía). El hecho es que a la praxis profesional docente se le deben establecer límites y balances.

De cara al proceso civilizatorio otras polaridades (control o no de las emociones, del cuerpo, racionalización de la sensibilidad) no se dejan esperar, por ejemplo, la importancia de la educación para acceder al orden cultural y, por tanto, civilizado mediante el disciplinamiento de la “naturaleza infantil”. La importancia de la educación para el libre despliegue de la sensibilidad de cara a los procesos de individualización y personagénesis, con lo que ello se ancla a la idea de un “desarrollo natural” que hay que promover, a su vez, mediante la interiorización y autocontrol. La importancia de la educación para la formación de sujetos autónomos de cara a una formación laboral y a una integración social (competencia, capacidades, etc.). En esta línea, el proceso de civilización pedagógica, que acompaña al “proceso civilizatorio” (Elias), tiene como propósito hacer que los controles externos se transformen en autocontroles internos.

Como consecuencia de esa paradoja social la escuela queda frente al problema de si anclarse a una orientación unilateral referida a su función de selección con base en el criterio de igualdad para todos o de si también, de manera unilateral, cae en lo urgente, inmediato y cotidiano y producir con ello decepciones

e inconsistencias emocionales relacionadas con una atmósfera de albedrío, relajación y falta de planeación (Helsper, 1996, p.540).

5.3. Para finalizar

Los docentes se mueven, inevitablemente, en campos de tensión escolares y se confrontan permanentemente con la difícil tarea de tener que decidir de manera situada (casuística) sobre cómo actuar —en donde no actuar es ya una decisión o actuación—. Por un lado, tienen que, de manera situada, estar en condiciones de comprender y decidir sobre casos —sujetos— particulares y asumiendo, de otro lado, una actitud comprensiva —interpretativa— basada en saberes orientadores de la acción —máximas, reglas— y en teorizaciones científicas (pedagógicas, psicológicas, sociológicas, etc.). La profesionalidad de dicho trabajo se podría entender como ese habitus de distanciamiento reflexivo en diferentes situaciones escolares y educativas teórico-prácticas.

Por eso, autores como Oevermann les critican a las teorías clásicas de las profesiones su fijación a las formas de aparición institucional y a la determinación poco compleja de la acción profesional —es decir, a su mirada desde arriba—. Si bien parte del valor integrativo de tales orientaciones, es decir, de su obligación para con el bien común en las sociedades complejas, también pone en evidencia con su trabajo el que hay una estructuración de la acción autónoma que se escapa a los controles administrativos y económicos y que sigue sus propios estándares como presupuesto de su propia profesionalidad (Oevermann, 1996, pp.86 y ss). Como lo dice Oevermann, en algunos casos, la experticia tecnocrática termina por volverse una cuestión de “desprofesionalización” (Oevermann, 1996, p.70).

En ese sentido, hay que plantear que los desempeños y rendimientos específicos de la profesionalidad pedagógico-docente no se pueden controlar ni mediante el mercado ni mediante formas administrativas. La profesionalidad exige, más bien, una suerte de autocontrol colegiado remitido a la interiorización de ideales ético-profesionales (Oevermann, 1996, p.70). Con ello se pone, además, el acento en el hecho de que la profesiones en tanto labores tienen unas características estructurales que no permiten que sean descritas en contextos económicos o en procesos administrativos formalizados, sino que solo se hacen visibles gracias a la atención a las relaciones sociales específicas, pues si bien no escapan a aquellos órdenes económicos y administrativos, en su ejercicio tienen que ver fundamentalmente con seres humanos con quienes se ha de hacer palpable la construcción de las estructuras de sentido en contextos particulares.

Como se sabe, a pesar del hecho de que la experticia y profesionalidad pedagógico-docente se afinque en un saber asegurado de manera científica, esto no quiere decir que solo ese saber teórico constituya per se ya una experticia profesional docente. Se tiene que llegar a que ese saber se vuelva productivo y fructífero en el actuar profesional (praxis). Dicho de otra manera, la experticia profesional docente no se puede entender mal solo como experticia científica.

Lo anterior quiere decir actuar competentemente, no de manera estandarizada (ingenierilmente), sino en concordancia con el caso. Así, mientras un profesional en mecánica utiliza un saber tecnológico estandarizado que prescribe el transcurso de las acciones de manera esquemática para la reparación de un automóvil —como lo haría un tecnólogo de la enseñanza conductista—, un docente

se las ve, no con defectos mecánicos, sino con problemáticas no estandarizables (crisis, problemas de aprendizaje, cuestiones de asesoría, consejería, aspectos sociales e institucionales, etc.) que tienen que ver con la praxis vital humana⁴⁶. Por tanto, su resolución requiere de una aplicación referida al caso (no estandarizada), de una posición sustituta, que se sirve de un saber asegurado científicamente (aplicación de saber práctico orientado hacia la intervención).

El profesional docente tiene entonces que modificar los procedimientos protocolizados y estandarizados (conocimientos pedagógicos, didácticos, sobre el aprendizaje, sobre el currículo) en concordancia con la especificidad reconstruida del caso. Tal cuestión debe llevar, también, al no mantenimiento de la dependencia del alumno, por lo que con ello entra en un trabajo, como profesional, que se ancla en la unidad contradictoria entre autonomía y dependencia: una ayuda a la superación de las crisis del alumno (problemas, cuestiones de aprendizaje) supone también una ayuda para que él mismo pueda, de manera autónoma, resolver sus propias crisis (autonomía) —regla de reciprocidad—. Se requiere entonces de una participación activa del cliente (alumno) en la resolución del problema y de un profesional docente que no mantenga al estudiante bajo su dependencia.

Llegados hasta este momento habría que decir, que el actuar profesional docente no se mueve dentro de un esquema claro y lineal de causas y efectos. El actuar docente no es una tecnología y sus consecuencias no son calculables ni predecibles. El actuar profesional docente es un actuar en la incertitud. La profesionalidad viene dada en términos de poder moverse entre las contradicciones e inseguridades y llevar a cabo un ejercicio de reflexividad permanente. Para ello cobra relevancia el trabajo casuístico, el trabajo en equipo y orientaciones más narrativas. Para poder especificar criterios de la profesionalidad pedagógica es por ello necesario considerar también las situaciones paradójicas y antinómicas que se dan en la praxis escolar cotidiana y la manera y formas cómo estas buscan ser resueltas por parte de los docentes. Por tanto, las situaciones laborales problemáticas de los docentes no solo se resuelven apelando a un saber científico y a las reglas correspondientes o a un saber didáctico disciplinar, sino solo mediante el involucramiento con el caso particular y con la especificidad de la situación

⁴⁶ La praxis vital tiene como característica el que siempre se tiene que hacer a partir de una elección que ha de ser fundamentable de cara a un espectro de opciones dadas. De una cantidad de posibilidades dadas se escoge aquella que fundamenta de un mejor modo la superación de lo que para ese momento y situación se presenta como crisis. A esto le subyace un criterio que Oevermann denomina legalidad del caso y que tiene que ver con deseos, expectativas, intenciones, metas, orientaciones valorativas, motivos y preferencias inconscientes como conscientes. Sin embargo, para esa elección no siempre hay a disposición rutinas acreditadas que lleven a la capacidad de dar una fundamentación, por lo que para ello se acude a otra instancia entendida como profesional (al docente, asesor que ayuda a la toma de decisiones cuando éstas no pueden ser tomadas por la propia persona). Esa sustitución no solo tiene lugar a nivel de la interpretación —a diferencia de la praxis cotidiana, se percibe aquí una obligación creciente de fundamentación de lo profesional—, sino también a nivel de la decisión, en la medida en que el cliente es descargado de la obligación de decisión (Oevermann, 1996, p.121). Se habla de una actividad profesionalizada cuando ella está al servicio de un problema de acción socialmente central, es decir, cuando elabora esa interpretación sustituta para la praxis cotidiana. En ese sentido, un docente no está solo para comunicar o transmitir saberes, sino para ayudar a resolver los problemas de aprendizaje, comprensión y formación de sus alumnos, para lo cual necesita de una competencia profesional en el actuar.

(experiencial, social, académica, institucional). La formación profesional necesita trabajarse sobre aspectos que tengan que ver con una cientifización reflexiva, con una autoformación que toca elementos investigativos-explorativos, casuísticos-reconstructivos del caso y biográficos.

6. Decidir: el actuar profesional docente y la profesionalidad pedagógica entre crisis y rutina.

El trabajo —el actuar— profesional pedagógico-docente implica la toma constante de decisiones y la confrontación permanente con situaciones crílicas — paradójicas, extrañas, inusuales, aporéticas, dilemáticas, excepcionales, curiosas, desconocidas— en las que maestros y maestras se ven presionados y obligados a resolver asuntos que tienen que ver con ellos y con otros, generalmente a su cargo. En este apartado damos claridad sobre lo que significan estos asuntos: decidir, crisis y rutina, para plantear, a partir de ellos, una mirada diferente a la profesionalidad pedagógica-docente. En el primer capítulo presentamos nuestro marco teórico-conceptual a partir del cual proponemos una comprensión de tales cuestiones. En ello nos basamos fundamentalmente en los planteamientos de Ulrich Oevermann. En el segundo capítulo mostramos esas tomas de decisión como procesamiento secuencial de distinciones y diferencias y reflexionamos sobre la profesionalidad en clave de crisis, rutina y decisión, destacando en ello la necesidad de reflexividad por parte de los docentes. Finalmente, para ello apelamos al trabajo de una casuística pedagógica como mediadora entre profesión y disciplina y como espacio para el desarrollo y fomento de algunas competencias profesionales e investigativas.

6.1. Decidir/decidirse: entre crisis y rutina

El fenómeno humano del decidir, o mejor, del decidirse, particularmente en el contexto educativo, ha sido una cuestión poco explorada. Dos citas que retomamos del trabajo de Hinzke (2018) recogen la complejidad de dicho fenómeno:

- “El que quiera tener perfecta claridad antes de resolverse, jamás se resolverá” (Henri-Frédéric Amiel).
- “Cuando tienes que hacer una elección y no la haces, ello es en sí mismo una elección” (William James).

El actuar de manera profesional tiene como núcleo básico la cuestión del decidir —y no solo el decidir por uno mismo, sino también por los otros y, en el caso de la docencia, por los alumnos— en contextos marcados tanto por la rutinarietà como por la incertidumbre y las opciones dilemáticas. Decidir se puede entender como la elección que se lleva a cabo entre dos o varias opciones o alternativas — escogiendo la que se considera más adecuada o simplemente a la que se racionaliza como mayor rapidez y efectividad— con base en una información y unos saberes disponibles con los que se cuenta en ese momento.

Las decisiones pueden asumir la forma de una resolución, o un resolverse a, o por algo que puede ser accesible y explicitable mediante el lenguaje (esto abarca decisiones en condiciones de certeza, en condiciones de riesgo y en condiciones de incertidumbre⁴⁷). En este caso, los individuos tienen una cierta información y

⁴⁷ Según Peñaloza Palomeque (2010): Las decisiones en condiciones de certeza son aquellas que se toman cuando se dispone de información clara, exacta y completa sobre el tema, lo que hace que la alternativa elegida sea segura y con muy poco riesgo. Las decisiones en condiciones de riesgo son las decisiones que se toman con información parcial sobre el tema, es decir que se dispone de

disponen de un saber explicitable y, por tanto, son capaces de decir qué van a hacer y, hasta cierto punto, por qué o para qué lo van a hacer.

Pero, también y de otro lado, las decisiones pueden realizarse —o verse realizadas— en y con la acción misma, muchas veces sin que los individuos mismos sean capaces de dar cuenta de esa realización con sus propias palabras. Inclusive y como se ilustró con la cita anterior, hasta el no decidirse y no saberlo de manera explícita es en sí mismo ya una decisión. Desde el punto de vista racional, no se trata de decisiones en condiciones de incertidumbre, sino de opciones que tienen como base un saber implícito y cotidiano —dado por lo general en el marco de los procesos de socialización en diferentes ámbitos—.

6.2. El saber en el decidir/se

Tenemos así que en los procesos decisorios el saber entra a jugar un papel importante: por un lado, los individuos necesitan de una cierta medida de certeza, es decir, de un cierto saber comunicativamente accesible o saber a-teórico e intuitivo sobre cierta situación y de una cierta claridad al respecto para poder decidirse, así no se tenga conocimiento explicativo de la situación y claridad sobre los resultados. A manera de ilustración: para poder preparar arroz yo tengo que tener cierta idea (debo saber algo o creer que sé algo sobre dicha preparación), de lo contrario, no lo puedo preparar. Igualmente, no puedo montar efectivamente en bicicleta si no sé cómo montar en bicicleta.

Cabe decir, que un saber tal no es necesariamente total y absolutamente comprensivo —no existe una total claridad sobre algo—; se trata, más bien, de un saber con limitaciones que, a pesar de ello, es clave para la acción y, en especial, para la toma de decisiones. No existen, por tanto, decisiones en condiciones de absoluta certeza. Como dice una de las citas anteriores, si se tuviera que tener absoluta claridad sobre algo para poder decidirse, uno no podría decidirse jamás. De manera que nos decidimos a partir de lo que sabemos y creemos saber, sin que podamos sostener que tenemos para ello una claridad absoluta. Con ello, además, se desmonta una mirada a los procesos decisorios como puramente racionales y transparentes.

Por otro lado, contamos con un saber orientador de la acción que no es fácil de explicitar por los individuos mismos. Se trata de un saber cómo, procedimental, ligado al actuar y que se muestra en el actuar mismo, pero que generalmente permanece como algo implícito. Yo sé montar en bicicleta cuando muestro mediante la acción de montar en bicicleta que sé montar en bicicleta. Pero me resulta demasiado difícil decir o explicitar con palabras cómo se hace para montar en bicicleta. Yo sé amarrarme los cordones de los zapatos cuando realizo de manera efectiva la acción de amarrarme los zapatos, pero se vuelve una tarea complicada decirle a otro como se amarra uno los cordones de los zapatos.

Teóricos de las prácticas como Schatzki y Reckwitz han hablado en este sentido de una intelegibilidad práctica que guía y orienta las actividades de los

información, pero ésta no es del todo exacta y se tiene probabilidades de ocurrencia, por tanto, la elección que se tome tendrá un riesgo asociado. Las decisiones en condiciones de incertidumbre son aquellas en las que el decisor no tiene conocimiento de los resultados de ninguno de los estados de la naturaleza y/o es costoso obtener la información necesaria. En tal caso, la decisión depende netamente del tipo de personalidad que tenga el decisor, como consecuencia el riesgo es muy alto.

individuos, la cual es, básicamente, la que le da el sentido a lo que estos hacen: Lo que hace una persona en un momento puntual y en un lugar dado es lo que da sentido a lo que esa persona hace. Se trata de algo individual y la manera en que guía no tiene que ser, ciertamente, de la manera normativamente correcta o más racional. Aquí, inteligibilidad práctica no es lo mismo que racionalidad ni que normatividad (Schatzki, 2002, p.75) y tiene que ver, más bien, con el sentido que le dan y el que orienta lo que hacen los individuos sin que sea necesariamente un saber científico o verdadero o menos racional.

