



LOS SIGNIFICADOS DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA SOBRE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Zoila Rafael Ballesteros
Escuela Normal Superior de México

Inés Lozano Andrade
Escuela Normal Superior de México

Adrián Aguilera Aguilar
Escuela Normal Superior de México

Área temática: A9. Sujetos de la educación.

Línea temática: 4. Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

La presente ponencia es parte de un trabajo de investigación más amplio que tiene como propósito describir y comprender los significados que construyen los estudiantes de pedagogía durante su proceso de formación sobre la relación teoría-práctica y el valor que le otorgan a esa relación dentro de sus prácticas profesionales. Las preguntas que nos planteamos son: ¿cómo significan el vínculo teoría-práctica los estudiantes? ¿Cuáles son los significados que tienen sobre el papel que juega la teoría en su formación y práctica educativa? ¿Cuáles son las teorías que consideran necesarias para su formación como pedagogos? Los resultados dan cuenta de cómo en la medida en que los estudiantes van avanzando cronológica y experiencialmente en su proceso de escolarización, van transitando en la concepción de la teoría desde una mirada racional instrumental con un interés técnico a una cada vez mayor convicción del uso de una racionalidad crítica y con la lógica de una práctica predominantemente emancipatoria, quedando en este proceso de manera implícita el pensamiento e interés comprensivo.

Palabras clave: pedagogía, práctica educativa, praxis, teoría educativa, formación.

Introducción

Como parte de las reformas a la educación normal que se dieron en México a finales de la década de los 90, las escuelas normales superiores dejaron de formar profesionales en el campo de la pedagogía, siendo la Escuela Normal Superior de México la única institución de su tipo que logró, después de diversas negociaciones y de diseñar un currículo análogo al plan de estudios 1999, la autorización a ofertar la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Pedagogía. La formación de este especialista se orientó desde el enfoque propio que sustenta el plan 99, la docencia reflexiva. Asimismo, se pensó en preparar a un pedagogo capaz de diseñar, ejecutar y evaluar propuestas de intervención que atendieran las necesidades educativas de las instituciones de educación secundaria.

Desde esta lógica se ofertó en la formación disciplinaria, una serie de asignaturas que promovieran en los estudiantes las competencias necesarias para desempeñar dicha tarea. Los espacios curriculares destinados para realizar las prácticas en la escuela secundaria, se vincularon no solamente con la docencia, sino con la intervención en otros espacios como por ejemplo la orientación educativa, coordinación académica y de Servicios de Asistencia Educativa (figuras que dejaron de existir en las escuelas secundarias), tutoría y actualmente con la nueva estructura organizacional de estas instituciones, en la subdirección académica.

De esta manera, el diseñar e implementar propuestas de intervención pedagógica demandaba para los estudiantes, una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica. No obstante, como ya refieren otros estudios, (Rafael, 2013, 2016, Mercado 2007, 2013), los normalistas construyen representaciones en el trascurso de su formación, tanto de los profesores de la escuela normal como de la secundaria, en donde circulan ideas como que “la teoría es una cosa y la realidad es otra” o “que van a formarse en la práctica”. Sin embargo cuando éstos llevan a cabo sus prácticas profesionales en las escuelas secundarias, suelen darles diversos encargos para el desarrollo de proyectos académicos bajo la premisa que ellos tienen la “teoría fresca”. Estas contradicciones complejizan sus construcciones en torno a esta diada que constantemente se hace presente en su formación.

El divorcio entre la teoría y la práctica ronda constantemente en la formación de este profesionista y parece convertirse en una sombra que los coloca como profesionales desprofesionalizados, a decir de Skopp (en: Contreras, 1997) carentes de un saber sistemático y global, de una autonomía profesional, de un prestigio social y reconocimiento legal y público de su status. Estas construcciones se extienden en diversos discursos que se traducen incluso en políticas educativas que apuntan a una constante implementación de estrategias de formación a través de diferentes vías (diplomados, cursos, posgrados) sean en instituciones públicas o privadas.

Algunos autores como Fernández Enguita (En: Contreras, 1997) señalan que una profesión cuenta con los siguientes rasgos: competencia o cualificación en un campo de conocimientos; vocación, o sentido de servicio; licencia o exclusividad en el servicio; independencia o autonomía; auto regulación o control ejercido por el propio colectivo de profesionales.

