



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: AT1120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: VII Número: 1 Artículo no.:31 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre, 2019.

TÍTULO: Las representaciones sociales de docentes en formación sobre la relación teoría-práctica en su formación

AUTORES:

1. Dr. Inés Lozano Andrade.
2. Dra. Zoila Rafael Ballesteros.

RESUMEN: Esta es una investigación sobre las representaciones sociales de estudiantes de una escuela normal en torno a la relación teoría-práctica en su formación como docente para escuela secundaria. Este es un problema poco estudiado en la investigación educativa el cual es abordado desde una perspectiva cualitativa empleando la entrevista como técnica. Los hallazgos develaron entre otros aspectos, la dificultad que tienen los alumnos por explicar la relación entre teoría y práctica acercándose a lo que Moscovici define como sabio aficionado, en donde se aprecia que el manejo de autores y teorías es escaso y ambiguo. Lo anterior se logró comprender cuando evidenciamos en estos estudiantes una tendencia en valorar los saberes experienciales por sobre los teóricos.

PALABRAS CLAVES: teoría educativa, práctica docente, formación docente, representaciones sociales.

TITLE: The social representations of student teachers on the relationship between theory and practice in their teacher education

AUTHORS:

1. Dr. Inés Lozano Andrade.
2. Dra. Zoila Rafael Ballesteros.

ABSTRACT: This research is about the social representations constructed by students from a Normal School, regarding the theory-practice relationship observed during their pre-service education to become secondary school teachers. In educational research, this problem has been little studied from a qualitative perspective using the interview as a technique. The findings reveal, among other aspects, the difficulty these students have to explain such relationship; in words of Moscovici, they are wise amateurs as their management of authors and theories is scarce and ambiguous. This was understood when they were predisposed to cherish their experiential knowledge more than their theoretical one.

KEY WORDS: educational theory, teaching practice, teacher education, social representations.

INTRODUCCIÓN.

En México, a partir de 1997 en el marco de la implementación del Programa de transformación a las escuelas normales, se implementan nuevos planes de estudio en dichas instituciones, fundamentados desde un enfoque de la docencia reflexiva que colocaba en el centro de la formación a la práctica como un dispositivo que permitiría al futuro docente, acercarse de manera paulatina al futuro campo laboral y experimentar la docencia desde los primeros semestres de la carrera, así como reflexionar en torno a dichas experiencias.

En el caso de la formación de docentes para la escuela secundaria (orientada desde el plan de estudios 1999, vigente hasta 2018 en la formación de estos profesionales), las asignaturas destinadas a este fin se cursan desde el primero hasta el octavo semestre y se ubican dentro de un área de formación denominada de acercamiento a la práctica. Dentro de las tareas que se exigen en estos espacios está promover la reflexión antes, durante y después de la práctica (SEP, 1999); sin embargo, como

menciona Rafael (2013), el formador a cargo de estas asignaturas puede orientar dichos procesos reflexivos de forma a-teórica o bien en busca de una praxis que involucre referentes teóricos para comprender y transformar la práctica.

Bajo esta lógica curricular, la prioridad en la formación está centrada en la adquisición de saberes predominantemente psicopedagógicos y experienciales. Éstos últimos adquieren mayor relevancia en la formación docente, idea que viene a reforzarse con los discursos de los docentes en servicio, quienes acompañan a los estudiantes en su formación desde las escuelas secundarias, y suelen afirmar que es la práctica la que hace al maestro (Mercado, 2013, Rafael y Aguilera, 2016).

Esta idea, suele extenderse también en las escuelas normales (Mercado, 2007, 2013) en donde es común escuchar que los jóvenes comenten que tanto los docentes de la escuela normal como los profesores de la escuela secundaria, les expresan continuamente la creencia de que “la teoría es una cosa y la realidad es otra”; sin embargo y al parecer de manera contradictoria, cuando los docentes en formación desarrollan 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 que ronda constantemente en el discurso de los docentes, parece convertirse en una sombra que los coloca como profesionales desprofesionalizados, a decir de Skopp (citado 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 éstas en instituciones públicas o privadas. Hay programas profesionalizantes para los docentes en servicio que pretenden convertir al profesor en un profesional de la docencia.

En esta misma línea de pensamiento, que abreva en la modernidad y en las tendencias hegemónicas científicas en donde una profesión era construida en la escuela de manera formal de acuerdo a los lineamientos curriculares elaborados por “expertos”, 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 como menciona Contreras (1997) el docente parece estar lejos de ser considerado un profesional de la educación: "... cuando se ha comparado a los docentes con estas características, la conclusión más habitual a la que se llega es que la única denominación que se les puede aplicar es la de semiprofesionales, ya que se les considera faltos de la autonomía respecto al Estado, que fija su práctica, carentes de un conocimiento especializado propio y sin una organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional. Por consiguiente, los rasgos de ideal de servicio (o vocación), y de autonomía respecto al cliente (si se entiende aquí por tal al alumnado) o trabajo no rutinario, no son elementos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado una profesión" (37).