Lo anterior implica también una **comprensión práctica** (“practical understandings”) en el sentido de un poder-comprender (Verstehen-Können) la realización de las acciones (Schatzki, 2002, p.77). Es decir, saber cómo llevar a cabo las acciones deseadas mediante decires y haceres básicos; con lo que Schatzki quiere decir lo que en otras conceptualizaciones se designa como saber de la acción práctico e implícito; un saber cómo (Polanyi, 1996). Tiene que ver con saber qué hacer y cómo identificar y reaccionar con respecto a algo (to perform, identify and prompt). Esta comprensión práctica alude a la capacidad que está detrás de la acción (habitus), pero que no determina la acción.

Tal comprensión práctica permite llevar a cabo esos actos que la inteligibilidad práctica singulariza. También se denomina una comprensión de la acción que combina un saber-cómo poner en escena o realizar una acción que ayuda a componer la práctica, un saber-cómo para reconocer esa acción y un saber-cómo para responder a ella. Se trata de rutinas y hábitos incorporados que permiten tener un sentido práctico —un sentido del juego—. Ejemplos de ello pueden ser contar billetes, cocinar un arroz o montar en bicicleta.

Bohnsack (2003), por su parte, ha diferenciado, basándose en Mannheim, dos tipos de saberes: un saber a-teórico en tanto saber de la experiencia práctico y orientador de la acción que posibilita la comprensión de las acciones. En él, los individuos se entienden entre sí de manera intuitiva y de manera inmediata sin interpretación (comprensión de segundo orden). Está, también, un saber denominado saber teórico, comunicativo y generalizador propio de la interpretación de las acciones. En este saber los individuos interpretan entre sí en un nivel comprensivo general para comprender las acciones. Mientras este saber teórico es disponible para los individuos de manera reflexiva, el saber a-teórico se mantiene oculto y es, por tanto, difícil de describir de manera teórica. Este saber a-teórico se genera de manera conjuntiva dentro de espacios de experiencia conjuntiva y se estructura como saber implícito e incorporado —corporalizado— dándole sentido así a las prácticas y actuaciones.

Como parte de ese saber a-teórico están ciertas imágenes que ayudan a estructurar ese accionar habitual y rutinario (conjuntivo), sobre todo de manera mimética y en medio de las imágenes. A manera de ilustración: yo vi cómo se cocinaba el arroz, me hice una imagen de cómo se cocinaba y apoyado en esa imagen posteriormente imito el procedimiento para prepararlo—. Se trata de una comprensión práctica en y por medio de la imagen que no significa lo mismo que hacer una interpretación de una imagen. Una idea de base en dicha perspectiva es que la realidad social humana es una realidad representada y constituida en y por medio de imágenes (Mitchel, 2016). De manera que el esclarecimiento del mundo no solo se efectúa en medio de la iconicidad, sino que las imágenes son también

orientadoras de la acción. La praxis social se ha de entender, por tanto, como un intrincado relacional de saberes teóricos y a-teóricos que estructuran las prácticas sociales.

Ese saber implícito y a-teórico se basa:

- 1) en un comprender interpretativo; es decir, en una **adscripción rutinizada de sentido** a los objetos, personas, entidades abstractas y a la propia mismidad,
- 2) contiene un **saber metódico** en la forma de „procedimientos a modo de scripts“ y
- 3) abarca un **saber motivacional-emocional**, es decir, un sentido implícito sobre aquello que “realmente se quiere”, “de qué se trata” y sobre lo que “sería impensable” (Reckwitz, 2003, p.292)
- 4) e incluye elementos miméticos e imaginarios (imágenes).

Así pues, gran parte de la actividad humana, lo cual incluye el fenómeno de las decisiones, descansa en algo que no puede ser puesto en palabras y contraría la división entre sujeto puramente racional y objetivo que tanto ha sido discutida en el pensamiento filosófico, pero que, a su vez, ha recibido la crítica con las propuestas de autores como de Ryle sobre el *know-how*, de Merleau-Ponty sobre los hábitos y esquemas —intercorporalidad—, Dreyfus sobre las *skills*, Bourdieu sobre el *habitus* y Giddens sobre la conciencia práctica.

Como se ha podido ver, los procesos decisorios no son necesariamente transparentes y lizos; de manera que la toma de decisiones sucede aun cuando no haya mucha claridad al respecto. Las decisiones también se dan como decisiones de facto —en el marco de presiones y exigencias situacionales concretas—, aunque los individuos no tengan mucha claridad al respecto en ese momento; pero cuyos efectos puedan tratarse y reflexionarse posteriormente.

6.3. Las decisiones y su núcleo crístico

Ello muestra entonces que a las decisiones les es inherente un potencial de crisis o, para decirlo en otras palabras, su núcleo lo constituyen las crisis. En esta comprensión, las crisis tienen que ver con que en una situación X y en un ahí y en un ahora los individuos separan algo de algo otro —establecen distinciones y procesan diferencias no solo de manera racional, sino corporal, afectiva, emocional, imaginaria, rutinaria—; es decir, establecen una línea diferenciadora y separadora y quedan confrontados frente al tener que decidirse o resolverse por una opción dentro de otras posibles: “suena el despertador, sigo durmiendo o voy al trabajo”.

Desde el punto de vista crístico, toda decisión es una *decisión selectiva*, lo cual quiere decir, por tanto, que toda decisión por o a favor de una opción es, al mismo tiempo, una decisión en contra o en diferenciación con otra u otras opciones (procesamiento de diferencias): si voy al trabajo no puedo seguir durmiendo o si sigo durmiendo no puedo ir al trabajo. Para continuar con otro ejemplo: si voy a cruzar la calle la diferencia establecida entre “viene carro” y “no viene carro” se vuelve relevante para mí, pero no tanto la diferencia entre “calle lisa” y “calle no lisa” —esta quizá si para un patinador—. Y es a partir de allí que me decido: “no viene carro”, luego “cruzo la calle”. Las crisis —en este caso cruzar o no la calle— se resuelven mediante decisiones selectivas, para lo cual hay que considerar que el no decidirse es ya una decisión —una opción, una elección— y el no poder decidirse un problema. Precisamente, por esto último, parte del trabajo profesional docente

supone enfrentar las crisis y tomar decisiones, pero también apoyar, auxiliar y orientar, asumiendo la posición de una ayuda sustituta, a los que no están en condiciones o no pueden resolver las crisis por su propia cuenta.

Sucede, asimismo y muchas veces, que los individuos, en este caso los docentes, en el momento de decidir, no saben si han optado por la decisión adecuada o no saben explicitar por qué hicieron lo que hicieron. Con respecto a “la flecha lanzada no hay marcha atrás”, pero ello nos pone de cara frente a la necesidad de un trabajo reflexivo sobre el propio hacer y actuar profesional docente y nos pone frente a la obligación de pensar las prácticas pedagógicas desde otro nivel más allá de una teoría de la acción racional. De todas maneras, antes de adentrarnos en estos asuntos, miremos primero la cuestión de la crisis y la rutina de un modo más detallado a partir de los planteamientos de Oevermann.

6.4. Praxis vital: entre crisis y rutina

Central en la estructura del planteamiento de Oevermann son los conceptos de praxis vital, crisis y rutina (Oevermann, 2016). Clave en lo anterior es el concepto de praxis vital: todo ser humano y toda comunidad tienen una praxis vital. Pero también son ellos productores de esa praxis vital (son agentes). Por tanto, los seres humanos, como individuos y como grupos, están bajo la condición de decidir de manera autónoma⁴⁸ y de actuar de manera autónoma —ello no quiere decir con una plena consciencia, si no por sí mismos— para resolver día a día las múltiples tareas y problemas de la vida —cotidiana—; es decir, las crisis.

Como se puede notar, en esta ocasión el concepto de crisis no tiene necesariamente solo unas connotaciones negativas, sino que alude, más bien, al carácter abierto del ser humano, de la praxis vital. Como lo dice Benner:

De ‘praxis’ hablamos sólo con respecto a los seres humanos y no en relación con la naturaleza infrahumana o supra humana. Ni el comportamiento de las plantas y animales, ni la ‘actividad’ o ‘hechos’ divinos los designamos como praxis [...] Una actividad puede ser designada como praxis, primero, si tiene su origen, su necesidad, en el carácter imperfecto del ser humano; si se dirige hacia esa necesidad, pero no supera el carácter imperfecto del ser humano. Y segundo, si determina al ser humano de tal modo que dicha determinación sea producida solo de tal actividad y que no resulte del carácter imperfecto del ser humano. Praxis en ese sentido es el trabajo [...] Otras praxis en ese sentido son, por ejemplo, la religión como praxis de los vivos en relación con los muertos, la política y la educación. (1990, pp.486-487)

Una praxis vital es, en tal sentido, la unidad de lo viviente, una unidad vital; y esto puede serlo un individuo particular, un grupo de personas, un grupo de clase, un grupo de deportistas, una comunidad barrial, una nación, etc. Importante es que en este marco las crisis y su solución llevan a rutinas y la praxis vital consistiría en la dialéctica de estos dos aspectos. Así, desde un principio, bajo la idea de que la mayoría de los seres humanos estén en condiciones, aparentemente sin problemas,

⁴⁸ El concepto de autonomía en su forma de utilización dentro de la sociología reconstructiva e investigación sobre la socialización comprende, al menos de manera implícita, la posibilidad de disponer por sí mismo de ciertas posibilidades de acción en consideración, por supuesto, de ciertas reglas sociales —generales y no tan generales—. Normas de un grupo o una subcultura, etc. También los niños y niñas pequeños tratar de conseguir su autonomía: por ejemplo, cuando un niño de pocos años observa y trata su cuerpo como su propiedad y actúa en concordancia con ello. La autonomía junto con el vínculo social y las competencias es entendida como una de necesidades básicas de los seres humanos.

de y para (sobre) vivir, el autor remite a que, en y para una comprensión cotidiana, juegan un papel importante ciertas rutinas. Las rutinas se entienden, en ese sentido, como los resultados provisionales de la resolución de crisis. Vivimos rutinariamente como resultado de crisis resueltas que se mantienen como acumulados o acervos de saber frente a alternativas y cursos de acción por seguir.

Sin embargo, Oevermann reordena el esquema acostumbrado según el cual las crisis devienen de rupturas de la rutina a otro esquema según el cual las rutinas devienen de las crisis permanentes que enfrentan los seres y grupos humanos. Las crisis producen y constituyen rutinas, así como el lenguaje produce y constituye significados. En esa perspectiva se entiende al ser humano como un ser crísico (Runge y Muñoz, 2005). De allí que la vida humana se caracterice, contrastada con la vida animal, por ser configurada —más o menos— de manera consciente, simbólica y no instintiva, bien sea mediante la intervención de un saber acorde a la solución o mediante la producción de novedad (nuevos saberes, nuevos procedimientos, nuevas respuestas, etc.).

6.5. Biogramática y Sociogramática

De allí también la diferencia con el mundo animal: mientras el resto de los animales reaccionan a situaciones críticas mediante la producción —sentimiento de— estrés y, a falta de alternativas, simplemente reaccionan de manera instintiva a lo que se les presenta (atacan, huyen, se mimetizan), el ser humano, por el contrario, más allá de su disposición biológico-genética (biogramática), actúa como unidad vital en la que se sintetiza lo somático, lo psíquico, lo social y lo cultural situándose de manera ex-céntrica (Plessner) frente a lo que —le— acontece.

Una mirada histórico-antropológica al ser humano muestra que esto ha sido el diferencial: que el ser humano se sale de la historia natural y comienza con la configuración su historia cultural. En ese sentido, mientras las formas de vida animal siguen una biogramática determinada genéticamente (instintivamente) y solo pueden comportarse como es propio de su especie —y en tanto seres individuales y como grupo tienen poco espacio de juego para la acción y por tanto carecen de una praxis vital configurada libremente—, el ser humano, gracias a un paso en el desarrollo motivado por el cambio de una comunicación ligada a lo biológico hacia una comprensión simbólica derivada de reglas mediante el lenguaje, se libera de su determinación biogramática (se vuelve hombre simbólico) y ello permite el surgimiento de espacios de juego para la acción estructurados sociogramáticamente (sociales) basados en reglas transmitidas y lingüísticamente negociadas.

Si bien el ser humano también está determinado por los límites de su disposición biológico-genética (el ser humano no puede volar o respirar bajo el agua, por ejemplo), no obstante, su actuar ex-céntrico (Plessner) tiene lugar primeramente bajo la base de sistemas de reglas mediados por procesos de socialización según una sociogramática histórica y cambiante. Por tanto, los seres humanos tienen una praxis vital, precisamente porque no se tienen que comportar de una manera determinada según una biogramática —instintiva según Gehlen—, sino porque disponen de espacios de actuación (acción) estructurados sociogramáticamente.

Por tanto, a diferencia de los animales cuyo mundo se limita al aquí y al ahora, el ser humano dispone, gracias a su capacidad de lenguaje, de otro mundo: el

mundo hipotético de los pensamientos, de las representaciones, así como de una consciencia —y autoconsciencia— acerca de que el mundo no comienza solo aquí y ahora, sino que comprende un pasado, un presente y un futuro. En ese sentido, las experiencias en y con el mundo material no simplemente desaparecen en el pasado, sino que sirven —una vez reconocidas, rutinizadas, memorizadas como tales— como un sedimentado y acumulado de saber que sirve como estrategia de supervivencia de la especie (transmisión cultural, herencia cultural) y como construcción biográfica.

Así, por paradójico que pueda sonar: la liberación histórico desarrollista de la coacción dada por las regularidades biológicas se encuentra vinculada con una nueva coacción, a saber: aquella que resulta de —la creación de— los espacios de actuación dados. Se trata de la coacción de decidir. Estos espacios de actuación implican decisiones que son las que posibilitan las acciones: la praxis vital crítica se ve ante la coacción a decir y la obligación de fundamentar.

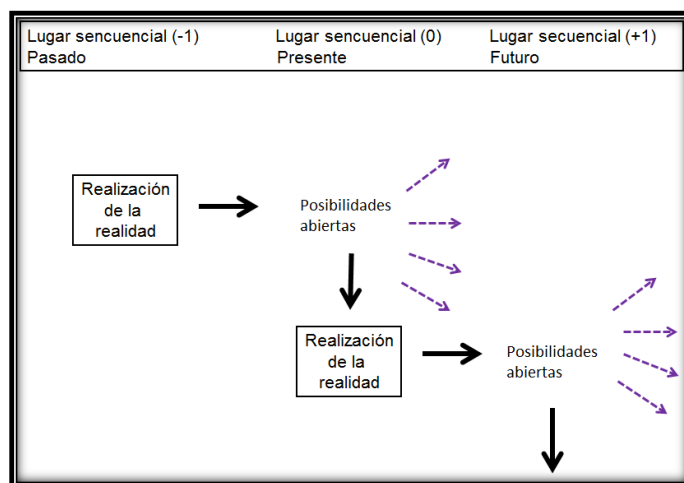
¿Cómo entonces logran los seres humanos reconocer los fenómenos críticos como crisis y no, como las otras especies animales, vivirlos como estrés? La respuesta de Oevermann está en el lenguaje: este les permite a los seres humanos liberarse de su determinación biogramática y fungir como un instrumento de saber que permite determinar —objetualizar, apalabrar, simbolizar— la realidad inmediata y hacer de ello algo disponible en la memoria como acervo de saber y de experiencia y como un asunto de comprensión.