Ante estas características el pedagogo de la Normal parece estar lejos de ser considerado un profesional de la educación, más aún cuando se le compara con estas características, lo cual lo destina a ser considerado como un semiprofesional, por lo que se coloca en desventaja con otras profesiones. Esta construcción sobre la profesión derivada de una perspectiva de la racionalidad técnica, emerge de la modernidad, momento en que la especialización da pauta al nacimiento de las profesiones que se crearon para proteger a los gremios de posibles competidores. Sin embargo, con el decaimiento de la modernidad, se abren perspectivas diferentes respecto a este problema, en tanto que el saber científico positivista cae en descrédito y se valoran nuevas formas de conocimiento, entre ellas el saber de la experiencia o práctico. Lo anterior, permitiría considerar al profesor como un profesional debido a que su práctica es dirigida en la mayoría de las ocasiones por el saber experiencial. (Schön, 1992).

Considerando las características señaladas por Schön, el concepto de profesión en sentido amplio, o la profesionalidad, permiten vislumbrar la relevancia que se le da al saber de la experiencia, (planteamientos que empatan con el modelo reflexivo de formación que sustenta el plan de estudios 1999), pero también existen coincidencias en señalar que el conocimiento de teorías científicas es importante en la práctica y la formación del pedagogo.

Lozano (2017) insiste en señalar que uno de los problemas que ha enfrentado el enfoque reflexivo de formación, es la poca claridad que se plantea en torno al uso de la teoría en el proceso de reflexión de la práctica y afirma que existen dos tendencias: una empírica representada principalmente por Dewey, Schön y Perrenoud y otra otra más crítica representada por Zeichner, Stenhouse y Kemmis. En la primera, se enfatiza la labor reflexiva sobre la investigativa propiamente; en ella se señala que no es necesario usar la teoría de manera intensa para realizar dicha reflexión. En la segunda, quienes la representan, parten de la idea de que el docente debe ser un investigador de, desde y para su práctica, por lo cual enfatizan el empleo de la praxis, es decir el uso de la teoría para explicar y transformar la práctica.

Sobre esta idea, Duarte (2003), afirma que el enfoque de la docencia reflexiva al surgir y desarrollarse justamente con los constructivismos cognitivos y sociales, que hacen énfasis en la construcción personal del conocimiento y de la realidad social, desdeñan la denominada filosofía de la praxis de origen marxista que le apuesta a una fuerte relación entre la teoría y la práctica, de esta manera hay un desdén hacia la teoría científica priorizando casi siempre en todo momento, el saber de la experiencia y la práctica, de esta manera, la visión pragmática y relativista que se encuentra presente en la práctica de la docencia reflexiva, desvirtúa la esencia de este enfoque que debiera ser profesionalizador y emancipatorio.

Para Morán (1994) el docente ha obviado en sus tareas el uso de las teorías, su adopción y manejo en la práctica, donde ésta se convierte en un sustituto de aquella. Torres (en: Jackson, 1990), plantea que de hecho a los profesores les parece que la teoría es una especie de jerga lingüística con la que poco quieren tener contacto.

Hay coincidencia en señalar que el tema de la articulación entre la teoría y la práctica es un campo problemático (Álvarez (2012^a, 2012b, 2013; Paso, Garatte, Carrera, Montenegro, 2013) que poco se ha estudiado a pesar de las constantes prescripciones por establecer los puentes necesarios entre el conocimiento y acción. Para Álvarez existe “una quiebra entre la teoría y la práctica de la educación” (p. 2), por lo que la correspondencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en la educación, es un problema de coherencia pedagógica que está presente en la formación docente.

Álvarez (2013) afirma que han sido dos los modelos que han predominado en este campo: el científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo, los cuáles se han posicionado en dos extremos opuestos que poco han ayudado a lograr el propósito establecido, pues mientras que en el primero la teoría trata de dominar la práctica, en el segundo es la práctica quien intenta dominar la teoría, el problema radica, a decir de la autora, en tratar de colocar una por encima de la otra, por lo que propone un modelo dialógico de relación teoría-práctica en donde ambas se encuentran en el mismo nivel.

Las ideas anteriores nos obligan a investigar en el campo empírico, cómo es que los pedagogos en formación significan esta relación, cómo y porqué lo hacen. Las preguntas que nos planteamos son ¿cómo significan el vínculo teoría-práctica los estudiantes? ¿Cuáles son los significados que tienen sobre el papel que juega la teoría en su formación y práctica educativa? ¿Cuáles son las teorías que consideran necesarias para su formación como pedagogos? El propósito central es describir y comprender los significados que construyen los estudiantes de pedagogía durante su proceso de formación sobre la relación teoría-práctica y el valor que le otorgan a esa relación dentro de sus prácticas profesionales.

Metodología.