Como refiere el autor, tratar de medir al docente desde estos rasgos, lo coloca en desventaja con otras profesiones. Esta construcción sobre la profesión es derivada la perspectiva de la racionalidad técnica, la cual se conforma como racionalidad hegemónica en la modernidad, donde 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 este autor, el concepto de profesión en sentido amplio, o el de profesionalidad, permiten vislumbrar la relevancia que se le da al saber de la experiencia, pero también existen coincidencias en señalar que el conocimiento de teorías científicas es importante en la práctica y la formación del docente.

Para Lozano (2017) uno de los problemas que ha enfrentado el enfoque de la docencia reflexiva, es la poca claridad que se plantea en torno al uso de la teoría en el proceso de reflexión de la práctica. Afirma que existen dos tendencias: una empírica representada principalmente por Dewey, Schön y Perrenoud y 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. Al respecto, Zeichner (1993) considera que algunos de los riesgos que se corren al formar docentes desde este enfoque son:

- Un excesivo énfasis en la formación inicial porque los docentes reproduzcan las experiencias de terceros que ya han sido documentadas o bien de sus propios profesores en detrimento de la formación de las suyas propias.
- Un reduccionismo de la reflexión docente a la consideración exclusiva de las destrezas y estrategias docentes necesarias para la enseñanza, obviando aquí los fines de la misma.
- Una evidente focalización de los formadores en promover una reflexión de los docentes en formación centrada en los problemas ocurridos en el aula de manera que se circunscriban a su

propia práctica o la de sus alumnos, sin considerar los aspectos sociales que influyen en la enseñanza.

- La reflexión se individualiza en exceso. Se promueve la idea de que cada maestro tiene sus propios problemas.

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. La visión pragmática y relativista que se encuentra presente en la docencia reflexiva desvirtúa la esencia de este enfoque que debiera ser profesionalizador y emancipatorio.

Para Morán (1994) el docente ha obviado en su trabajo cotidiano el uso de las teorías, su adopción y manejo en la práctica, ésta última se convierte en un sustituto de aquella. Torres (citado 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, al parecer la viven como una amenaza que a decir de Elliot, (afirma Torres, 1991), se debe a tres razones:

En primer lugar, el profesorado vivencia la teoría como amenaza, porque consideran que ésta la produce un grupo de personas extrañas dedicadas a la investigación que se presentan como expertas. La teoría, si además se mixtifica y oscurece con una terminología complicada o difícil, es fácil que aparezcan completamente descontextualizada de las realidades concretas y, por tanto, alejada de las preocupaciones y problemas cotidianos sentidos por el profesor.

En segundo lugar, este sentimiento de amenaza frente a la teoría se incrementa si la información y el conocimiento obtenido se proclaman bajo la forma de generalizaciones acerca de las prácticas del

profesorado. Esto es contemplado por este colectivo como un intento de infravalorar su experiencia individual concreta del día a día.

En tercer lugar, estas sensaciones de temor se agrandan además cuándo los investigadores emplean modelos teóricos de cómo debe ser la práctica, derivados de algún ideal de sociedad o de ser humano individual, pero que luego no funcionan en la realidad concreta de cada centro escolar.

Álvarez (2012a, 2012b, 2013), Paso, Garatte, Carrera, Montenegro (2013) y Juárez (2011) coinciden en que el tema de la articulación entre la teoría y la práctica es un campo problemático que poco se ha estudiado a pesar de las constantes prescripciones por establecer los puentes necesarios entre el conocimiento y la 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.

Al igual que Lozano (2017), Álvarez, 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 a 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 en donde ambas se encuentren en el mismo nivel. Los enfoques de formación docente han generado, de acuerdo al paradigma en el que se insertan, una propuesta, las mas de las veces confusa entre la relación teoría y práctica y del tipo de teoría que se debe emplear para el proceso formativo (Lozano, 2017; Álvarez, 2012a, 2012b, 2013).

Por un lado, tenemos al enfoque denominado aplicacionista, influido por la perspectiva positivista en donde la racionalidad instrumental cobra fuerza a partir de la creación técnica pedagógica que parte de los descubrimientos derivados de la psicología educativa, la idea dentro de este enfoque es que el

docente se convierta en un “experto infalible” en donde la teoría (predominantemente prescriptiva), se aprende y se aplique de manera prácticamente acrítica en cualquier contexto.

Por otro lado, tenemos el enfoque reflexivo (que en este caso llamaremos radical o empirista), en donde lo más importante es la práctica y la reflexión de la misma y es en ésta última donde el docente podrá encontrar diversas explicaciones e intervenciones a su hacer cotidiano, construyendo así “teorías ingenuas” que se conforman a manera de esquemas de pensamiento y que le permiten pensar y actuar en la vida escolar a partir de esos esquemas. Por ello es que se considera a este enfoque como fenomenológico ya que se construye en las realidades de la vida cotidiana. Sin embargo, esto no deja de ser, parafraseando a Bourdieu (2000), una “pedagogía espontánea”.

Evidentemente, que en medio de tales extremos, existen diversas tendencias, unas más apegadas a lo teórico que a lo práctico y viceversa. Existen diversos conceptos que se refieren a ellas: teorías ingenuas, teorías implícitas, *living theory*, pequeña pedagogía, saberes experienciales, etc. Lo interesante de esto es que hasta el momento los autores siguen debatiendo en torno a cómo la teoría se convierte en un elemento importante de la formación y de la práctica docente, sin llegar a acuerdos al respecto.