Este saber en tanto saber de experiencia y como un asunto de comprensión, en la medida en que el lenguaje no se puede determinar cómo originariamente igual a la percepción —vivencia—, sino como mediación, produce una crisis en el sujeto por ello (todo el fenómeno de la predicación). El sujeto está ante la coacción experiencial básica de tener que predicar sobre los “hechos brutos”. La resolución de las crisis traumáticas tiene lugar mediante la predicación. Miremos: La entrada —experiencia— de un X como acontecimiento desconocido lleva a una crisis del sujeto, pues eso X es algo que, por un lado, llama la atención del sujeto, pero que, de otro lado, le es desconocido. De manera que el sujeto queda tocado o desestabilizado en un estado de paso, confusión, discontinuidad; es decir, en un estado crítico. Esta crisis actual inquieta al sujeto en la medida en que no la puede dejar de lado o descartar y, además, lo desconocido X no lo puede ubicar en una rutina.

Tomemos un ejemplo de crisis de este tipo más cotidiano: está de noche y Pedro duerme plácida y profundamente. De pronto, un fuerte ruido lo asusta. Pedro ya no piensa —ni puede— más en dormir, porque la causa del ruido no puede ser determinada inmediatamente (Pedro se asustó, no puede dormir y no sabe qué fue lo que lo asustó). En un primer intento, dicho ruido ni se puede ubicar claramente ni se puede situar dentro de un esquema causa y efecto (en una rutina). Pedro está frente a una X desconocida de la que no puede predicar nada: no sabe qué es. ¿De qué se trata, entonces? Pedro tiene que llegar a la base, al meollo, al fundamento, si quiere restituir la calma de la noche y seguir durmiendo. Resulta que, al indagar, se da cuenta que fue una puerta la que sonó de esa manera cuando se cerró por causa del viento. Se hace así una imagen, pero de ahí transforma esa imagen interna en un predicado estabilizado que viene dado con una representación o una tipificación generalizada: X es el sonido de la puerta que se cerró por causa del

viento. Así, con la determinación de la causa (la puerta), es decir, el X como un fundamento inofensivo Pedro se puede ir —decide ir— a dormir. Muy seguramente en situaciones futuras habrá rutinizado la situación de tal manera que ello ya no le impedirá continuar durmiendo. Así pues, en los casos normales de la praxis vital (crisis normales) se llega a rutinas normalizadas. Rutina es el conjunto de saber disponible al ser humano particular; es decir, un saber experiencial disponible para la resolución de crisis. Las rutinas presuponen siempre la disponibilidad de crisis pasadas y de saberes —explícitos o implícitos— referidos a su resolución.

Como lo plantea Oevermann: desde el punto de vista antropológico, la cultura comienza allí donde el estrés se convierte en crisis. La crisis es la experiencia de una discontinuidad (ruptura con la rutina) que señala el momento de una indeterminabilidad, de una apertura hacia el futuro y de un individuo con posibilidades de realización. Mediante la toma de decisiones y la efectuación de decisiones los sujetos forman su autonomía. Autonomía, para este caso, es el resultado de decisiones y acciones efectuadas. De allí que, para Oevermann, el proceso de resolución de crisis esté estrechamente ligado a la idea pedagógica de formación del sujeto. Formación en este contexto quiere decir que el sujeto se constituye como un sujeto autónomo en el marco de un proceso de resolución de crisis que comienzan con el nacimiento mismo: separación del cuerpo materno, resolución de la triada edípica, resolución de la dependencia familiar, resolución de crisis de la adolescencia, de crisis laborales, de crisis escolares, etc.



Secuencialidad de la praxis vital (Oevermann, 2016)

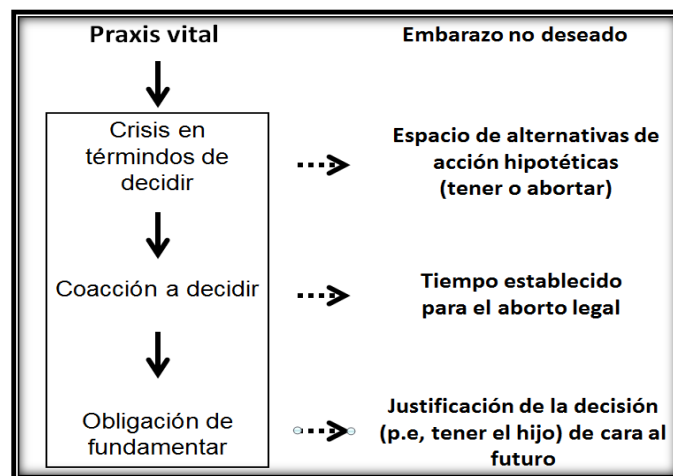
6.6. Coacción a decidir y obligación de fundamentar

Como aspecto constitutivo de la praxis vital resulta que los seres humanos *tienen que decidir* —incluido el no decidir como una decisión—. Esa inevitabilidad de tener que decidir es una expresión de ese elemento crísico de la vida humana. Así, frente a la coacción a decidir está la obligación de fundamentar, lo cual se relaciona con ese elemento crísico. Miremos: si las decisiones se basaran en hechos transparentes y en un saber resolutivo claro, entonces las consecuencias de tales decisiones no solo serían predecibles con alta seguridad para la respectiva praxis vital, sino que serían fundamentables de manera racional. En ese sentido, el carácter crísico de un suceso que exige una decisión terminaría por diluirse en una

acción rutinaria: sabemos cómo abrir la puerta de la casa, cómo escribir con un lapicero, etc. Pero no siempre la vida humana con sus situaciones y experiencias es así.

De manera que otra cosa es cuando se trata de casos de crisis “verdaderas” —relevantes para el individuo o para la comunidad en cuestión— o cuando un suceso o hecho que obliga a una decisión es variable en su significado, poco claro o en cierto sentido oculto. Es cuando una decisión al respecto no se acomoda a un cálculo racional y se vuelve, por tanto, difícil. Por lo tanto, se necesita de una fundamentación de cara a una vida futura del individuo o grupo en cuestión. En ese sentido se puede decir que tanto la coacción a decidir como la obligación a fundamentar que le sigue son elementos constitutivos de una praxis vital. Precisamente, Oevermann define la praxis vital como la unidad contradictoria de coacción por decidir y obligación de fundamentar. Miremos esto con un ejemplo: una pareja de jóvenes universitarios, con poco tiempo de estar juntos, se da cuenta de que la joven está embarazada. Se trata de un embarazo no planeado que pone a la pareja, ambos estudiantes becados y ella con posibilidades de un embarazo de alto riesgo, en una situación de crisis. No obstante, y bajo ciertas leyes, existe todavía un tiempo para abortar sin incurrir en problemas legales (es decir, en un aborto ilegal).

Se tiene que tomar una decisión autónoma (coacción a decidir) —ello no quiere decir puramente racional o totalmente esclarecida o con absoluta certeza y menos de cara a un futuro— en el marco de unas posibilidades abiertas. Señalemos dos posibles: una que consiste en dejar que el tiempo de legalidad para el aborto pase y no hacer nada —con lo que ello implica—. Otra que consiste en efectuar el aborto, con sus consecuencias, pero dentro de un tiempo legal específico. Ambas posibilidades de superación de la crisis: abortar el embrión o traer un ser al mundo, obligan a la pareja, en el curso de la decisión, a una fundamentación, incluso así sea apelando a una divinidad: “porque Dios así lo quiere”, pero no descargando la responsabilidad a tal divinidad. Y si bien el peso de la misma —de la fundamentación— puede variar con el tiempo durante el transcurso de la vida, lo cierto es que ella significa una decisión existencial irreversible que entra a influenciar la vida —del individuo y de la pareja— en su totalidad.

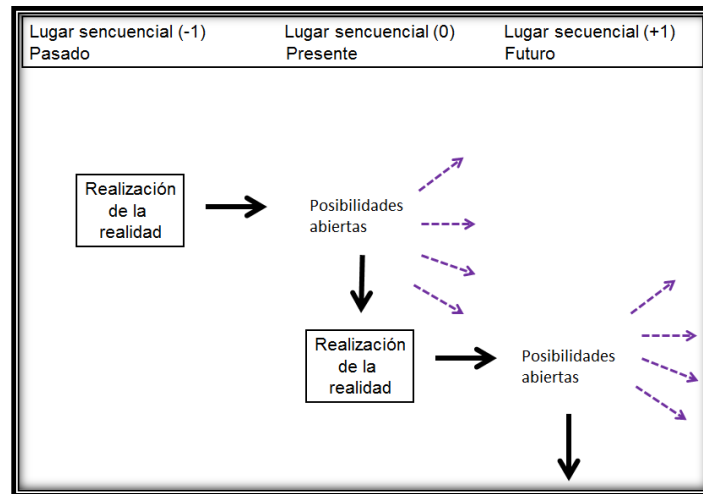


Este ejemplo muestra, aunque de modo extremo, que los seres humanos capaces de acción se ven obligados a obtener nuevo saber y nuevas acciones para su praxis vital. La dinámica de la praxis vital: crisis-decisión-rutina está siempre presente. Tales crisis obligan a los actores a recurrir y manejar las tareas y exigencias cotidianas en casos normales. Autonomía es aquí, precisamente, cuando una persona o grupo de manera autónoma y auto activa más allá de la rutina produce algo nuevo y con ello supera la situación de crisis. Por tanto, las situaciones de decisión reales son aquellas en las que la praxis vital se constituye —se forma, precisamente, como praxis vital en medio de las crisis. La praxis vital autónoma se constituye —se forma— precisamente cuando está en condiciones de producir crisis de manera autónoma y de resolverlas de manera autónoma.

El actuar autónomo y su apertura al mundo implica, en el caso de “verdaderas” crisis, no solo la posibilidad de una simple y plana resolución, sino también una cierta tendencia hacia el fracaso en el futuro (probación). Volvamos con el ejemplo: se toma la decisión de traer al mundo al ser como manera de resolver la crisis, entonces ello puede conllevar a que se desate una nueva crisis en el futuro: quien va a cuidar al niño, quién va a renunciar a la beca, quién va a pagar el médico, etc.; es decir, se enfrenta una nueva crisis cuando la madre —o el padre— se da cuenta del desgaste que implica, a la vez, estudio y cuidado del infante y/o estudio, trabajo y cuidado del infante, lo cual lleve posiblemente a una nueva crisis —cabe decir que las crisis también pueden ser provocadas de manera consciente como sucede con los experimentos científicos o en situaciones como las de “también caerás” a la manera en que se propuso desde la etnometodología—.

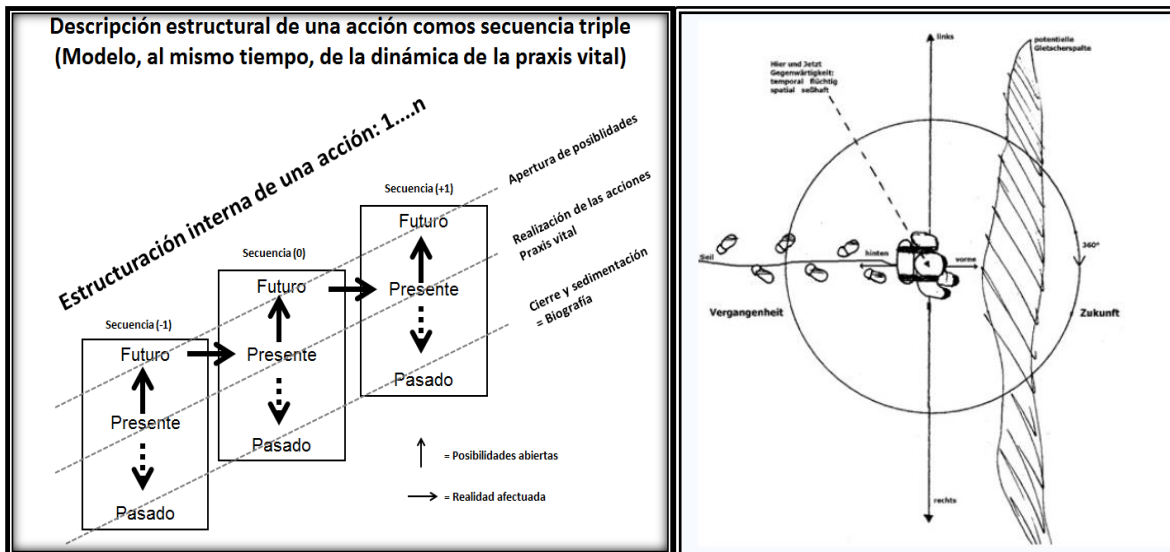
A partir de lo desarrollado hasta este punto se puede decir, que la praxis vital implica decisiones autónomas cargadas de sentido —no instintivas— y que la búsqueda de decisiones en casos extremos con carácter existencial o en casos irrelevantes y pequeños de la cotidianidad siempre tienen un carácter crístico. Particularmente en casos de acciones que superan crisis referidas a asuntos con significado existencial hay que esperar consecuencias no previstas y no sabidas para la vida futura y por ello se vuelve obligatorio el por qué así y no de otra manera, aunque no haya una certeza absoluta para ello.

Ello quiere decir que la realización de una acción en el presente es la efectuación de una realidad (elaboración de diferencias y selección) sobre la base de unas posibilidades abiertas en el pasado y de cara a un futuro abierto.



Secuencialidad de la praxis vital (Oevermann, 2016)

De manera que con la efectuación de la realidad —vita activa—, con la realización de la vida ahora y con la toma de decisiones en el presente se cierran ciertas posibilidades (se escogen unas opciones y se descartan otras), pero, también, se abren otras posibilidades a partir de las cuales un individuo o grupo puede tomar una decisión para su actuar o acción en el futuro. Una decisión tomada aquí y ahora produce, igual y nuevamente, un nuevo espacio de juego para nuevas decisiones —para nuevas diferenciaciones— de cara a un futuro.



Secuencialidad de la praxis vital como biografía (Oevermann, 2016)

En síntesis, la praxis vital tiene como característica el que siempre se tiene que hacer a partir de una elección fundamenteable de cara a un espectro de opciones dadas. De una cantidad de posibilidades dadas se escoge aquella que fundamenta, de un mejor modo, la superación de lo que para ese momento y situación se presenta como crisis.