Esta investigación pretende conocer los sentidos y significados de los informantes en cuestión en su actuar social, es decir, indagar sobre la subjetividad inherente a este ser humano; estamos entonces hablando del empleo del paradigma cualitativo o interpretativo que pretende comprender a los sujetos y no explicarlos para después controlarlos en este se parte de la idea que el hombre actúa con base en intenciones, lo cual se traduce en sentidos que le dan dirección a sus actos y pensamientos (Kosik, 1983).

En este tipo de estudios, se trata de dar cuenta de esta subjetividad que permea en cada actor social y que comparten con los otros en contextos similares; para poder comprenderlos. Se considera que de esta manera, a través de la intersubjetividad, construyen una realidad social que hay que develar y comprender, para lo cual se hace necesario conocer sus significados.

Para el logro de lo anterior se emplea en este estudio la entrevista semiestructurada como técnica de recopilación de información, que permite conocer cara a cara los discursos de los informantes, sus sentidos e intenciones acerca del objeto en cuestión. La guía de entrevista fue obtenida con base en el análisis del marco teórico realizado respecto del objeto de estudio en cuestión, partiendo de la premisa de que

cualquier fenómeno es un problema multidimensional y complejo. Se entrevistaron a 29 estudiantes en formación que cursan el tercero, quinto y séptimo semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en pedagogía en la Escuela Normal Superior de México.

Para el procesamiento y sistematización de la información se empleó la técnica de análisis cualitativo del discurso, el cual permite encontrar en los discursos las tendencias más significativas que permiten construir categorías sociales las cuales se expresan en los resultados y sus análisis.

En este sentido, la información recabada se transcribió y después fue analizada cualitativamente buscando temas que en inicio fueran derivados de las categorías teóricas que orientaron el trabajo de campo y después aquellas categorías emergentes. Tratando de encontrar la generalización en la particularidad (Geertz, 1997) a fin de dar cuenta de cómo estos futuros pedagogos construyen realidades que coinciden y divergen en determinados momentos.

Desarrollo

1. La teoría como hermana mayor de la práctica

Durante el trayecto de la formación inicial, los estudiantes de pedagogía escuchan diversos discursos sobre la relevancia que tiene o no la teoría para ejercer su profesión, éstos se suman con las experiencias que comienzan a vivir en la práctica y son insumos importantes que abonan al campo de representación que tienen sobre el vínculo que existe entre ambos elementos (teoría-práctica).

Para los futuros pedagogos la teoría es la hermana mayor de la práctica, es decir, la que permite sustentar y comprender los fenómenos que ahí suceden:

“La teoría juega un papel de base y sustento ante la práctica para comprender ciertos sucesos de la escuela secundaria...por lo que tener teoría ante los actos es de suma relevancia...la teoría es la hermana mayor que va guiando el camino a la hermana menor que es la práctica”.

“La teoría es parte fundamental para poder llevar a cabo mi práctica como docente, porque sustenta situaciones o problemáticas que suceden día a día en la escuela secundaria”

“La teoría es relevante porque nos da un marco teórico previo a la realización de la práctica”

Para los estudiantes, la teoría antecede a la práctica, la guía, la fundamenta y la explica, por este motivo adquiere una jerarquía superior, como lo refiere el primer informante, es la hermana mayor que cuida y protege a la práctica, de ahí que adquiere también un carácter comprensivo.

Los pedagogos en formación asumen que la teoría y la práctica son un vínculo casi indisoluble, representación que construyen desde el discurso de sus profesores de la escuela normal y que van asumiendo conforme

van avanzando en su formación, era común escuchar, en los estudiantes que cursan los primeros semestres la frase: los maestros de la normal nos han dicho que..., mientras que los más avanzados afirman con mayor seguridad que la teoría y la práctica deben estar siempre vinculadas:

“como nos han dicho los maestros aquí en la normal, la relación entre ambas es importante, porque permite tener un panorama mayor para la formación como futuro docente”

“es importante la relación entre ambas... las dos son muy importantes, pues si no tienes conocimientos, no sabrás resolver las situaciones que se te presentan”

“el vínculo entre teoría y práctica debe existir, un maestro puede investigar su práctica y después intervenir para mejorarla”

A la luz de los testimonios, se puede analizar en el discurso de los estudiantes una tendencia a representar que la importancia de la teoría radica en que, por un lado, fundamenta a la práctica, la antecede, y por otro, permite comprenderla e incluso, como refiere el último testimonio intervenirla y mejorarla. En la siguiente categoría, analizaremos con más detalle cuál es el papel, que para los pedagogos, juega la teoría dentro de la práctica.

2. ¿Para qué sirve la teoría?