Las ideas anteriores nos obligan a investigar en el campo empírico, cómo es que los docentes 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 las representaciones sociales que tienen sobre el papel que juega la teoría en su formación y práctica docente? ¿Cuáles son las teorías que consideran necesarias para su formación como docentes de secundaria? El propósito central de la investigación consistió en describir y comprender las representaciones sociales que tiene el estudiante normalista sobre el papel de la teoría en su formación y su práctica docente.

Con respecto a la metodología de la investigación, cabe decir que el objeto de estudio en cuestión es propicio para ser estudiado con una metodología cualitativa ya que lo que se pretende es

predominantemente comprender e interpretar los significados que los sujetos otorgan al uso de la teoría en la práctica docente. Evidentemente que la generalización de los conocimientos logrados en este estudio, se encuentran desligados del propósito de este paradigma, ya que se parte de la idea de que la realidad es diversa y plural y que los humanos construyen estas realidades dependiendo de los contextos. El humano se percibe como un ser simbólico que se moviliza a partir de motivaciones, creencias, ideales, etc. y que por lo tanto es importante conocer esta subjetividad para comprenderlo en sus propios términos. En los estudios cualitativo-interpretativos, se trata de dar cuenta de esta subjetividad que permea en cada actor social y que comparten con los de su misma especie en contextos similares; para poder comprenderlos, hay que entonces, contextualizarlos.

El enfoque teórico desde el cual se aborda este objeto de estudio es la teoría de las representaciones sociales. En específico se opta por la tendencia social cualitativa de esta perspectiva ya que es la más adecuada para abordar este objeto de estudio. Conocer las representaciones sociales que tienen las personas acerca de diversos objetos, permite adentrarnos en el conocimiento acerca de cómo construyen su realidad en su respectivo contexto social.

Esta teoría surge como una propuesta de Sergei Moscovici (1961) quien elabora una explicación que él pretendía fuera una psicología social del conocimiento; sin embargo, la teoría se ha extendido a diversas disciplinas ya que permite conocer las construcciones simbólicas que realizan las personas con respecto a los diferentes objetos a los que se somete y conviven. Esta teoría permite comprender como los humanos creamos nuestra realidad social en diferentes contextos, lo cual nos lleva a deslindarnos de cualquier posible generalización, pues se parte de que las representaciones sociales son de alguien sobre algo y que ese alguien en este caso, es ese grupo de docentes en formación, que comparten criterios similares y por tanto contextos similares.

Las representaciones sociales se definen como conocimientos prácticos de sentido común que orientan el comportamiento. En este sentido, podríamos comprender como los docentes en formación, conciben el uso de la teoría y como la emplean en la práctica. Lo anterior como resultado en buena medida, pero no exclusivamente, de una formación escolarizada en la cual el plan de estudios cursado por los informantes es producto de una reforma ocurrida a finales de los noventa, que abreva en la postura de la docencia reflexiva desde la perspectiva empirista (Lozano, 2017) y en el cual las teorías psicopedagógicas son más relevantes y las filosóficas, sociológicas e incluso las propias de la disciplina son disminuidas cuantitativa y cualitativamente.

En este sentido se emplea la entrevista semiestructurada para recopilar la información y el análisis cualitativo del discurso para su sistematización. La guía de entrevista fue obtenida con base en el análisis del marco teórico realizado respecto del objeto de estudio en cuestión. Las categorías teóricas de análisis de las cuales se partió para ello fueron las nociones de teoría y práctica, así como de la relación que se establece entre ambas a partir de lo que está considerado como tal en los diferentes enfoques de formación docente existente, en particular el enfoque técnico, reflexivo y crítico.

La selección de la población informante se basa en criterios de inclusión que permite discriminar un conjunto de personas que comparten situaciones y contextos específicos para conocer cómo construyen su realidad social. En este sentido, se entrevistaron a 24 docentes en formación que cursan la licenciatura en educación secundaria en cuatro tipos de especialidades que se imparten en una escuela normal de la Ciudad de México que forma docentes para el nivel secundario de educación: Español, Formación Cívica y Ética, Química, Física, Matemáticas

Todas estas especialidades comparten el 60% del plan de estudios, el 40 % restante corresponde al estudio de la disciplina para la cual se están formando para su enseñanza en la escuela secundaria. Todos realizan prácticas recurrentes desde los primeros semestres en escuelas secundarias, siendo la actividad central y obligatoria la docencia. Un criterio fue que los docentes en formación estuvieran

en el séptimo semestre de la carrera, puesto que en este se encuentran realizando prácticas intensivas y para entonces ya han recorrido el 90% de sus asignaturas, por lo cual se encuentran con la mayor cantidad de experiencia e información de su trayecto formativo; es decir, están en un momento en el que pondrían en práctica la teoría y sabrían cual les es funcional en este proceso.

Por último, se seleccionaron a los informantes finales en función de que contestaron un cuestionario previo que por medio de su asesor¹ les fue enviado y que posteriormente aceptaron ser parte del estudio con el debido anonimato.

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 sociales emergentes. Tratando de encontrar la generalización en la particularidad a fin de dar cuenta de cómo estos futuros docentes construyen realidades y por tanto representaciones sociales que coinciden y divergen en determinados momentos.