6.7. Tipos de crisis

Siguiendo a Oevermann hay que decir que no todas las crisis son iguales. Existen pues diferentes tipos de crisis que se podrían diferenciar de la siguiente manera:

- ✓ Eventos críticos (curvas en el curso de la vida) que aluden a los ocasionadores de la crisis que provienen del exterior y frente a los cuales el sujeto no está en capacidad de reaccionar: un accidente, la muerte de un ser querido, una enfermedad, etc. En este caso el individuo no puede —no es capaz de— reaccionar.
- ✓ Crisis de decisión: tienen que ver con que en la realización de la vida práctica cotidiana se tienen que tomar decisiones que resuelvan las crisis: ¿Robar o fiar la leche porque no hay dinero, los hijos tienen hambre y se necesita comer algo?
- ✓ Y crisis por inspiración y novedad (incapacidad de acción y contemplación): sin ser necesariamente una presión para el actuar cuando el sujeto se deja interpelar por cosas y sucesos. En este caso, el sujeto no puede no aprender (deseo de saber, curiosidad). O como lo ejemplifica el mismo Oevermann (en: profesión contra organización) aludiendo a una situación en la que hay un niño que está frente a un semáforo y la luz cambia a verde. La percepción de la luz verde dentro de un contexto socio-normativo (racionalidad funcional) implica, a manera de “máxima sensorial”, que se debe cruzar rápidamente la calle. Sin embargo, en el caso del niño este queda “extasiado” ante la novedad —se presenta una crisis— que resuelve contemplativamente más allá de la obligación normativo-social de cruzar la calle.

En todo caso y como venimos planteando, para la elección, para la decisión selectiva no siempre hay a disposición rutinas acreditadas por parte del mismo sujeto que lleven a la capacidad de dar una fundamentación, por lo que para ello —y en casos extremos— se acude a otra instancia; es decir, a un tercero, entendido como profesional —en este caso el docente, el asesor, quien ayuda a la toma de decisiones cuando éstas no pueden ser tomadas por la propia persona— y el cual se asume como una ayuda a la superación de la crisis en condición de sustituto.

Pero esa sustitución no solo tiene lugar en un nivel interpretativo —comprender lo que el otro no puede comprender—, sino también en un nivel decisorio, en la medida en que el cliente es descargado, hasta cierto punto, de la obligación de decisión (Oevermann, 1996, p.121) y se le adjudica al profesional en su papel de ayuda sustituta. Para dar un ejemplo: el paciente no se tiene que —ni puede— operar el mismo, por lo que delega esa actividad al médico —aunque tenga que colaborar en ello para volver a recuperar su autonomía: uno solo se puede aliviar o sanar por sí mismo—. A diferencia de la praxis cotidiana hay en esta oportunidad una obligación creciente de fundamentación de parte del profesional: el punto paradójico es que el profesional se tiene que presentar como el que sabe y puede resolver la crisis, aunque tampoco tenga una certeza última al respecto. Precisamente esto es lo que sucede con la profesionalidad pedagógico-docente. Miremos:

6.8. Crisis y profesionalidad pedagógico-docente

Oevermann, en su trabajo de 1996: *“Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns”*, plantea otra manera de ver la temática de

la profesionalización por contraste a las teorías sociológicas de las profesiones existentes. Recordemos que las teorías clásicas de las labores, ocupaciones, oficios y profesiones tematizan la relación de desarrollo conjunto de lo que ha sido el trabajo como asunto necesario para la supervivencia, su organización en labores (actividades laborales) y, derivadas de ellas, de las profesiones. Se parte de que el trabajo, en el sentido de la reproducción material —y junto a él la reproducción sexual— asegura la existencia de los individuos y de la especie. La formación de las labores (actividades laborales) derivada de la realización del trabajo se puede ver como una parte central del proceso de modernización social que lleva a que, más o menos desde comienzos del siglo pasado, entren dentro del foco de atención (sociologías de las profesiones) ciertas formas de actividad laboral que se designan como profesiones. En un sentido grueso se puede decir que, a partir del proceso de laboralización, o mejor, de la institucionalización del trabajo como una labor, oficio u ocupación, se origina también, mediante la cientifización y academización de determinados campos de actividad laborales, el proceso de profesionalización.

Para Oevermann, sin embargo, la tematización de las profesiones a partir de un análisis de características tal y como lo hacen las sociologías clásicas de las profesiones no es suficiente. Por un lado, por la lógica de subsunción que les subyace a tales planteamientos: sobre la base de un catálogo resultado de un análisis de las labores prototípicas se trata de ver cómo otras labores coinciden o no. De allí la idea de unas labores que se tienen por profesiones y otras por semi-profesiones como la enfermería, la terapéutica, la docencia.

Frente a ello, Oevermann propone que, de otro lado, para lograr claridad sobre la estructura de los problemas de actuación laboral específicos es importante proceder reestructivamente (casuísticamente) —desde abajo— con unos procedimientos adecuados (hermenéutica objetiva) para poder pensar en otra clave la cuestión de la profesionalidad, como lo hace el mismo Oevermann en clave de praxis vital marcada por las crisis y rutinas, por la coacción de decidir y la obligación de fundamentar. Oevermann propone una teoría estructural del actuar profesional a partir de la cual se busca e investiga la razón básica del lugar especial que ocupan las profesiones dentro de lo laboral mediante un análisis e interpretación (reconstructiva) de la lógica estructural de la acción —profesional— y propone el un modelo secuencial como el que vimos anteriormente.

6.9. Lo “propio” de una actividad profesional (profesionalidad)

Se habla de una actividad profesionalizada (profesionalidad) cuando ella está al servicio de un problema de acción socialmente central, es decir, cuando elabora una interpretación y decisión sustitutas para la praxis cotidiana en casos en que los mismos sujetos no pueden resolver sus propias crisis —es decir, cuando ellos requieren de ayuda profesional—. En ese sentido y para lo que nos interesa, un docente, por ejemplo, no está solo para comunicar o transmitir saberes, sino para ayudar a resolver los problemas (crisis) de aprendizaje, comprensión y formación de sus alumnos, para lo cual necesita de una competencia profesional en el actuar. El profesional docente entra en el lugar de la praxis vital primaria —del alumno en formación— para, de manera sustituta y como agente, producir procesos de transformación estructural mediante la producción de lo nuevo en un vínculo laboral

(Arbeitsbündnis) con él —con el alumno—. Existen, según la lógica anterior, tres ámbitos de funcionalidad de la praxis profesional:

- ✓ Una focalización de la praxis profesional en la producción y mantenimiento de una integridad somático-psíquico-social de la praxis vital particular (aquí el objeto son las crisis de integridad).
- ✓ Una focalización de la praxis profesional en la producción y garantía de justicia en el cuidado del derecho (el objeto son las crisis de regularidad) (por ejemplo, cuando dos vecinos disputan por un árbol que en un jardín molesta la luz en el jardín del otro y se requiere de una instancia que dirima el asunto. La superación de las crisis de regularidad tiene lugar como procesos ligados a reglas racionales-formales (leyes, ordenanzas, etc.).
- ✓ Una focalización de la praxis profesional en la producción y garantía de la validez de saber (el objeto en este caso son las denominadas crisis de validez). Esta tiene como base una experticia práctico-interventiva que presupone un saber teórico-explicativo y justificaciones normativas. En la medida en que ese saber necesita de una dinámica de producción de saber permanente y de la prueba de validez de los conocimientos obtenidos, se requiere de un profesional en la producción y garantía de la validez de dichos saber. Se trata de una suerte de meta-profesión de la ciencia que está en condiciones de probar los problemas de validez de los acumulados de saber o en caso dado de que haya una nueva producción de saber. Por ejemplo, una discusión en medicina acerca de si es mejor intervenir quirúrgicamente u optar por quimioterapia con todo lo que ello implica además en términos de la calidad de vida de la praxis vital individual.

En nuestro caso, esa experticia profesional docente se encuentra determinada por la dialéctica de teoría y praxis, la cual encuentra su expresión en dos componentes.

El componente uno de la formación profesional docente incluye:

- Competencia científica, disciplinar y en métodos (saber teórico/ saber especializado)
- Competencia diagnóstica y reconstructiva (del caso) (saber casuístico, comprensión del caso)

El componente dos de la formación profesional docente incluye:

- Competencia en la intervención práctica (como traducción del saber del componente uno, de lo científico en este caso).

El experto profesional docente debe disponer de un saber general disciplinar (pedagógico-didáctico) y de un saber metódico diferenciado —además de su conocimiento de la disciplina específica (matemática, física, economía, historia, sociología, ingeniería). Este último (el saber metódico diferenciado) no solo le permite entrar en una confrontación permanente con ese acumulado de saber (comprensión de la teoría pedagógica, didáctica y curricular), sino también el ejercicio de una producción reconstructiva de un saber específico relacionado con el o los casos (estudiantes). Cabe decir, no obstante, y siguiendo a Oevermann, que estas dos competencias no son suficientes para la intervención práctica y para el desarrollo de una competencia en el actuar: para esto último se requiere que el profesional sea capaz de transformar ese saber diagnóstico que va de lo general al caso en un *saber para u orientador de la acción* que ayude a resolver el momento

crísico (crisis) del cliente (por ejemplo, del alumno en su proceso de aprender y de formarse).

En ello es que podemos ver el actuar competentemente, pero ello no significa de manera estandarizada (ingenierilmente), sino en concordancia con el caso. Así, mientras un profesional en mecánica utiliza un saber tecnológico estandarizado que prescribe el transcurso de las acciones de manera esquemática para la reparación de un automóvil o un ingeniero, para la construcción de un puente, un docente se las ve, no con defectos mecánicos, sino con problemáticas humanas y existenciales no estandarizables (crisis, problemas de aprendizaje, cuestiones de asesoría, consejería, etc.), curiosas, extrañas, únicas, particulares, emergentes, situacionales, etc., que tienen que ver con la praxis vital humana⁴⁹ abierta al futuro. Por tanto, su resolución requiere de una aplicación referida al caso (no estandarizada) que se sirve tanto de un saber asegurado científicamente (aplicación de saber práctico interventivo) como de un saber experiencial y situado. El profesional docente tiene entonces que modificar los procedimientos protocolizados y estandarizados (conocimientos pedagógicos, didácticos, sobre el aprendizaje, sobre el currículo) en concordancia con la especificidad reconstruida del caso.

Tal cuestión debe, además, llevar al no manteamiento de la dependencia del estudiante, por lo que con ello entra en un trabajo, como profesional, que se ancla en la unidad contradictoria entre autonomía y dependencia: una ayuda a la superación de las crisis del alumno (problemas, cuestiones de aprendizaje) supone también una ayuda para que el mismo alumno pueda de manera autónoma resolver sus propias crisis (autonomía) —regla de reciprocidad—. No se trata de hacerle la tarea, sino de ayudarlo para que él mismo aprenda a realizar la tarea. Se requiere de una participación activa del cliente (del alumno) en la resolución del problema y de un profesional docente que no mantenga al estudiante bajo su dependencia. De allí la diferencia entre aprender y formarse. Esto tiene que ver además con la intransparencia de la relación entre docente y alumno y entre el transmitir y apropiar.

Por tanto, las situaciones laborales problemáticas de los docentes no solo se resuelven apelando a un saber científico y a las reglas correspondientes o a un saber didáctico disciplinar o a un diseño instruccional, sino solo mediante el

⁴⁹ La praxis vital tiene como característica el que siempre se tiene que hacer a partir de una elección fundamenteable de cara a un espectro de opciones dadas. De una cantidad de posibilidades dadas se escoge aquella que fundamenta de un mejor modo la superación de lo que para ese momento y situación se presenta como crisis. A esto le subyace un criterio que Oevermann denomina legalidad del caso y que tiene que ver con deseos, expectativas, intenciones, metas, orientaciones valorativas, motivos y preferencias inconscientes como conscientes. Sin embargo, para esa elección no siempre hay a disposición rutinas acreditadas que lleven a la capacidad de dar una fundamentación, por lo que para ello se acude a otra instancia entendida como profesional (al docente, asesor que ayuda a la toma de decisiones cuando éstas no pueden ser tomadas por la propia persona). Esa sustitución no solo tiene lugar a nivel de la interpretación —a diferencia de la praxis cotidiana hay en esta ocasión una obligación creciente de fundamentación de lo profesional—, sino también a nivel de la decisión, en la medida en que el cliente es descargado de la obligación de decisión (Oevermann, 1996, p.121). Se habla de una actividad profesionalizada cuando ella está al servicio de un problema de acción socialmente central, es decir, cuando elabora esa interpretación sustituta para la praxis cotidiana. En ese sentido un docente no está solo para comunicar o transmitir saberes, sino para ayudar a resolver los problemas de aprendizaje, comprensión y formación de sus alumnos, para lo cual necesita de una competencia profesional en el actuar.

involucramiento con el caso particular y con la especificidad de la situación. En la formación profesional de maestros y maestras se necesita trabajar sobre aspectos que tengan que ver con una cientificación reflexiva, con una autoformación que toca elementos investigativos-explorativos, casuísticos-reconstructivos del caso y también biográfico-experienciales.

6.10. La relación entre disciplina y profesión en la formación de docentes

Precisamente y atendiendo a lo dicho hasta ahora, uno de los problemas estructurales de la formación de maestros y maestras en contextos universitarios es la relación que se presenta entre *disciplina* (pedagógica) —ciencia de la educación, pedagogía, ciencia educativa, ciencias de la educación, teoría pedagógica, etc.— y *profesión* (pedagógica) —pedagogo práctico, educador, licenciado, enseñante—.

Esa relación —disparatada y problemática como consecuencia de los procesos históricos de profesionalización moderna y de la cientificación y universalización de las profesiones— a pesar de ciertas posturas que aún hoy en día siguen siendo recurrentes, como aquella muy difundida dentro de las Facultades de Educación y otras instituciones terciarias en la formación de maestros en donde la disciplina —en este caso la pedagogía o ciencia de la educación o la didáctica— tendría como único propósito la producción de conocimientos orientadores de la acción de los docentes, no se ha dejado, ni se deja caracterizar hoy en día mediante la imagen a partir de la cual se alude a la APLICACIÓN del saber pedagógico científico-disciplinar a la praxis pedagógica profesional o educativa. Según esta imagen la pedagogía sería, en ese sentido, una ciencia aplicada; por tanto, una suerte de ingeniería o tecnología y no un espacio de investigación que se configura para aumentar y complejizar el conocimiento sobre lo educativo sin ningún fin práctico.

No obstante, y como dijimos, tal relación entre disciplina y profesión no se deja caracterizar con la figura de la aplicación a la manera de la investigación aplicada, en la medida en que existe una *diferencia estructural* —una diferencia pedagógica (Benner)— entre el saber científico-pedagógico (también didáctico) y el saber (orientador) de la acción que no se resuelve mediante el esquema medios-fines.