Habermas (en Grundy, 1998) menciona que existen tres intereses cognitivos detrás del desarrollo del conocimiento científico. Estos intereses los denomina como constitutivos de la acción y pueden ser técnicos, prácticos y emancipatorios. A partir del análisis del material empírico, pudimos identificar tres tendencias que se identifican con las propuestas por el autor. Los estudiantes significan tres usos distintos de la teoría con respecto a la práctica, el primero está vinculado con una mirada técnica, aplicada, el segundo es comprensivo ante los fenómenos o problemas educativos y el tercero está asociado a una mirada transformadora de la realidad social.

2.1. El uso técnico de la teoría.

Los estudiantes que sitúan a la teoría desde una perspectiva técnica, suelen asociar que ésta debe o puede comprobarse en la práctica, les permite verificar que aquello que han leído o estudiado sucede en el contexto de actuación. La teoría por tanto, se comprueba en la práctica, permite hacer comparaciones, buscar soluciones y explicar lo que sucede en “la realidad”. Este interés a decir de Habermas, representa particularmente a la ciencia positivista a través de la cual, el conocimiento es el medio para controlar los fenómenos sean éstos naturales o sociales.

“la teoría te permite poner en obra lo que se revisó y llegar a un resultado, por ejemplo, las investigaciones acerca del adolescente se pueden comprobar en la práctica, hacer comparaciones”

“la teoría se aplica en diversas situaciones tanto de conducta como de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y maestros respectivamente”

“la teoría nos dice cómo enseñar, por ejemplo nos da las estrategias de cómo enseñar algunos contenidos, de cómo planificar, cómo evaluar, ahí encontramos a veces algunas soluciones...”

“la teoría sirve para explicarnos, describirnos, analizar lo que ocurre a través de hipótesis u observaciones que tenemos en la escuela secundaria y comprobar si es verdad lo que nos dicen los autores”

Para este grupo de estudiantes, la teoría cobra sentido en la medida en que les permite encontrar en ella las respuestas que estaban buscando de la práctica. El vínculo entre ambas sucede cuando la primera (la teoría) dicta el cómo en la segunda (la práctica), esto refiere a decir de Habermas a un interés de tipo instrumental.

2.2. El uso comprensivo de la teoría

Los alumnos que se identifican con esta perspectiva, afirman que la teoría les permite comprender los problemas que observan en la escuela secundaria, particularmente aquellos que tienen que ver con los adolescentes, sus conductas, las prácticas docentes, etc. Siguiendo con los planteamientos de Habermas, esta mirada se ubica dentro de un interés práctico que se orienta a la comprensión de los fenómenos; “se trata de comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él” (Grundy, 1998, p. 30). Los informantes mencionan al respecto lo siguiente:

“para mí la teoría es de suma importancia, debido a que algunas situaciones que han tenido lugar en mis prácticas, la teoría me ha brindado elementos para comprender y enfrentar dichas problemáticas...”

“yo creo que no podemos pensar que la teoría no es importante y menos aún en el campo de la educación, necesitamos conocer muchas disciplinas, muchas teorías para poder estudiar y comprender este fenómeno, al menos esto hemos aprendido en la normal y creo que es así, pues cuando vamos a las prácticas podemos entender lo que pasa, ya no juzgar a los maestros, más bien vamos comprendiendo lo que sucede”

Para los alumnos, formarse para intervenir en el campo educativo los compromete con el estudio de una serie de disciplinas teóricas que les permitan comprender la complejidad de la práctica, entienden que la realidad educativa no puede interpretarse desde una sola mirada y que requieren de un amplio bagaje teórico que les permita disminuir los juicios de valor y ampliar los niveles de comprensión de lo que sucede en la práctica. Como menciona Grundy (1998), “el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p. 32).

2.3. La teoría y su función transformadora.

Los estudiantes que se ubican en esta tendencia, suelen representar a la teoría como el medio que les permitirá transformar la realidad educativa, la investigación y la intervención son un vínculo que conlleva a la transformación. Para este grupo de informantes, el uso de la teoría trasciende la mirada aplicativa y comprensiva de los fenómenos y entienden que las realidades deben transformarse, lo cual implica un proceso autoreflexivo que a decir de Habermas (en Grundy, 1998) libere al sujeto de los mecanismos de dominación y la falsa conciencia. Los informantes refieren lo siguiente:

“un problema que yo he visto con mis compañeros es que siempre buscan la receta, si la teoría no les dice cómo, entonces no sirve, les da flojera, yo no creo eso, a mí me gusta leer mucho, aquí si nos echamos un rollo hasta nos ven feo... no entienden que la teoría nos permite darnos cuenta de que nos manipulan, nos hace críticos del sistema...”