Las categorías encontradas se exponen a continuación a partir de una lógica en la cual partimos de los conceptos que se tienen acerca de la teoría, para después dar cuenta de las teorías que dicen conocer y como cómo las vinculan.

DESARROLLO.

La representación social sobre la teoría.

Excepción hecha del enfoque tradicional de formación docente, que pertenece a un momento histórico en el cual la teoría científica no era parte de este proceso, los demás enfoques como son el racional técnico, el reflexivo y el crítico, consideran que la formación y la práctica del docente deben de considerar a la teoría como un elemento de ello; sin embargo, cada uno concibe a la teoría de manera

¹ En este plan de estudios, en el séptimo semestre los estudiantes deben realizar prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo y en función de ello realizar lo que se denomina un documento recepcional que dé cuenta de su proceso de intervención y para ello se les asigna un asesor que acompaña este proceso.

distinta, su peso en la práctica también varía, así como el tipo de teorías que se deben conocer y emplear². El uso o implementación concreta en las currícula formativas escolarizadas de estos enfoques, no son una elección personal. Son una arbitrariedad cultural que se ejerce a manera del empleo de violencia simbólica derivada de intereses hegemónicos donde los docentes en formación son solo espectadores con autonomía relativa (Lozano, 2017).

El currículo de formación docente de escuelas normales de México que fue recorrido por nuestros informantes es el plan de estudios de 1999, el cual evidencia en sus documentos, una tendencia hacia el enfoque reflexivo desde su perspectiva practicista, ya que promueve una formación en la que la teoría es desconsiderada como parte importante en este proceso.

El número de asignaturas teóricas se centran prioritariamente en las derivaciones de la psicología y sus aplicaciones a la educación; la historia de la pedagogía y algunas herramientas didácticas fundamentales de planificación y evaluación de los aprendizajes. Las asignaturas de observación y práctica docente son el eje central del trabajo alrededor del cual circulan los demás espacios curriculares, haciendo menoscabo de la formación humanista que propiciaría el conocimiento filosófico, sociológico, antropológico de la educación, entre otras disciplinas.

De esta forma, no es de extrañar que al hacer un análisis de los discursos emitidos por los informantes de las especialidades acerca del concepto que tienen de la teoría, las respuestas sean poco precisas con respecto a lo que los científicos dirían, generándose así una representación social que deviene en ambigüedades y diversidad de significados. Así, por ejemplo, los informantes expresan una variedad

² En esto el tipo de racionalidad que se favorece es determinante en el tipo de teorías que cada enfoque prioriza; así mientras el enfoque técnico prioriza una racionalidad técnica y sus teorías provienen principalmente de la psicología educacional y la pedagogía tecnocrática, el enfoque práctico prioriza la racionalidad de la práctica, de la experiencia y vida cotidiana, sin tener una fuerza importante la teoría en ello; en cambio el enfoque emancipatorio, con una racionalidad crítica, promueve el conocimiento de teorías y disciplinas humanistas que promuevan una mirada de hombre y sociedad donde se promueva la democracia, justicia y equidad.

de conceptos nucleares en torno a la teoría que van desde la creencia hasta el conocimiento, pasando por la ideología. Ejemplos de esto son los siguientes testimonios:

“... una teoría es un conjunto de ideologías, posturas o el resultado de una investigación sobre algún tema”.

“... es información acerca de un tema que se da a partir de creencias de un autor o autores”.

“... es una especulación que se comprueba mediante su observación y estudio”.

La asociación que podemos realizar con respecto a los testimonios anteriores es que estos docentes en formación, difícilmente consideran a la teoría como un producto científico sino más bien, como una serie de especulaciones como producto del pensamiento subjetivo de uno o varios autores que, eventualmente pueden o no comprobarse y observarse en la realidad. En este caso el énfasis está en el aspecto subjetivo de la teoría misma.

Otros informantes de este mismo grupo, hacen énfasis en la teoría como un conocimiento que provee fundamentos sobre la realidad y que proviene de hipótesis que han sido comprobadas. Estos últimos informantes evidentemente que se acercan más a una representación positivista de la teoría. Algunos ejemplos de estos son los siguientes testimonios:

“un conjunto de conocimientos que se han ido comprobando a lo largo del tiempo”.

“...Es un conjunto de principios y conocimientos de determinada ciencia o actividad”.

“Son los conceptos, definiciones, proposiciones, enunciados que permiten comprender y explicar”.

“... son los conocimientos que se tienen acerca de una hipótesis o una suposición de un conocimiento aun no comprobado”.

Un tanto más elaborados con respecto a ciertas nociones más aceptadas en torno a lo que es una teoría, estos últimos informantes ponen el énfasis ya no en ideologías o creencias sino en un escalón más alto: conocimientos, definiciones, proposiciones, e incluso principios. Sin embargo, tanto en los anteriores testimonios como en estos últimos aparecen significados en donde la teoría se considera

como un conjunto de conocimientos que se someten a un proceso de comprobación, lo que revela una postura positivista de la teoría en la cual debe existir un pensamiento hipotético deductivo que permita comprobar para poder llegar a principios o, como se dice en este caso, conceptos, conocimientos, proposiciones, etcétera.

Lo anterior permite comprender que durante el proceso de formación, los estudiantes suelen recibir información que coloca a la teoría desde esta perspectiva lo cual revela una tendencia en la formación desde un paradigma dominante a partir de la racionalidad técnica.