A partir de esto autores como Tenorth (1990) apuestan más por la tesis de la diferencia: la diferencia entre disciplina y profesión habría que acentuarla de manera más aguda, pues el saber profesional y el saber de la investigación, a pesar de algunas similitudes formales, no se dejan reducir el uno al otro. En ese sentido, se tendría incluso que diferenciar categorialmente dentro de la formación universitaria entre un estudio para la formación docente (licenciatura) y un estudio para la formación científico-pedagógica (científico o investigador de la educación), en donde la meta de la ciencia como proyecto epistémico —es decir, de producción de conocimiento— sería el conocimiento. Un conocimiento producido mediante la actividad investigativa que sería distinto de la actividad profesional. De hecho, se podría decir que la profesión solo se aprende de la praxis profesional y que la investigación solo se aprende de los procesos investigativos; es decir, en la praxis investigativa. Importante es que ambas, no obstante, no aprenden de manera inmediata o directa la una de la otra, incluso si pusieran entre paréntesis su funcionamiento básico: la una el actuar profesional docente y la otra el investigar.

La importancia con el acento en la diferenciación es que no solo libera a la teoría —investigación pedagógica— de la presión ocasionada por ciertas expectativas —prácticas— incumplibles, sino que la profesión docente misma —maestros, enseñantes, licenciados, educadores, etc.— devendría con ello en la instancia fuerte en donde habría que reflexionar sobre la praxis laboral y sobre el saber profesional.

Autores como Dewe & Rastke (1993) también proponen la radicalización de tal diferenciación ya que la idea de una trasposición directa —uno a uno— del saber científico en la praxis laboral de maestros y maestras no es posible de realizar. Los autores argumentan esto a partir de la diferencia de formas de saber: el saber científico-pedagógico —el saber de las ciencias sociales— no es un saber intercambiable en la praxis, pues el saber científico-pedagógico produce saber reflexivo y no saber sobre reglas aplicables de manera práctica a la acción. El saber científico no es, en sentido estricto, un saber normativo orientador de la acción. Pero, además, en los contextos de acción prácticos nunca se tiene en cuenta la complejidad total de las teorías científicas y siempre hay una utilización selectiva de las teorías como referente para la posterior toma de decisiones prácticas. En la medida en que el actuar pedagógico profesional docente exige una capacidad de acción fundada normativamente —saber cómo hacer—, entonces el saber científico-pedagógico sería tan solo un componente del actuar pedagógico profesional que habría que poner en relación con las experiencias profesionales y laborales y la identidad personal de quien actúa como docente.

Por tanto, a diferencia de esa concepción histórica que ha primado durante mucho tiempo, no vamos a concebir la pedagogía como una ciencia aplicada o como una ingeniería humana en una relación de inmediatez con la profesión y vamos a plantear que es posible entender mejor la relación entre disciplina y profesión bajo la figura de la mediación. En tal dirección, mediación tiene varios sentidos: por un lado, aquel proceso mediante el cual, por ejemplo, se media en la pelea o disputa entre dos oponentes. Pero también tiene que ver, de otro lado, con una medialidad; es decir, cuando con ello se quiere expresar que una propiedad fundamental de ciertas relaciones consiste en que en el medio de dos —que no median— se ubica un tercero —el que media—. Una relación es según esto, una relación mediada cuando entra adicionalmente un tercero mediador entre ambos polos de la relación. La medialidad sería, entonces, la propiedad o característica de una relación tal. Mediación supone un mediador, un tercero entre dos instancias que no se juntan, ni se tocan, ni entran directamente en relación entre sí. Una relación es así una relación mediada cuando entra un tercero.

De todas maneras, por regla, a ese tercero mediador se le da, generalmente, el estatus de factor independiente bien sea como medio, mediador o instrumento, a partir del cual se produce la relación entre ambos polos. Los medios, bajo esta comprensión, resultan ser opcionales, es decir, a pesar de que median en una relación, no son, en su forma determinada, algo necesariamente obligatorio, porque tal relación puede ser posible sin ese medio mediador específico⁵⁰. Un ejemplo

⁵⁰ Pero también podríamos tener relaciones marcadas por la inmediatez; es decir, relaciones que no remiten a un tercero adicional entre ambos polos. Se trata de relaciones inmediatas o directas. Los

ilustrador puede ser el de una persona que quiere subirse a un techo de una casa y para ello utiliza una escalera. Esa persona también podría eventualmente subir al techo sin utilizar la escalera (ese mediador). La escalera en este caso es opcional y no necesaria como mediador.

Pero también tenemos otra forma de medialidad que no es opcional y que remite a otro sentido: por ejemplo, cuando decimos que un ser acuático no puede vivir sin el agua, pero no porque el agua este en medio entre el pez y sus alimentos y aquella funja como medio para la ingesta de alimentos, sino porque el pez *en el medio agua* es que existe. La vida en el agua no es para el pez una opción a la que simplemente puede renunciar, como si lo puede hacer la persona al renunciar a la escalera para subir al techo y utilizar otro medio. El agua es, más bien, la condición necesaria para su vida y para todas sus manifestaciones vitales. Tenemos que, generalmente, a los medios se los reduce como “medios dentro un esquema medio-fin” en un sentido instrumental. Mediación, en la relación disciplina y profesión, va más allá de esta mirada instrumental reduccionista.

De otro lado, la mediación entre disciplina y profesión no se puede confundir con la relación entre teoría y praxis. Por un lado, teoría no significa lo mismo que la disciplina de la pedagogía o ciencia de la educación y, por el otro, praxis no significa lo mismo que profesión —pedagógica— (enseñante, educador, licenciado). Hay que tener en cuenta que la mediación entre teoría y praxis dentro de un contexto educativo se puede llevar a cabo tanto en el contexto de la disciplina como también en el de la profesión.

- *La relación teoría-práctica en clave disciplinaria (científica)* apunta a un saber científico *sobre o acerca o referido* a la praxis pedagógica (educativa) a partir de una perspectiva de observador distanciado. La pedagogía o ciencia de la educación en este caso analiza su asunto u objeto de estudio y produce un conocimiento al respecto desarrollado teórica y conceptualmente en una práctica de distanciamiento.
- *La relación teoría-práctica en clave profesional (desde el punto de vista de la profesionalidad)* apunta a un saber orientador de la acción (saber hacer, saber cómo, saber procedimental) *para* los actores (educadores, enseñantes, docentes) que están en el campo educativo desde la perspectiva de participantes. Si bien ello no excluye una conceptualización juiciosa del asunto o problemática en cuestión, se trata, más bien, de un saber que está expresamente ligado a una comprensión comprometida de la situación. Es lo que Schön abarca con los conceptos de “saber o conocimiento en la acción” y “reflexión en y durante la acción”. De manera que, por un lado, los docentes en situaciones de práctica inmediatas y presionados por el imperativo práctico de dicha situación actúan con base en lo que saben o creen saber y no con base en lo que no saben en una actitud distanciada, mientras que, de otro lado, el investigador observaría la educación a partir de otras características a cómo lo haría el docente y desde una postura distanciada

contextos relacionales de causa y efecto son un ejemplo de tales relaciones. En el contexto sociológico tenemos el concepto de intersubjetividad pura, cuya inmediatez no necesita de un medio.

—no comprometida ni coaccionada bajo el primado de un imperativo práctico—.

Existe, por tanto, una *dinámica diferenciada* entre los desarrollos de la pedagogía como disciplina (*procesos de disciplinarización*), los desarrollos de la profesionalización docente (*procesos de profesionalización*) y los desarrollos de la educación como praxis social que, a pesar de que se iluminen mutuamente, no se dejan subsumir los unos a los otros, ni esquematizar en una relación uno a uno.

Se trata de la consolidación de un campo en el que se dan, más bien, unas relaciones de unos órdenes en movimiento; un campo que evidencia, sobre todo, *un modo de organización coreográfico (ver imagen siguiente) y que tiene que ver con tres tipos de saber*: un saber pedagógico cotidiano sobre el que cualquiera que haya pasado por la educación puede más o menos hablar. Este permite solucionar los problemas de la cotidianidad y viene fundamentado, la mayoría de las veces, gracias a lo procurado por los procesos de socialización familiar, entre pares, mediáticos, etc. La mayoría de las prácticas educativas se han mantenido así gracias al intercambio generacional. La orientación profesional se busca cuando ese saber cotidiano práctico ya no ofrece más soluciones claras. No obstante, mientras esas prácticas funcionen serán mantenidas y ejercitadas. El saber pedagógico cotidiano puede ser inclusive totalmente contradictorio (pegarle al alumno para que deje de hablar y continúe su trabajo —esto ha funcionado a lo largo de la historia—) y su criterio de validez es solo que contribuye con la resolución de la situación práctica cotidiana. Estos saberes pedagógicos cotidianos ofrecen así una orientación rápida para la resolución rápida de ciertas situaciones. A partir de las experiencias variadas en el tiempo es posible consolidar un repertorio derivado de tales teorías pedagógicas cotidianas que, sin mucha reflexividad, permiten resolver rápidamente las problemáticas educativas diarias, así sean altamente contradictorios. A pesar de sus ventajas y desventajas, el problema que se tiene con tales saberes, desde el punto de vista científico, es que son imprecisos conceptualmente y de una alta carga valorativa y experiencial, lo cual dificulta su clara explicitación desde criterios científicos. Un lugar distinto lo ocupan los saberes profesionales. Estos suponen una formación específica y especializada, por ejemplo, en la universidad. Estos se obtienen y consolidan en la cotidianidad laboral, por ejemplo, en el intercambio con colegas o en espacios de reflexión sobre el propio actuar profesional, y se basan en explicaciones y conceptualizaciones dadas desde un trasfondo científico y académico. Por tanto, no está supeditados solo a la socialización, sino que involucran una competencia académico-científica en la cual la formación universitaria es clave. El saber científico se diferencia del saber cotidiano y del saber profesional. Este se obtiene mediante la actividad científica. Cuando se pregunta por la importancia de este saber dentro de la pedagogía y la educación, a menudo la respuesta es que es muy teórico o abstracto y que no es relevante para la práctica. No obstante, esto es un error de concepción. Miremos: gracias al saber teórico-científico —que se obtiene generalmente con la formación universitaria— es posible la diferenciación entre saber profesional y saber cotidiano. Sin la participación del saber científico el saber profesional permanecería en el nivel de reflexión del saber cotidiano. De manera que el saber científico, en tanto saber interpretativo, analítico y crítico, que abre espacios de acción y de reflexión dentro de la cotidianidad laboral. Permite entonces discutir aspectos, posturas, criterios,

etc., que, de otra manera, permanecerían como algo natural, dado e incuestionado. La praxis y el actuar profesional tienen que hacer, entonces, un rodeo por la ciencia. El saber científico permite una mirada distanciada de la realidad educativa. Si bien la praxis tiene como propósito y tarea la resolución de ciertos problemas, lo cierto es que solo desde la teoría le es posible ver (analizar, cuestionar, reflexionar) sobre esa práctica. Sin teoría el profesional práctico no podría identificar los problemas prácticos como problemas y terminaría por resolverlos de manera tradicional; es decir, por costumbre, por tradición, recurriendo a su saber cotidiano en la lógica de cómo lo educaron o cómo vio que educaban a otros. Ello quiere decir que tiene que haber una teoría y unas conceptualizaciones, así sean rudimentarias, si se quiere reconocer algo como praxis educativa.

De manera que la mediación entre disciplina y profesión es una mediación entre dos relaciones diferentes entre teoría y práctica: la mediación entre reconstrucción (disciplinaria, científica) y reflexión (profesional). La mediación entre disciplina y profesión no tiene lugar, según lo anterior, en un medio determinado, sino mediante determinados medios. Estos medios o mediadores representarían los constituyentes del estudio de un licenciado.

Llegados hasta este punto la propuesta es que la mediación disciplinaria (científica) entre las teorías pedagógicas (didáctica, pedagogía histórica, psicología educativa, entre otras) y las prácticas pedagógicas (enseñar, educar) tiene lugar **en el medio** de la **reconstrucción**, mientras que la mediación profesional entre las teorías de la profesión —teorización sobre la profesionalidad— y las prácticas pedagógicas tiene lugar **en el medio** de la **reflexión**. Reflexión —en tanto volver sobre sí— alude a un pensar reflexivo, retrospectivo del sujeto sobre sus limitaciones (dificultades, asombros, rarezas, etc.) en sus respectivas prácticas y situaciones a menudo críticas. El objeto de reflexión es la propia acción pedagógica y el propio imbricamiento y participación en la situación de acción. La reflexión alude a un meditar sobre los propios patrones de comprensión y de actuación, sobre el trato personal con las condiciones marco estructurales, sobre las bases y presupuestos biográfico-sociales y culturales del propio actuar, así como sobre la elaboración de los aspectos emocionales y posibles transferencias en la relación, por ejemplo, maestro-alumno. Con ello se caracteriza además la profesionalidad del pedagogo práctico —enseñante, educador, licenciado— mediante la reflexividad.

Hay que decir que, desde una perspectiva cientifista, ese saber —profesional— reflexivo es considerado a menudo como un saber extra-científico —subjetivo, particular, intuitivo—. No obstante, la reflexión con propósitos de una comprensión comprometida, es decir, profesional y no simplemente anecdótica, necesita de una reconstrucción teórica de los horizontes interpretativos. La reconstrucción crea, de por sí, un horizonte teórico-interpretativo para la reflexión. De manera que el esclarecimiento de las estructuras de sentido inherentes a la praxis pedagógica no se puede resolver solamente mediante la reflexión sistemática de los practicantes (docentes, enseñantes) sobre su actuar, se necesita de una reconstrucción científico-realista y profunda de los problemas estructurales del actuar pedagógico.

Por tanto, poder decir —argumentar— lo que uno hace formaría el núcleo de una competencia profesional que sería característica de profesiones como la docencia y que no tendría como proceso de formación definitivo el simple paso por

la universidad, sino que se estructuraría permanentemente en el marco de la (auto) reflexión —en y después de la carrera universitaria— y de la confrontación permanente con las situaciones crónicas resultado de la actividad docente. De allí la importancia de una formación continuada.

Así, con la diferencia entre la forma estructural del saber científico y la forma estructural del saber para la acción y con la tesis acerca de la no unificación de ambos tipos de saber tenemos que preguntarnos nuevamente por el lugar y la importancia de la ciencia —de la pedagogía, de las ciencias de la educación— en la formación de maestros. En lo que respecta a la formación de docentes en las instituciones universitarias y de educación superior —en donde se vuelve virulenta la relación mediada entre disciplina y profesión— hay que preguntarse por la contribución que podría ofrecer la reconstrucción pedagógico-científica en la reflexión profesional y por el papel que juega la formación de un habitus disciplinario distanciado —de investigador— en la formación de un habitus profesional empático, pero, a la vez, distanciado en los futuros maestros y maestras.

Ante ello, proponemos y seguimos la pretensión de una formación de maestros científica con pretensiones teóricas y cercana a la investigación y, a su vez, cercana a la praxis. Precisamente un formato de esa actividad investigativa que está puesto en relación con la profesión docente es la casuística pedagógica. En ese sentido, el perfil del licenciado se podría sustentar en la idea surgida del modelo una formación casuístico-pedagógica, entendida como investigación casuístico-reconstructiva y comprensiva (Ohlhaber y Wernet, 1999; Wernet, 2006), en donde lo hermenéutico-comprensivo no se puede malinterpretar como una hermenéutica textual, sino, como aquel trabajo investigativo de una ciencia empírica y realista, cuyos objetos de indagación serían protocolizaciones de aspectos y situaciones y fenómenos de un mundo estructurado a partir del sentido, en este caso, de una realidad pedagógica o educativa.