“Las teorías me dan un extenso arsenal de información que me permite hacerme reflexiva, tener mayor análisis de las cosas, aprender a tener un criterio, ser crítica, a veces me cuesta trabajo, pero lo intento... me hace rebelde y me gusta serlo, porque puedo argumentar cuando no estoy de acuerdo, incluso con algunos autores que leemos...”

“Considero que necesitamos saber más teoría pero no para dar respuesta a lo que sucede en la práctica, sino para entender por qué sucede y planificar una intervención que permita, como leímos con una autora, buscar una transformación, no solo un cambio o control del problema que investigamos”

Podemos identificar en los discursos de los estudiantes tres elementos que vale la pena destacar: en primer lugar, la teoría permite abrir los marcos comprensivos de las prácticas educativas, en segundo lugar, fundamenta la intervención y la transformación de la práctica docente y en tercer lugar es el medio que les permite generar procesos de autorreflexión sobre lo que acontece en el mundo.

Conclusiones

Los significados que los estudiante de Pedagogía van construyendo acerca de la teoría y su papel en la práctica se van modificando durante su trayecto formativo. A diferencia de estudiantes normalistas de otras especialidades que se cursan en esta escuela (Español, Matemáticas, Física, Biología, etc) todos los informantes de esta especialidad de Pedagogía, coinciden, independientemente del semestre que cursan, en que la teoría es sumamente importante para el desarrollo de la práctica ya que les permite: contrastar con la realidad, comprobarla en la realidad, actuar en congruencia con la teoría, comprender a los sujetos con los que conviven en el espacio escolar, para entender los fenómenos que ocurren, etc.

Evidentemente que esto se entiende desde el momento en que al analizar las diferencias que tienen los planes de estudio, los cuales, en Pedagogía, aunque sea de manera escasa, con relación a las otras especialidades,

trabajan más con aspectos teóricos desde la sociología, la política, psicología y por supuesto, la pedagogía. Por otro lado habría que entender que los alumnos al ingreso a la carrera, además de los pocos referentes teóricos con los que cuentan, los que traen están cargados de una postura positivista, aun cuando esto aparece de manera mas como “sabio aficionado” que como experto. Conforme se va avanzando en el desarrollo curricular, se van adoptando, aunque de igual manera como “aficionados” otros paradigmas de tipo comprensivo y crítico, lo cual habla además de las tendencias favoritas en los docentes que ejecutan el currículo.

Habría que analizar a posteriori, la forma en que de manera real aplican la teoría y cual teoría aplican en la práctica, además de saber como se distinguen en este proceso de aplicación de sus pares estudiantes de otras especialidades entre otras posibles líneas de investigación a seguir.

Referencias

Álvarez, A. C. (2012 a) “¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?” Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 60/2 Disponible en: <https://rieoei.org/jano/5030Alvarez.pdf>

Álvarez, A. C. (2012 b) “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 no 2 · 2012, pp. 383-402. Disponible en:

<https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/38854/1/160871-593421-I-PB.pdf>

Álvarez, A. C. (2013) “Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado” *Enseñanza & Teaching*, 31, 1-2013, pp. 23-42. Disponible en: revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11603

Contreras, D. J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

Duarte, N. (2003). Conocimiento tácito y conocimiento escolar en la formación del profesor (¿Por qué Donald Schön no entendió a Luria?). *Educ. Soc.*, 24 (83), 601-625. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.

Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículum*. Ediciones Morata, Madrid, España

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Graó.

Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Kosik, K. (1983). *Dialéctica de lo concreto* (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo). México, Grijalbo.

Lozano, A. I. (2017) *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. México, Newton, ediciones y tecnología educativa.

Mercado, C. E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512.

_____ (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.

Messina, G. (1999). Investigación en o acerca de formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 19, 145-2017. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1057>

Morán, O. P. (1994). *La Docencia como actividad profesional*. México, Gernika.

Paso, M., Garatte, L. Carrera, M. C., Montenegro, J. (2013). ¿Cómo articular teoría y práctica en la formación del profesorado? Reflexiones a partir de una experiencia de aproximación a prácticas de intervención educativa en educación física. *Ágora para la EF y el Deporte | Agora for pe and Sport*. 15 (3), 197-209.

Rafael Ballesteros, Z. (2013). Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal. En, I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez. (Coords.). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes* (p. 65-93). México: Díaz de Santos.

_____ y Aguilera, M. M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes para, en y desde la práctica*. México, Newton.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

Torres, H. R. M. y Serrano, C. J. A. (2007). Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*., 12 (33), 513-535.