Por otra parte, lo que podemos apreciar en los testimonios es la ausencia de un propósito claro de la existencia de la teoría. De todos los testimonios recabados, comenzando con el último de la serie anterior, solo en tres casos se mencionaron algunos verbos ligados a la funcionalidad de la teoría. Los demás mencionaban:

“Es un trabajo de investigación que ofrece ideas y explicaciones basadas en hipótesis de un fenómeno en concreto”.

“Es algo que propone el autor... algo que está establecido y se aplica en diferentes medios para comprobar algo”.

Predominan, en estos testimonios, el juego de palabras comprobar-aplicar, que nos remite a la interpretación desarrollada anteriormente, en torno a la idea de que la teoría es el sustento de la racionalidad técnica y, por otra parte, las palabras “explicar”, (que también se coloca en la postura anterior en tanto que esto significa la relación causal de un fenómeno) y la de “comprender”, la cual significa algo distinto pues se encuadra en la tradición epistemológica hermenéutica fenomenológica. Sin embargo, es de llamar la atención que los demás informantes carezcan de referentes sobre el papel que la teoría juega en la vida del humano, del científico y en este caso del educador, limitándose a señalar los elementos de los cuales está conformada de acuerdo a su representación, la cual

socialmente ha sido construida en una escuela que en sus planes de estudio ha dado mayor énfasis a los saberes derivados de la experiencia.

Las teorías que conocen y emplean.

De acuerdo con el planteamiento realizado al inicio de este texto, se mencionaba que el uso de teorías era diferenciado de acuerdo al enfoque del cual se estuviera hablando. Así por ejemplo desde la perspectiva positivista, prevalece el enfoque aplicacionista en donde la teoría se obtiene de la psicología educativa y sus aplicaciones en la pedagogía. En este caso, se espera que el docente se convierta en un ingeniero educacional capaz de organizar las experiencias didácticas necesarias para que los alumnos, a partir de esta planificación rigurosa de tiempos y movimientos, aprendan lo que deben de acuerdo a los planes y programas establecidos oficialmente.

Por otro lado, quizá en el otro extremo, el enfoque practicista que plantea la propuesta de la docencia como una profesión reflexiva en la cual la teoría es un elemento por demás secundario y está supeditada a las necesidades técnicas de la práctica o la experiencia cotidiana. La docencia en ambos casos, se visualiza como un problema de qué técnicas emplear en cada momento y para cada situación, pero no como un problema ético y político, la reflexión acerca del tipo de hombre y sociedad que se está formando y con qué características, quedan en segundo plano en la labor del docente. Esta es característica del enfoque crítico, en donde las teorías, particularmente las llamadas humanidades³, permiten no solamente explicar y comprender la realidad, sino transformarla para el beneficio de las mayorías en un acto de equidad, de democracia y justicia social, estamos hablando entonces de la *praxis*.

Los informantes por una situación lógica derivada de un trayecto en el cual las teorías humanistas sobre la educación fueron menguadas y en el cual solo en algunos espacios curriculares conocieron

³ Se consideran como humanidades, a disciplinas que tienen que ver con la formación del ser humano en toda su extensión tales como la filosofía, la sociología, la antropología, la política y otras más.

algunas de ellas desde perspectivas disciplinarias predominantemente psicológicas y pedagógicas, mencionan que las teorías que conocen, aunque son diversas, predominan en ellas las psico pedagógicas las cuáles tienen un mayor énfasis en los planes y programas de estudio:

“...Teoría del aprendizaje de Piaget, teoría del aprendizaje de Pavlov, Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel”.

“...La teoría psicolingüística de Chomsky que habla de que, a partir del conocimiento previo, fluye el aprendizaje, mediante la relación semejante de conceptos y la de Albert Bandura y su teoría de aprendizaje social”.

“... conductismo, neoconductismo, tradicionalismo, constructivismo, Maslow...”.

Se destacan en estos testimonios las teorías de origen psicológico. Esto habla de un predominio de esta disciplina en el proceso de formación docente. Como afirma Torres (1991), en tanto que esta ciencia se ha conformado históricamente a semejanza de las Ciencias Naturales, ha copiado sus procedimientos epistemológicos y los ha redificado al pretender aplicarlos a los objetos sociales que analiza, en específico al acto educativo, donde la Pedagogía que ha perdido su sentido fenomenológico, se ha transformado prioritariamente en un saber tecnocrático “comprobado científicamente” desde los experimentos y hallazgos psicológicos. No es casual que los docentes en formación, mencionen a Pavlov, Bandura, Piaget, Ausubel, Maslow y otros como los autores que dicen “conocer”, aún cuando este último término queda en entredicho pues la profundidad con la que pueden hablar de dichos autores se queda en un nivel muy elemental.

La imprecisión en la denominación de teorías lleva a decir que el tradicionalismo educativo (suponemos que se refieren a la escuela tradicional como un modelo educativo), sea considerado incluso como teoría; o bien, incluso se llegan a mencionar como teorías que se “conocen” a otras que prácticamente nada tienen que ver con el proceso educativo (es el caso de la mitad de estos informantes) como, por ejemplo:

“... Teoría de las cuerdas, relatividad, Cognoscitivo, constructivista, de la evolución, del Big Bang, leyes de Newton...”.