Casuística —pedagógica— no quiere decir aquí, una ilustración y presentación preparada de una práctica deseable o la focalización segregada de lo digno de resaltar o de lo irritable, sino un trabajo riguroso de identificación y tematización reconstructiva de las estructuras de sentido propias del asunto focalizado (de la praxis pedagógica, de la enseñanza, de las situaciones crónicas en el ejercicio profesional). Aquí, la idea básica consiste en que habría que indagar o investigar sobre aquellos casos concretos de la praxis pedagógica en sus diferentes dimensiones (situaciones de aula, situaciones escolares, situación de los alumnos, etc.) de un modo distanciado y desentendido de la praxis —de la presión sobre lo que hay o se debe hacer— en su problematicidad específica (qué, por qué, por qué así, a partir de qué, bajo qué condiciones, en qué relación, bajo qué características, etc.).

Un caso concreto en dicho sentido puede venir representado en diferentes protocolos y bajo diferentes intereses y perspectivas. Por eso, la meta de una casuística pedagógica en la formación de maestros y maestras y como parte de la formación continuada —con su base en una casuística pedagógica como uno de sus formatos— no consiste en realizar las pretensiones de la práctica mediante prescripciones laborales prácticas (haga así); de lo que se trata, más bien, es de la formación de una competencia reflexiva —no basta con hacer una arroz delicioso, hay que saber por qué queda delicioso y para ello es necesario, por un lado, decir,

explicar, esclarecer, argumentar, sustentar por qué queda delicioso y ello implica, por otro lado, reflexionar sobre qué y por qué queda delicioso—. Hablamos aquí del fomento de la capacidad de reconocer problemas y aspectos estructurales y comprenderlos. Desde el punto de vista de los paradigmas en la investigación en ciencias sociales y humanas, una perspectiva de investigación tal dentro de la pedagogía o ciencia de la educación se podría denominar socio-hermenéutico-reconstructiva.

Así, el punto clave frente a las exigencias en la formación de maestros en el contexto universitario consiste en la elección de los medios apropiados para la mediación entre reconstrucción y reflexión. Por tanto, si la pedagogía o ciencia de la educación quiere ofrecer una contribución sustancial a la cuestión de la formación de maestros, esta no puede venir dada solo bajo estrechos criterios científicos, pues aquello que resulta significativo en términos de orientación de la acción y de una formación profesional es el saber reflexivo. De lo que se trataría, es de cómo se pueden y en qué medida relacionar, reconstrucción y reflexión; que función puede tener la reconstrucción para la reflexión y en donde radican los límites de la reconstrucción y lo propio de la reflexión a lo que no se puede acceder mediante la reconstrucción. La propuesta que se tiene es, entonces, la de una casuística pedagógica.

6.11. Casuística pedagógica

¿Qué entender por casuística? Casuística, cuya expresión proviene del latín „casus“, es decir, caso, hace referencia de manera general a la observación de casos individuales dentro de una determinada especialidad o campo disciplinario. Se trata de una actitud (reflexiva) y de una forma de proceder específicas con respecto al análisis de un caso, las cuales apuntan a la comprensión de estructuras, patrones o situaciones específicas comenzando con una posición de extrañamiento y distanciamiento y pasando a un procedimiento secuencial en lo posible metódicamente controlado. Todo esto para llegar no solo a una comprensión del caso, sino también a la producción de conocimientos más generales, teórico-conceptuales que aporten a los campos de indagación específicos. La casuística propone una mirada que se desenvuelve permanentemente entre la lógica de la subsunción y la lógica de la reconstrucción; es decir, bajo el esquema de la comprensión del caso y la explicación del caso, optando siempre por lo primero.

Casuística implica tomarse en serio lo relatado, lo protocolizado —el caso—, evitar explicaciones y comprensiones apresuradas, considerar otros puntos de vista en la realización de un balance y estar abierto a las miradas, explicaciones y argumentos de otros. Un procedimiento tal se vuelve limitado y poco posible cuando previamente determinado a lo que hacen referencia los casos o ejemplos. El que solo percibe aquello que entra y se acomoda a su sistema categorial —a sus esquemas comprensivos— no aprende con ello. Cuando la complejidad de la realidad se reduce de tal manera que se deja de lado o invisibiliza lo que desde cierta perspectiva no se considera como relevante, se vuelve muy complicado producir nuevos conocimientos y ofrecer otras miradas sobre un fenómeno.

Existen, de todas maneras, diferentes concepciones y posiciones acerca de la casuística: tenemos, por un lado, una casuística ilustrativa y normativa que enseña e instruye sobre “cómo es que se hace”. Hay, por otro lado, una casuística

descriptiva que se interesa más bien por dar cuenta de “cómo es que pudo suceder eso y por qué”, sin producir y llegar necesariamente a soluciones. Finalmente, tenemos una casuística heurística que amplía el espectro de alternativas explicativas y de alternativas para la acción. Raven y Garz (2012, p.574) también diferencian tres modos de comprensión casuística: una natural que está referida a lo práctico cotidiano; una profesional que se fundamenta en un saber casuístico situado referido a la práctica profesional y una científica que representan una forma de comprensión científica y metódicamente controlada.

La casuística como enfoque investigativo y como método (casuística pedagógica) dentro de la investigación pedagógica (educativa) resulta de gran utilidad según cuatro posibles perspectivas de trabajo específicas:

- ✓ 1) Como heurística pedagógica en la medida en que los ejemplos de casos trabajados se pueden constituir en fuente de nuevas ideas; es decir, abre y amplía el espacio para otras alternativas de explicación y de acción.
- ✓ 2) Como sistemática y descriptiva pedagógica pues permite visualizar asuntos y describirlos. Y, en ese sentido, comprender como han tenido lugar, por qué, como, etc. Los ejemplos de casos contribuyen a la discusión, afinamiento y ampliación, es decir, a una diferenciación sistemática y analítica de las hipótesis, planteamientos y conceptualizaciones existentes y, por tanto, a una ampliación de la comprensión de los fenómenos trabajados e investigados, sin necesariamente llegar a producir soluciones. Se comprende “lo que pasó”, sin necesariamente llegar a resolver eso que pasó.
- ✓ 3) Como crítica y correctiva pedagógica, pues los ejemplos de casos contribuyen con la revisión y crítica de las hipótesis, planteamientos y conceptualizaciones existentes.
- ✓ 4) Como casuística normativa e ilustrativa que puede dar elementos para la orientación del actuar docente. Aquí se llega a que mediante dicha casuística “se enseña cómo se hace” o se dice como se hace. Los ejemplos de casos pueden servir entonces para que los docentes lleguen a un ejercicio de comparación de tales casos con sus propias experiencias dentro de la praxis escolar y de enseñanza.

Las tres primeras perspectivas contribuyen con los desarrollos de la investigación pedagógica. En tales condiciones, la casuística no pregunta en principio “cómo se ha de actuar correctamente” como lo exige el actuar concreto en la praxis educativa bajo la coacción a decidir y actuar —imperativo práctico—, sino que pone en el centro de su interés la comprensión del caso en su complejidad total, lo cual incluye además la pregunta por “como el caso deviene o se convierte en caso” y la cuarta aporta especialmente a la praxis o práctica pedagógica y, por tanto, a los procesos de profesionalización docente.

Aportes de la casuística pedagógica en clave	Investigación científica	Saber pedagógico	Práctica pedagógica
Heurística	X	X	
Sistemático-descriptiva	X	X	
Crítica	X	X	
Normativo-orientadora		X	X

La casuística pedagógica apela, entonces, al principio pragmático-comunicativo de la comprensión y entendimiento acerca de ciertos problemas (casos). Una comprensión y entendimiento que escapa a las formas de medición objetivantes y cuantitativas. En ese sentido, representa también una oportunidad para un trabajo sobre las propias experiencias y prejuicios, así como la posibilidad de ampliación de los conocimientos con respecto a un asunto y de las formas de proceder en situaciones no acostumbradas. Con ello se llega entonces a una integración de estos saberes dentro del propio reservorio personal de saberes y con ellos se abren las posibilidades para nuevas orientaciones en el actuar — pedagógico-docente—. La casuística pedagógica se sitúa en un lugar de aportación y mediación importante entre un actuar pedagógico práctico (docencia) comprometido y una pedagogía científica reflexiva y distanciada.

¿Y cómo se llega a esa casuística pedagógica? En primer lugar, se requiere de un **trabajo del caso** o mejor trabajar el caso. Ese trabajo del caso se puede entender en sentido amplio como la elaboración práctica del caso; es decir, como los planteamientos y métodos que permiten sistematizar el trato con el caso. Para llegar de un trabajo del caso a un **estudio del caso** se necesita, en principio, una **observación —visualización, percepción— del caso**. Solo mediante la observación es que llegamos a percibir y observar lo que es el caso. Seguidamente, **mediante la presentación del caso** podemos describir los transcurso, situaciones y asuntos dados que hacen del caso “un caso”. En el análisis del caso se da cuenta de las características y contextos y conexiones de los que resulta el caso y que lo caracterizan en su particularidad, singularidad y generalidad. Para un estudio de caso se necesita además de unos referentes teóricos: ante todo el momento teórico y conceptualizador de un análisis que incluye una interpretación de la observación de lo que se tiene por caso —por ejemplo, la praxis pedagógica— y su descripción es lo que puede llevar a un caso particular y a una presentación de dicho caso a un **estudio de caso** convincente. La casuística pedagógica considera y abarca entonces todos estos aspectos. O, dicho con otras palabras: todos estos aspectos en su conjunto son los que hacen una casuística pedagógica.

En conclusión: la teoría de Oevermann sobre el ser humano como sujeto que se desenvuelve en el mundo de las crisis y rutinas nos muestra que el actuar profesional docente en términos de decisiones y opciones implica un trabajo sobre las crisis propias y ajenas. Esa profesionalidad docente no se resuelve únicamente con una formación científica. De manera que el conocimiento científico-pedagógico y didáctico sería solo una parte de esa formación. La profesión docente también se desenvuelve en medio de la reflexión, lo cual supone otro tipo de saber situado y concreto ligados y referido a casos particulares. Tarea en la formación de licenciados es pensar la disciplina y la profesión no en un esquema de aplicación, sino de mediación en donde entren conjuntamente la reconstrucción científica y la reflexión juiciosa y rigurosa. Una alternativa para ambos asuntos, como se ha querido mostrar en este libro, es el desarrollo e implementación de una casuística pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- ALANEN, Leena. (1992). *Modern Childhood? Exploring the "Child Question"*. En: Sociology (University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, Research Reports), Tomo 50, Jyväskylä.
- ALANEN, Leena. (2003). "Explorations in generational analysis". En: ALANEN, Leena y MAYALL, Berry (Eds.) (2003). *Conceptualizing child-adult relations*. London y New York: Routledge, pp. 11-22.
- ALANEN, Leena y MAYALL, Berry. (Eds.) (2003). *Conceptualizing child-adult relations*. London y New York: Routledge.
- ALANEN, Leena. (2005). "Kindheit als generationales Konzept". En: HENGST, Heinz y ZEIHNER, Helga (Eds.). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 65-82.
- ALANEN, Leena. (2009). "Generational Order". En: QVORTRUP, Jens, CORSARO, William A. y HÖNIG, Michael Sebastian (Eds.). (2009). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan: pp. 159-174.
- ALEXANDER, Robin. (1995). *Versions of primary education*. Londres: HMSO.
- ALLIAUD, Andrea (1998). *El maestro que aprende. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- ALTRICHTER, H. y POSCH, P. (Eds.) (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag.
- ANGELIDES, P. & AINSCOW, M. (2000). *Making sense of the role of culture in school improvement*. En: School Effectiveness and School Improvement, 11(2), pp. 145-163.
- APEL, H.J.; HORN, K.P.; LUNDGREEN, P. & SANDFUCHS, U. (Eds.) (1999). *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ASHKANASY, N.M.; BROADFOOT, L.E. y FALKUS, S. (2000). Questionnaire measures of organizational culture. En: N.M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom & M. Peterson (Eds.), *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks: Sage, pp. 131-146.
- BAIG, S. (2010). *The place of personal values in educational leadership in Pakistan*. En: Values and Ethics in Educational Administration, 8(3), 1-8. Recuperado en: http://ecommons.aku.edu/pakistan_ied_pdcn/3
- BHASKAR, Roy. (2008). *A realist theory of science. With a new introduction*. London y New York: Routledge.
- BAUMAN, Zygmunt. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- BECK, Ulrich & BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós
- BENNER, Dietrich. (1996). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- BENNER, Dietrich. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- BERLAK, A & BERLAK, H. (1981). *The dilemmas of schooling*. Londres: Methuen.
- BERNFELD, Siegfried. (1975). *Sísifo o de los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BILLING, M. (1988). *Ideological dilemmas*. Londres: Sage.
- BO'HME, Jeanette. (2000). *Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- BÖHME, Jeanette; HUMMRICH, Merle y KRAMER, Rolf-Torsten (Eds.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- BOLIVAR, Antonio. (2007). *La formación inicial del profesorado y su identidad profesional*. En: *Estudios sobre Educación*, No. 12, pp. 13-30.
- BOLIVAR, Antonio; Fernández, Manuel y Molina, Enriqueta. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. En: *ForumQualitativeSozialforschung/ ForumQualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- BOLIVAR, Antonio. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfica- narrativa en Educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, No. 1, pp. 1-26.
- BOURDIEU, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- BREIDENSTEIN, G. (2010). *Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts*. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, (6)56, pp. 869-887.
- BREZINKA, Wolfgang. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Editorial Herder.
- BRÖCKLING, Ulrich. (2003). You are not responsible for being down, but you are responsible for getting up. Über Empowerment. En: *Leviathan*, vol. 31, no. 3 (septiembre), pp. 323-344.
- BÜCHNER, Peter. (2006). Generation und Generationsverhältnis. En: KRÜGER, Heinz-Hermann y HELSPER, Werner (Eds.) (2006). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen y Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- BUHREN, C.G. (1995). Entfaltung der Lernkultur durch Organisationsentwicklung. En: HOLTAPPELS, H.G. (Ed.). *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied: Luchterhand, pp. 200-221.
- CLARK, Burton R. (Ed.). (1987). *The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Los Angeles: University of California Press.
- CAMERON, K. S. & QUINN, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- CHARTIER, Anne-Marie. (2000). *Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*. En: *Educação e Pesquisa*, vol. 26, núm. 2, julio-diciembre, pp. 157-168.
- CHARTIER, Anne-Marie. (2006). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lectura*. Paris: Retz.
- CHENG, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. En: *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), pp. 85-110.
- CHENG, Y. C. (2000). Cultural factors in educational effectiveness: A framework for comparative research. En: *School Leadership & Management*, 20(2), 207-225.
- CHOTT, P.O. (1997). Die Entwicklung von „Schulkultur“: Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen. *Pädagogische Welt*, 51(12), pp. 563-566.
- COMBE, Arno. (2005). Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. En: KOWARSCH, Alfred y POLLHEIMER, Klaus (Eds.). *Professionalisierung in pädagogischen Berufen*. Purkersdorf: Verlag Brüder Hollinek, pp. 7-16.
- COMBE, Arno & HELSPER, Werner (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. En: dies. (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 9-48.