“... no te sabría decir ahorita una. Un autor que me gusta es Octavio Paz ya que menciona cómo es la identidad del mexicano”.

“La teoría de la relatividad de Einstein, teoría de la evolución de Darwin, psicología evolutiva de Piaget, Lev Vygotsky, la importancia del entorno en el desarrollo de los niños”.

En este caso, vemos como mezclan teorías relacionadas con la educación y otras que no lo son. De inmediato se pensaría que son teorías relacionadas con la enseñanza de su asignatura; sin embargo, solo la tercera parte de este subgrupo de informantes menciona teorías que tienen que ver con dicha disciplina y los demás son docentes en formación de Inglés, Español e Historia. Queda de relieve en este sentido, la ausencia de marcos referenciales en su proceso formativo que les permitan hablar de las teorías que específicamente orienten al proceso educativo. En buena medida resulta revelador el testimonio de un informante quien afirma lo siguiente al respecto:

“A lo largo de mi formación en la escuela, durante estos seis semestres ha sido poca la información que nos brindaron en cuanto al tema, sin embargo, ya en séptimo semestre ha aumentado dicha información. He leído tal vez no en profundidad, pero sí lo esencial sobre los paradigmas educativos...”.

La razón de que sea en séptimo semestre cuando se preocupan por revisar más sistemáticamente las teorías se debe fundamentalmente al hecho de que los docentes en formación en este periodo (que incluye dos semestres), deben realizar no sólo las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo, sino que como consecuencia de ello se desarrolla (para fines de acceso a la obtención del título profesional previo examen) un “documento recepcional” en el cual, dependiendo del estilo de los asesores y especialidades, deben reportar las intervenciones educativas implementadas y para ello, en la mayoría de los casos, se les exige la incorporación de un sustento teórico que usualmente se

apoya en la psicología del aprendizaje y ocasionalmente en teorías o conocimientos de la disciplina a enseñar. Y aunque se presupone que la intervención mencionada debe relacionarse con la teoría revisada, lo que los testimonios muestran es que esto difícilmente ocurre. Lo dominante en estos discursos es la imprecisión en torno a qué y cómo se implementa. En un primer nivel de ello son los siguientes testimonios:

“... La teoría de Vigotsky, el constructivismo... Para hacer secuencias didácticas y para fortalecer el conocimiento”.

“Aplico la teoría de Piaget donde enfoco al alumno en el centro del aprendizaje y toda gira a su alrededor”.

“...para saber cuáles son sus conocimientos previos (examen diagnóstico)”.

“... aplico un poco de tradicionalismo y de conductismo...”

Decimos, que esto es un primer nivel, porque estos testimonios se caracterizan por tener un nivel de precisión muy elemental acerca de las teorías mencionadas, incurriendo en fuertes inconsistencias e imprecisiones. Otro nivel se da cuando los informantes proporcionan mayor información, aun cuando con respecto a los planteamientos teóricos originales hay una considerable distancia. Pudiéramos afirmar que esto los ubica como “sabios aficionados”, concepto que acuña Moscovici (1961) para referirse a ese nivel de conocimiento de sentido común acerca de la teoría científica, lo cual se puede apreciar claramente en estos testimonios:

“... nos sirve a los docentes para comprender las capacidades de los estudiantes, sus conocimientos, limitaciones, dónde partir y la manera en la que cada uno va a comprender cada conocimiento”.

“...principalmente aplico las teorías de Freinet y Vygotsky, ya que en la actualidad es de suma importancia tomar en cuenta el contexto social en el que los adolescentes se desarrollan, así como utilizar sus gustos y pasiones al momento de impartir una clase”.

En los anteriores testimonios, se identifica que el concepto de contexto suele ser mencionado por la mayoría. Los informantes afirman que es relevante considerar el contexto de donde provienen los estudiantes de secundaria a fin de elaborar desde ahí (con todo lo que implica esto como son sus gustos, pasiones, intereses, conocimientos previos, etc.) las actividades de aprendizaje a planificar. También señalan a diversos teóricos como Vigotsky, Freinet, Rogers, Piaget, entre los principales. En ese sentido, estudiar a estos autores al parecer, les ha servido para entender la necesidad de contextualizar.

Otro sentido, que le otorgan a la teoría, es la de sustentar o fundamentar la práctica docente. Como se afirma en los siguientes testimonios:

“Sí sirve la teoría pues con ello sustentas tu manera de enseñar y lo que planificas, sin embargo, cualquier teoría la modificas o adaptas a tus grupos, no se puede enseñar del mismo modo a todos los alumnos, por ello se adapta la teoría e incluso el programa de educación.

“... las teorías no son una receta que se deba aplicar, sino que a través del conocimiento de las mismas eliges lo que te sirvan”.

En la mayoría de los testimonios, podemos encontrar, no solo las imprecisiones mencionadas, sino también una justificación a ello (lo cual es una de las funciones de las representaciones sociales): la teoría no se puede usar directamente en la práctica, no son una “receta”. Sirven para fundamentar lo que se hace, pero hay que adaptarla. En ese relativismo del “sabio aficionado”, evidentemente que se puede justificar el conocimiento o no, el empleo o no de las teorías psicopedagógicas que además, son poco conocidas.