- CRIBLEZ, L. & HOFER, Ch. (1994). Pädagogik als Unterrichtsfach - einige Thesen zur Einleitung einer notwendigen Diskussion. En: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12, pp. 297-287.
- CRIBLEZ, L. & HOFER, Ch. (1996). *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Auf der Suche nach Qualitätskriterien für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen*. Bern: Unipress.
- DEAL, T. E. & KENNEDY, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- DEAL, T. E. & KENNEDY, A. A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), pp.140-141.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington: OERI.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DEAL, T. E. & PETERSON, K. (1999). *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DELORY-MONTBERGUER, Christine. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO Ediciones, 2009.
- DELORY-MONTBERGUER, Christine (2009b). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris: Téraèdre, 2009b.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre, pp. 695-710.
- DEWE, Bernd; FERCHOFF, Wilfried & RADKE, Frank. (1992). Das Professionswissen von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. En: dies. (Eds.). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 70-91.
- DEWEY, John. (1997). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- DIEMER, Alwin. (1964). Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffe. En: *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie*, 1 (2), pp. 209-227.
- DUPONT, J. P. (2009). *Teacher perceptions of the influence of principal instructional leadership on school culture: A case study of the American Embassy School in New Delhi, India*. (Tesis Doctoral, University of Minnesota).
- DUERO, Dante y Limón, Gilberto. (2007). Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. En: *Revista de Antropología Iberoamericana*. 2(2).
- DUNCKER, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung*. Weinheim: Beltz.
- DUNCKER, L. (1995). Schulkultur als Anspruch und Realisierung von Bildung. Anmerkungen zum pädagogischen Selbstverständnis der Schule. En: *Pädagogische Welt*, 10, pp. 442-445.
- ECARIUS, Jutta (2001). Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. En: KRAMER, Rolf-Torsten, HELSPER, Werner y BUSSE, Susann (2001). *Pädagogische Generationsbeziehungen (Studien sur Schul- und Bildungsforschung)*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 40-62.
- ELBOT, C., & FULTON, D. (2008). *Building an intentional school culture*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ERICKSON, F. (1987). Conceptions of school culture: an overview. En: *Educational Administration Quarterly*, 23(4), pp. 11-24.
- ERMERT, K. (Hrsg.) (1992). *Schulkultur als „Organisationskultur“: Organisationsberatung als Innovationsquelle für Schulentwicklung?* Loccum: Evangelische Akademie.

- ESTRADA, Ángela María, GARCÍA, Carlos Iván, CARVAJAL, Diógenes Carvajal y MUÑOZ, Darío (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- FAUSER, P. (1989): Nachdenken über pädagogische Kultur. En: *Die Deutsche Schule*, vol. 81, No. 1, pp. 5-25.
- FEIXA, Carles. (2012). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- FELDFEBER, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. En: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, pp. 53-72
- FELDFEBER, M. & OLIVEIRA, D. A. (Comp.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, pp. 53-72.
- FEND, H. (1987). Gute Schulen - Schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. En: STEFFENS, U. y BARGEL, T. (Eds.). *Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule*. Wiesbaden: HIBS, pp. 55-79.
- FEND, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, no. 34, pp. 85-97.
- FEND, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Beltz.
- FEND, H. (2007). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag.
- FINOCCHIO, Silvia y PINKASZ, Daniel. (2006). "Pedagogía, Política e Intervención Crítica", en FLACSO, Especialización en Currículum y Practicas Escolares, Clase N°1. 2006.
- FISCHER, D. (2009). Was ist Schulkultur und wie kann man sie entwickeln? En: JÄGGLE, M., KROBATH, T. y SCHELANDER, R. (Eds.). *Lebens. Werte. Schule: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien: Lit Verlag, pp. 413-421.
- FLITNER, W. (1978). Zur Struktur der pädagogischen Disziplin. En: HEID, H y VATH, R (Eds.). *Pädagogik im Umbruch? Erziehung und Erziehungswissenschaft zwischen Reform und Tradition*. Freiburg: Herder, pp. 163-166.
- FLITNER, W. (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- FOUCAULT, Michel. (1979). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Barcelona: Editorial Planeta de Agostini.
- FUCHS, H.W. (2009). Neue Steuerung – neue Schulkultur? En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), pp. 369-380.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York, NY: Teachers College Press.
- GALAZ, Alberto. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? En: *Revista científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 37(2).
- GARFINKEL, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. México: Anthropos Editorial; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- GIDDENS, Anthony. (2000). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, Anthony. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIESECKE, Hermann. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa Verlag.
- GOETZ, J.P. & LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed Morata.
- GÖHLICH, M. (2007). Schulkultur. En: APEI, J. y SACHER, W. (Eds.) (2007). *Studienbuch Schulpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 104-121.
- GOLDRING, L. (2002). The power of school culture. En: *Leadership*, 32(2), pp. 32-35.

- GRUENERT, S. (2000). Shaping a new school culture. En: *Contemporary Education*, 71(2), pp. 14-18.
- GUDJONS, H. (2007). Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. En: *Pädagogik*, 7(8), pp. 42-47.
- HALSALL, R. (1998). *Teacher research and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- HAN, Byung-Chul. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- HARGREAVES, Andy. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. En: *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), pp. 23-46.
- HARGREAVES, Andy. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2015). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- HECK, R.H. & MARCOULIDES, G.A. (1996). School culture and performance: testing the invariance of an organizational model. En: *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), pp. 76-95.
- HEINRICH, Martin & WERNET, Andreas (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiebaden: Springer Verlag.
- HEJJ, A. (1997). Empirische Methoden zur Erfassung der Schulkultur. En: SEIBERT, N. (Ed.). *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 97-119.
- HELSPER, W. (1990). Schule in den Antinomien der Moderne. En: KRÜGER, H.-H. (Ed.) (1990). *Abschied von der Aufklärung?* Opladen: Leske + Budrich, pp. 175-195
- HELSPER, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. En: COMBE, A. y HELSPER, W. (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, pp. 521-569.
- HELSPER, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. En: *Journal für LehrerInnenbildung*, No. 1, pp. 7-15.
- HELSPER, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können. Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. En: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Eds.). *Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift*. Opladen: Leske und Budrich, pp. 67-86.
- HELSPER, W. (2002a): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. En: KRAUL, M., MAROTZKI, W. y SCHWEPPE, C. (Eds.). *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, pp. 64-102.
- HELSPER, W. (2004). Schulmythen und Schulrituale als „kreative Verknüpfung“ und Schöpfung des Neuen. En: WULF, Ch. y ZIRFAS, J. (Eds.). *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Beiheft 2*. Wiesbaden: VS-Verlag, pp. 251-266.
- HELSPER, Werner. (2004a). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. En: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50. Jahrgang, vol. 3, pp. 303-308.
- HELSPER, Werner. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. En: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (2008) 1, pp. 63-80.
- HELSPER, W. (2008a). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. En: HELSPER, Werner, BÜSSE, Susann, HUMMICH, Hummich, KRAMER, Rolf-Torsten Kramer (Eds.) (2008).

- Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule.* Wiesbaden: Springer VS, pp. 115-149.
- HELSPER, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. En: KRÜGER, H. y HELSPER, W. (Eds.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft.* Opladen: Verlag Barbara Budrich, pp. 15-34.
- HELSPER, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. En: TERHART, E., BENNEWITZ, H y ROTHLAND, M. (Eds.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* Münster: Waxmann, pp. 149-170.
- HELSPER, W. (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. En: BÖHME, Jeanette, HUMMRICH, Merle y KRAMER, Rolf-Torsten (Eds.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs.* Wiesbaden: Springer VS.
- HELSPER, Werner; KRÜGER, Hein-Hermann & RABE-KLEBERG, Ursula. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. En: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, vol. 1, consultado en: www.unimagdeburg.de/view/zbbbs/zeitschrift/hefte/heft1/1-1.html.
- HELSPER, W.; BÖHME, J.; KRAMER, R.-T. & LINGHKOST, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I.* Opladen: Leske + Budrich.
- HELSPER, W. & TIPPELT, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. En: HELSPER, W. (Ed.). *Pädagogische Professionalität.* Weinheim: Beltz, pp. 268-288.
- HELSPER, Werner; BÜSSE, Susann; HUMMRICH, Hummrich; KRAMER, Rolf-Torsten Kramer (Eds.) (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule.* Wiesbaden: Springer VS.
- HERBART, J. F. (1919): Aphorismen. En: Willmann, O./Fritzsche, T. (Eds.). Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften, Bd. 3. Osterwieck: Zickfeldt, pp. 584-608.
- HERBART, J. F. (1802/1969a): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. En: Kehrbach, K./Flügel, O. (Hrsg.): *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Aalen: Scientia, pp. 279-290.
- HERBART, J. F. (1806/1969b). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. En: Kehrbach, K./Flügel, O. (Eds.). *Sämtliche Werke*, Bd. 2. Aalen: Scientia, pp. 1-139.
- HERBART, Johann Friedrich (1986). *Systematische Pädagogik.* Introducida, escogida e interpretada por D. Benner. Stuttgart: Klett-Cotta.
- HERRMANN, Ina. (2014). Vandalismus an Schulen. Bedeutungsstrukturen maskierender Raumpraktiken. Wiesbaden: Springer VS.
- HERZOG, W. (1999): Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? En: *Beiträge zur Lehrerbildung*, No. 17, pp. 340-374.
- HERZOG, W. (2001). Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Science(s) de l'éducation 19e – 20e siècles. Entre champ professionnels et disciplinaires. Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin.* Bern: Lang, pp. 267-282.
- HERZOG, Walter. (2002). "Die Pädagogik als Wissenschaft und als Profession: Von der Identität zur Partnerschaft". En: HOFSTETTER, Rita y SCHNEUWLY, Bernard (Eds.) (2002). *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires = Erziehungswissenschaft(en) 19.-20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin.* Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; New York; Oxford; Wien: Peter Lang Verlag.

- HERZOG, Walter. (2005). Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung. Conferencia dada en el Rahmen der Frühjahrstagung der Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung in der DGfE mit dem Thema „Implementation, Akkreditierung und Evaluation gestufter Studiengänge in der Lehrerbildung. Rauisch-holzhausen, pp. 26.-27.
- HIRSCHAUER, S. (2004). „Praktiken und ihre Körper. Über materiellen Partizipanden des Tuns“. En: Hörning, K. & Reuter, J (Eds.) (2004). *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- HIRSCHAUER, Stefan. (2014). Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. En: *Zeitschrift für Soziologie*, (3)43: pp. 170-191.
- HITZLER, Ronald y HONER, Anne (Eds.) (1997). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Opladen: Leske + Budrich.
- HOFFMANN, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hrgs.) (2005). *Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Zur Handlungsrelevanz von Erziehungswissenschaft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard. (1999). The interaction of teacher education and the discipline "sciences of education" in Geneva (1872-1933). A historical case study. Paper presentado en la European Conference on Educational Research, Lahti, Finlandia 22-25 de septiembre de 1999.
- HOFSTETTER, Rita y SCHNEUWLY, Bernard (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). En: L. Criblez & R. Hofstetter (avec coll. de D. Périsset Bagnoud) (Ed.), *La formation des enseignant(e)s primaires – Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von*
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard. (2001). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives – Educational Sciences in Switzerland – Evolution and Outlooks*. Berne: CEST 2001/6.
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (2002). "Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels". En: HOFSTETTER, Rita y SCHNEUWLY, Bernard (Eds.) (2002). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- HOFSTETTER, Rita & SCHNEUWLY, Bernard (eds.) (2002). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- HOLTAPPELS, H.G. (1995). *Entwicklung von Schulkultur*. Neuwied: Luchterhand.
- HOLTAPPELS, H.G. (2003). *Entwicklung von Schulkultur und Schulqualität*. En: HOLTAPPELS, H. G. (Ed.). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München/Unterschleißheim: Luchterhand, pp. 23-51.
- HOLTAPPELS, H.G. & VOSS, A. (2006). Organisationskultur und Lernkultur. Zusammenhänge zwischen Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung am Beispiel selbständiger Schulen. En: BOS, W., HOLTAPPELS, H. G., PFEIFER, H. y SCHULZ-ZANDER, R. (Eds.). *Jahrbuch der Schulentwicklung (Tomo 14)*. Weinheim: Juventa, pp. 247-277.
- HONIG, Michael-Sebastian; FRIED, Lilian; D IPPELHOFER-STIERN, Barbara & LIEGLE, Ludwig. (2003). Einführung in die Pädagogik der früheren Kindheit. Editorial Beltz GmbH, Julius.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. New York, NY: Teachers College Press.
- HORNSTEIN, W./Lüders, Ch. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 35, pp. 749-769.

- HUBER, L. (2009). „Lernkultur“ – Wieso „Kultur“? Eine Glosse. En: SCHNEIDER, R., SZCZYRBA, B., WELBERS, U. y WILDT, J. (Eds.). *Wandel der Lehr- und Lernkulturen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, pp. 14-20.
- IDEL, T.-S. y Rabenstein, K. (2007). *Vom Unterricht zur Lernkultur: Methodologische Überlegungen zur Vermittlung von Institutionsanalyse und Unterrichtsforschung im Rahmen rekonstruktiver Schulforschung*. Consultado 01.05.2017 en: <https://www.ah-ewi.tu-berlin.de/fileadmin/fg230/LUGS/Dokumente/IdelRabensteinVomUnterrichtzurLernkultur.pdf>
- JULIA, Dominique. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. En: *Revista brasileira de história da educação* n°1 jan./jun. 2001, pp. 9-43
- KANT, Immanuel. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KANT, Immanuel. (1995). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Tomo 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- KEMMIS, Stephen y Otros. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- KLEEMANN, Frank; KRÄHNKE, Uwe & MATUSCHEK, Ingo. (2013 [2009]). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbader: Springer Verlag.
- KLUCHERT, G. (2009). Schulkultur(en) in historischer Perspektive. Einführung in das Thema. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(3), pp. 326-333.
- KOLBE, F.-U, Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (11)1, pp. 125-143.
- KORING, B. (1989). Eine Theorie pädagogischen Handelns. Weinheim.
- KRAMER, R.T. (2002). Schulkultur und Schülerbiographien. Zur Rekonstruktion der Schulkultur II. Opladen: Leske und Budrich.
- KRÜGER, Heinz-Hermann y HELSPER, Werner (Eds.) (2006). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen y Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- KROEBER, A. L. & KUCKHOHN, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. Cambridge: Papers of the Peabody Museum.
- KUEN, T. K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 8, pp. 86-105.
- LA TEFY, Schoen y TEDDIE, Charles. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. En: *School Effectiveness and School Improvement*, 19:2, pp. 129-153.
- LABAREE, D. (1995). A disabling visión: Rhetoric and reality “Tomorrow`s Schools of Education”. *Teachers College Record*, 97(2), pp. 166-205.
- LAHIRE, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes
- LATOUR, Bruno (2003). *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- LUCKMANN, T. (2008). Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación. Trotta Editorial.
- LUCKMANN, Thomas & SPRONDEL, Walter Michael. (eds) (1972). *Berufssoziologie*. Köln: Neue Wissenschaftliche Bibliothek.