Llama la atención por lo inusual, el caso de un docente en formación de la especialidad en Español y otra de Inglés que avanzan un poco más que los anteriores informantes en cuanto al manejo y empleo de la teoría. Ambos afirman lo siguiente:

“... me he identificado con el humanismo de Carl Rogers, Este teórico nos habla de un enfoque humanista, donde deben existir las condiciones necesarias para que el alumno logre un aprendizaje. Hay que saber sus intereses y necesidades, propiciar un buen ambiente de trabajo, donde hay que centrarnos en el crecimiento personal de los alumnos, fomentando la creatividad de los mismos. En mis prácticas trato de involucrarme todo lo que puedo con tus gustos e intereses de los alumnos Y siempre me dijo con ellos provocando sentimientos de compromiso por parte de los alumnos. Aunque difiero un poco cuando mencionan la atención personalizada ya que con grupos de más de 40 alumnos esto es imposible”.

“Chomsky, pues en la materia que impartimos, siempre hay un conocimiento previo, por ejemplo, tal vez no en el idioma inglés, pero si en el lenguaje nativo, en este caso español, de ahí partes para relacionar conceptos y que los alumnos se sientan identificados con las experiencias previas y las que se introducen en un nuevo idioma”.

En el primer caso, hay una toma de postura que simpatiza con las corrientes humanistas del siglo XX y XXI, desde donde el docente en formación, de manera claramente fundamentada orienta su práctica. En el segundo una explicación hasta cierto punto amplia acerca del empleo práctico de un autor que es base fundamental en la comprensión y aprendizaje de un idioma además de ser considerado como un intelectual crítico. Sin embargo hay que volver a mencionar que aunque siguen siendo “sabios aficionados”, son los menos en este grupo de informantes que en lo general revela una postura poco informada con respecto al conocimiento de las teorías en su proceso de formación.

La preponderancia de la experiencia sobre la teoría.

Aunque entre los informantes, como en los enfoques de formación, hay posturas que van desde aquellas que consideran a la teoría como parte fundamental en la formación y práctica docente hasta aquellas que la minimizan, en el caso que nos ocupa, considerando que los docentes en formación son producto de un plan con un enfoque practicista de la docencia reflexiva, la práctica (que en este

sentido se convierte en experiencia en tanto que se reflexiona y se convierte en saber) es lo más relevante. Cuando se les pregunta en torno a la relación entre estos dos elementos los informantes *contestan de forma ambivalente:*

“... Van de la mano, debe haber un equilibrio; la práctica da experiencias y teniendo teoría se pueden mejorar otros aspectos...”.

“... la teoría y la práctica van de la mano tienen el mismo valor, para que esté equilibrada la balanza en la educación, ambas son esenciales”.

Por una parte, los menos, afirman que ambos aspectos son importantes. Intentan al respecto proporcionar una fundamentación de porque la teoría sirve: por un lado, para fundamentar, por otro, para mejorar y aplicar, por otro, más escaso, para comprender la realidad. Son sentidos comunes que difícilmente encuentran un sustento en la práctica del docente, el cual se basa en los planes y programas y en lo que se ha denominado como “ocurrencias pedagógicas” para desarrollar su práctica.

Por otro lado, la mayoría de los informantes, aunque no niegan la importancia de la teoría, francamente se tienden a afirmar la mayor relevancia de la práctica en su formación. En estos, la frase “el maestro se hace en la práctica” es más válida. Sus testimonios así lo reflejan:

“La práctica es lo más importante. Obvio, la teoría también es importante, pero la práctica es la realidad. Es lo que te lleva a desarrollar la teoría y poder aplicarla para ver si funciona”

... Entre ambos debe haber una amalgama. Aunque tiene más peso la práctica porque trabajar en secundaria es trabajar con bombas de tiempo sin cronómetro...”

“La práctica; aprendes más por implementar más. Las experiencias te van forjando y vez que si y que no sirve...”

Los testimonios anteriores permiten analizar que existe la idea de que la teoría es lo ideal, lo abstracto que difícilmente se relaciona con lo real, con la vida cotidiana de la escuela secundaria que es

visualizada como una realidad compleja, en constante cambio y a punto de hacer explosión, sin que la teoría tenga elementos de comprensión o en este caso, pensando de manera positivista, de control.

En cambio, la práctica se presenta como lo real descarnado, sin las ilusiones que plantea la teoría. Es algo que eventualmente servirá para aplicar y verificar, comprobar su utilidad en esa lógica efficientista e instrumental que la realidad impone. Se presenta como lo que les forma de manera real y en lo real.

CONCLUSIONES.

Si consideramos la teoría de las representaciones sociales como el sustento desde el cual se desarrolla este análisis, debemos afirmar que en tanto que estas se conforman por tres dimensiones, la primera de ellas, la imagen (que esta conformada por las ideas y nociones básicas que se poseen con respecto al objeto) que se tiene de la teoría en estos docente en formación esta asociada al conocimiento comprobado y comprobable y en segundo lugar a la idea de explicación y verificación de la práctica. Ambos aspectos son claramente correspondientes con una mirada racional técnica de la teoría y la ciencia social. De ahí que cuando mencionan las teorías conocidas y aplicadas, se hace alusión a las psicológicas con aplicación en la educación a partir de tendencias pedagógicas instrumentales. El conductismo, y el constructivismo en sus versiones técnicas, considerando que sólo un informante hace referencia al humanismo como una tendencia comprensiva, ninguno menciona la tendencia crítica-emancipatoria de la teoría pedagógica, cuando menos en su intención original, aun cuando menciona a Vigotsky y a Freinet e incluso a Chomsky, en sus aspectos aplicativos y por tanto, igualmente positivistas.