- LUHMANN, N. (1995). Kultur als historischer Begriff. En: N. Luhmann (Hrsg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (Bd. 4). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, pp. 31-55.
- LUHMANN, N. (1994). La responsabilidad social de la Sociología. *Revista Convergencia*, 2(7). Toluca, México.
- LUHMANN, N. (1994). Los problemas de la investigación en la Sociología. *Revista Convergencia*, 2(7). Toluca, México.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl Eberhard. (1976). Ausbildung für Professionen- Überlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 1, 247-277.
- LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl Eberhard (Eds.) (1982). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Berlin: Suhrkamp Verlag, pp. 11-41.
- LYOTARD, Jean-François. (1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- LYOTARD, Jean-François. (2004). *La condición posmoderna*. Cátedra: Madrid.
- MASLOWSKI, R. (2001). *School culture and school performance*. Enschede: Twente University Press.
- MASLOWSKI, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. En: *Journal of Educational Administration*, 44(1), pp. 6-35.
- McLAREN, Peter. (1995). *La escuela como un performance ritual-hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI Editores.
- McLAREN, Peter. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En: GIROUX, Henry y McLAREN, Peter (Eds.). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, pp. 41-78.
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons*. The social organization of classroom instruction. Cambridge, M.A. Harvard University Press.
- MERKENS, H. (2006). Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag.
- MERKENS, Hans (2010). *Unterricht: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- MIALARET, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris, PUF.
- MOLLENHAUER, Klaus (1994). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- MIRANDA, Estela y Lamfri, Zoila. (2008). Estado, mercado y educación. Nueva regulación del sistema educativo: sus efectos en la gestión de las instituciones y en el trabajo de los docentes.
- NEUBAUER, W. (2003). *Organisationskultur*. Stuttgart: Kohlhammer.
- NEVILLE, M. (1995). School culture and effectiveness in an Asian Pluralistic society. En: *International Studies in Educational Administration* 23(2), pp. 28-37.
- OELKERS, J. (1987). El retorno de la posmodernidad: reflexiones pedagógicas sobre el nuevo "fin de siècle", en: *Rev. Educ.*, No. 283, pp. 201-221.
- OELKERS, Jürgen y TENORTH, H.-Elmar (1993). "Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem". En: OELKERS, Jürgen y TENORTH, H.-Elmar (Eds.) (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim; Basel: Beltz, pp. 13-35.
- OELKERS, J. y otros. (1984). Education at Work – Serious Possibility or Policy Naivety? En P. Gonon, K. Kraus, J. Oelkers & S. Stolz (Eds.), *Work, education and employability* (pp. 21-54). Bern: Peter Lang. Kolb, D.. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice.
- OEVERMANN, U. (1981). Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierbarkeit pädagogischen Handelns. Mitschnitt eines Vortrages im SS 1981 an der FU Berlin.
- OEVERMANN, Ulrich. (1983): Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit

- pädagogischer Wissenschaft. En: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt am Main: Scriptor-Verlag, pp. 113-155.
- OEVERMANN, Ulrich. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. En: COMBE, A. y HELSPER, W. (Eds.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus professionellen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, pp. 70-82.
- OEVERMANN, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul, M/Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.) (2002): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 19-6.
- OEVERMANN, Ulrich (2016). "Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. En: BECKER-LENZ, R. Y OTROS (Eds.) (2016). *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- OUCHI, W. G. (1981). *Theory Z: How American business can meet the Japanese challenge*. Boston: Addison-Wesley.
- PARSONS, Talcott. (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- PASCALE, R. T. y ATHOS, A.G. (1981) *The Art of Japanese Management: Applications for American Executives*. New York: Simon & Schuster.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (2000). La escuela pública en la sociedad de la información. En: *Andalucía Educativa*, 22; 7-12.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
- PETERS, T y WATERMAN, R. (1982) *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Harper & Row.
- PHILIPPS, Susan. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. En: C. Cazden, V. John, D. Hymes (coords.). *Functions of language in the classroom* (370-394). Nueva York: Teachers College Press.
- PONGRATZ, Ludwig. (1990). Schule als Dispositiv der Macht – pädagogische Reflexionen im Anschluss an Michel Foucault. En: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, vol., 3, pp. 289-308.
- PONGRATZ, Ludwig (2004). Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. En: RICKEN, Norbert y RIEGER-LADICH, Markus (Eds.) (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lectüren*. Wiesbaden: Springer VS, pp. 243-259.
- POPPER, K. (1935). *The Logic of Scientific Discovery*, Londres, Hutchinson of London, 6a. impresión (revisada), 1972.
- PRONDCZYNSKY, Andreas von. (1992). *Macht oder Ohnmacht des pädagogischen Diskurses? Zur Thematisierung disziplinärer Identitätsproblematiken in der Erziehungswissenschaft im Anschluss an Michel Foucault*. En: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, No. 68, pp. 241-259.
- RADTKE, F.O. (1996): *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- RAEDER, S. (2010). *Organisationskultur - Analyse, Gestaltung und Entwicklung*. En: WERKMANN-KARCHER, B. y RIETIKER, J. (Eds.). *Angewandte Psychologie für das Human Resource Management*. Berlin: Springer, pp. 89-110.
- RECKWITZ, Andreas (2000). Die Transformation der Kulturtheorien. *Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- RECKWITZ, Andreas (2002). *The status of the "Material" in theories of culture: From „Social Structure“ to „Artefacts“*. En: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, No. 32, vol. 2, pp. 195-217.
- RECKWITZ, Andreas (2003). *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. En: *Zeitschrift für Soziologie*, vol. 32, No. 4 (Agosto), pp. 282-301.

- RECKWITZ, Andreas. (2006). *Das hibride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- RECKWITZ, A. (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- RECKWITZ, Andreas. (2008a). Der Ort des Materiellen in den Kulturtheorien. Von sozialen Strukturen zu Artefakten, En: Reckwitz, Andreas (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: transcript, pp. 131-156.
- REIß, G. & von Schoenebeck, M. (1987). *Schul-Kultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation mit Fotos von Henry Maitek*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- RÍOS BELTRÁN, R. (2008). Las ciencias de la educación en Colombia: Entre universalismo y particularismo cultural. Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. ISBN: 978-958-20-0943-4. p. 326.
- ROCKWELL, Elsie. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas", en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 198-222.
- ROSA, Hartmut. (2013). *Social acceleration. A new theory of Modernity*. New York: Columbia University Press.
- ROSA, Hartmut. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires: Katz Editores.
- ROSENHOLTZ, S. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, NY: Longman.
- ROUSE, Josep. (2007). Practice Theory. En: Handbook of the Philosophy of Science. Volume 15: Philosophy of Anthropology and Sociology. Consultado en: <https://wescholar.wesleyan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=div1facpubs>
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad. El sujeto crístico. En: ARELLANOS DUQUE, Antonio (coord.) (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. REBIUN. (Barcelona: Anthropos Editorial; Bogotá: Convenio Andrés Bello).
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. (2010). *Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: Elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad*. En: Revista Colombiana de Educación, no. 59 (Segundo Semestre), pp. 113-133.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus. (2012). *La pedagogía como campo intelectual*. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá, FECODE, N° 97. Diciembre, pp. 33-42.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro. (2012). *Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria*. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, No. 2, vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus; MUÑOZ GAVIRIA, Diego Alejandro y GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. (2010). *La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente*. En: Revista Educación y Cultura, Bogotá, FECODE, No. 88. septiembre de 2010.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus y MURILLO, Gabriel. (Coords.) (2018). *Voces de maestros por la paz*. Medellín: Grupo Empresarial Oportunidad de Negocios S.A.S., Gobernación de Antioquia.
- SAMIER, E. (1997). Administrative Ritual and Ceremony: Social Aesthetics, Myths and Language Use in the Rituals of Everyday Organizational Life. En: *Educational Management and Administration*, 25(4), pp. 417-436.

- SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. En: *Journal of Educational Administration*, 48(2), pp. 164-181.
- SCHATZKI, Theodor. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHATZKI, Theodor (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. United States of America: The Pennsylvania State University Press.
- SCHATZKI, T. (2007). *Martin Heidegger: Theorist of Space*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag
- SCHATZKI, Theodor (2010). *The Timespace of Human Activity: On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lanham: Lexington.
- SCHATZKI, Theodor; KNOR-CETINA, Karin & VON SAVIGNY, Eike. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London and New York: Routledge.
- SCHEERENS, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. London: Pergamon.
- SCHEERENS, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- SCHEIN, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. En: *Sloan management review*, 25(2), pp. 3-17.
- SCHEIN, E. H. (1996) Three Cultures of Management: The Key to Organisational Learning. En: *Sloan Management Review*, 38(1): pp. 9-20.
- SCHEIN, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHEIN, E. H. (2010). *Organisationskultur. The Ed Schein corporate culture survival guide*. Bergisch Gladbach: EHP.
- SCHNÄDELBACH, H. (1983). *Philosophie in Deutschland, 1831-1933* (German Edition) Editorial: Suhrkamp.
- SCHOEN, La Tefy y TEDDLIE, Charles (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. En: *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 19, No. 2, pp. 129-153.
- SCHÖNIG, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), pp. 815-835.
- SCHÜTZE, Fritz. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. En: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 183-275.
- SCHÜTZE, Fritz. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Eingrundlagentheoretischer Aufriss. En: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, No. 1, vol., 1, pp. 49-97.
- SCHÜTZE, F.; Bräu, K.; Liermann, H.; Prokopp, K.; Speth, M. & Wiesemann, J. (1996). Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. En: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- SCHWÄNKE, U. (1988). *Der Beruf des Lehrers. Professionalisierung und Autonomie im historischen Prozess*. Weinheim/München: Juventa.
- STEFFENS, U. (1995). Schulqualität und Schulkultur - Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. En: HOLTAPPELS, G. (Ed.). *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*. Neuwied: Luchterhand, pp. 37-50.
- STICHWEH, Rudolf. (1987). "Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften". En: HARNEY,

- Klaus, JÜTTING, Dieter y KORING, Bernhard (Eds.) (1987). *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 278-336.
- STICHWEH, Rudolf. (1992). Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. En: B. Dewe, W. Ferchhoff & F. O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession: Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 362-378.
- STICHWEH, Rudolf. (1994). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- STICHWEH, Rudolf. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. En: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 49-69.
- STOLL, L. (2003). 'School culture and improvement'. En: Preedy, M, Glatter, R. & Wise, C (Eds.), *Strategic leadership and educational improvement*. London: Paul Chapman Publishing.
- STOLP, S. & Smith, S.C. (1995). *Transforming school culture: Stories, symbols, values and the leader's role*. Eugene: ERIC Clearinghouse.
- STOOL, Luise & FINK, Dean (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- SWEETLAND, S. R. & Hoy, W. K. (2001). Varnishing the truth in schools: Principals and teachers spinning reality. En: *Journal of Educational Administration*, 39(3), pp. 282-293.
- TENORTH, H.E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, pp. 809-823.
- TENORTH, H.E. (1990). Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. En: H. Drerup, & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, pp. 81-98.
- TENORTH, Heinz-Elmar. (1994). Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. En: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Ed.). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim, München: Juventa Verlag, pp. 17-28.
- TENORTH, Heinz-Elmar. (1999). Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. En: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 429-461.
- TERHART, E. (1994). Schulkultur – Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), pp. 685-699.
- THRIFT, Nigel. (1996). *Spatial Formations*. London: Sage Publications.
- TREML, Alfred K. (1990). *Introducción a la pedagogía general*. Barcelona: Editorial Herder.
- TYACK, David y TOBIN, William. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? En: *American Educational Research Journal*, vol. 31, No. 3 (Autumn, 1994), pp. 453-479.
- ULLRICH, Heiner. (2005). "Lasst uns hier leben und ein Stück des Weges zusammen gehen." Eine Fallstudie zum Schulmythos und zur Schulkultur einer Internatsschule. En: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, vol. 25, No., 4, pp. 416-432.

- VAN DER LOO, Hans & VAN REIJEM, Willem. (1997). *Modernisierung. Projekt und Paradox*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- VAN HOUTTE, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. En: *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), pp. 71-89.
- VASCO, Carlos E. (1997). "La configuración teórica de la pedagogía de las disciplinas". En: *Revista Educación y Ciudad*, No. 2. Santa Fé de Bogotá: IDEP, pp. 97.
- VOGEL, Peter. (1997). *Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen*. En: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, no. 73, pp. 415-427.
- WAGNER, H.J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- WALLER, Willard. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: J. Wiley & Sons; London: Chapman & Hall.
- WEBER, M. (1967). *Economía y sociedad*. España: Fondo de Cultura Económica
- WEBER, Karl & WITTPOTH, Jürgen. (2000-2002). Thesen zu Profession, Professionalität und Professionalisierung, Universität Bern. Koordinationsstelle für Weiterbildung NDS Weiterbildungsmanagement, [consultado en:
http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUI:www.kwb.unibe.ch/wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t](http://66.102.1.104/scholar?hl=de&lr=&q=cache:vR5PSGJyaEUI:www.kwb.unibe.ch/wbm/Kursinhalte/webct/Profession.pdf+profession+%2Breflexivit%C3%A4t) [Stand 24.1.2008].
- WIATER, W. (1997). Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? En: SEIBERT, N. (Ed.) *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen Schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 21-43.
- WILCOX, K. (1982). Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling. En: Spindler, G. (Ed.). *Doing ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, CBS College Publishing.
- WILLIS, Paul. (2017). *Aprendiendo a laborar. ¿Cómo los niños de clases trabajadoras obtienen trabajos de clase trabajadora?* Ediciones Akal, S. A., para lengua española.
- WIMMER, Michael. (1996). Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 404-447.
- WIMMER, M. (1998). "Fremdheit zwischen den Generationen". En: ECARIUS, Jutta (Ed.). (1998). *Was will die jüngere mit der älteren Generation. Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 81-114.
- WOODS, Peter; JEFFREY, Bob; TROMAN, Geoff & BOYLE, Mari. (2004). *La reestructuración de las escuelas. La respuesta de la escuela primaria al cambio social*. Madrid: Akal.
- WULF, Chr. & Zirfas, J. (2004). *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- WULF, Chr. y Otros. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur Performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- WULF, Chr. y Otros. (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- WULF, Chr. y Otros (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS.
- ZINNECKER, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. En: Reinert, G.-B. y Zinnecker, J. (Ed.). *Schüler im Schulbetrieb. Berichte*

- und Bilder von Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- ZULUAGA, Olga Lucía. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- ZULUAGA, Olga Lucía. (1987b). *El saber pedagógico y su archivo*. En: Otras Quijotadas, 4-52, pp. 21-37.