La actitud hacia la teoría (esta teoría que hemos mencionado en el párrafo anterior) es inicialmente de aceptación y favorable, pero en la última categoría trabajada, aparece de manera preponderante el significado si no negativo, si de subordinación de un elemento a otro: la práctica se impone ante la teoría en el proceso de formación y práctica. La teoría sirve para corroborar, para aplicar, para mejorar

en todo caso la práctica, al parecer, para los informantes, lo realmente importante es la práctica, como se refiere en el análisis, la teoría es desmeritada, incluso en su versión instrumental.

Con respecto a la información que poseen, es escasa y contradictoria, difícilmente se puede decir que dominan el ámbito teórico de la formación que viven, por lo que poco se acercan a posicionarse como “sabios aficionados” al respecto. Las imprecisiones, incongruencias, contradicciones y dificultades para aplicar las teorías (aún las mencionadas las cuales suelen ser instrumentales) a sus prácticas son constantes en estos informantes.

Lo anterior se puede comprender como un resultado de un proceso formativo formal en el que el plan de estudios y las propias prácticas de los formadores de docentes han llevado a que esto ocurra. Como afirma Duarte (2003), esto es premeditadamente un intento por despolitizar la formación, al hacer de la práctica un asunto “técnico” para lograr los aprendizajes o competencias pretendidos en los planes y programas de la educación básica, sin considerar, que esto no sólo es así, sino un problema social, político y ético. Un problema donde el docente no solo se pregunte qué técnicas, actividades, recursos, etc. puede aplicar para “lograr el desarrollo y cumplimiento del programa”, sino cómo este programa y sus intencionalidades son éticamente correctos, para qué sociedad, qué tipo de humano se quiere formar con el mismo y con las decisiones que el docente toma en el aula. Las representaciones sociales de los docentes en formación justifican el desuso y la poca importancia de la teoría (humanista) basándose en el dicho de que “el docente se forma en la práctica”. Promoviendo con esto un desdén al proceso de profesionalización desde una perspectiva más clásica y menos posmoderna y neoliberal. Cabe aclarar, que los testimonios ofrecidos por los informantes dejan de lado y omiten teorías que tengan que ver con la disciplina a enseñar y con respecto a didácticas propias de estas disciplinas, lo cual se convierte en una línea de estudio a indagar en el futuro. No se diga en torno a las teorías sociológicas, filosóficas y otras que se convierten en ausencias relevantes en el proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. 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/10201/38854/1/160871-593421-1-PB.pdf>
3. 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:
www.revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11603
4. Contreras, D. J. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid, Morata.
5. Bourdieu, P. (2000) El oficio de sociólogo. México, Siglo XXI.
6. 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>
7. Jackson, P. (1990). La vida en las aulas. Madrid, Morata.
8. Moscovici, S. (Ed.). Psicología social. II. Pensamiento y vida social. México, Paidós.
9. Liston, D.P. Y Zeichner, K.M. (1993). Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización. Madrid, Morata.
10. Lozano, A. I. (2017) Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica. México, Newton, ediciones y tecnología educativa.
11. 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.

12. _____ (2013). Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Díaz de Santos.
13. Morán, O. P. (1994). La Docencia como actividad profesional. México, Gernika.
14. Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Huemul.
15. 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.
16. Rafael B., 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.
17. _____ y Aguilera, M. M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes para, en y desde la práctica*. México, Newton.
18. Secretaría de Educación Pública. (1999), *Plan de estudios 1999*, México, autor.
19. 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.
20. Torres, S. J. (1991). *El Currículum Oculto*. Madrid, Morata.
21. Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Revista de Pedagogía*. (220), 44-49.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Berger, P. y Tomás, L. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
2. Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

3. Dicker, G. y Terigi, F. (1997). La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Rutas. México, Paidós.
4. Fernández, P. M. (1998). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento investigación en el aula y análisis de la práctica. México, siglo XXI.
5. Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación docente. México, UNAM- Paidós.
6. Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata, Madrid.
7. Imbernón, F. (1998). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona, Graó.
8. Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona, Laertes.
9. Martínez, M. M. (1999) La Nueva Ciencia: Su Desafío, Lógica y Método. México, Trillas.
10. Perrenoud, P. (2002). La práctica reflexiva en el oficio de profesor: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Graó.
11. Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Dr. Inés Lozano Andrade. Sociólogo y Dr. en Pedagogía; Profesor investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México. miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Consultor de UNICEF. Jines2101@yahoo.com
2. Dra. Zoila Rafael Ballesteros. Pedagoga y Dra. En Educación. Profesora-investigadora en la Escuela Normal Superior de México; Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. zolraf@hotmail.com

RECIBIDO: 9 de agosto del 2019.

APROBADO: 24 de agosto del 2019.