

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ*

PRÁCTICA PEDAGÓGICA. UNA TENSIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA**

Resumen

El artículo aborda el problema de la práctica pedagógica de los docentes en formación desde la compleja relación entre teoría y práctica. Presenta cuatro formas de entender/establecer la relación entre teoría y práctica: 1) El componente didáctico; 2) La práctica como momento de utilizar la teoría; 3) La evaluación del cumplimiento de requisitos como la planeación, los diarios, la autobiografía y los registros; 4) El conocimiento que produce. Finalmente plantea la práctica pedagógica como un lugar privilegiado para la interacción comunicativa entre teoría y práctica a través de la experiencia docente en la cotidianidad educativa, cotidianidad que debe transformarse con el objetivo de reconstruir el saber pedagógico.

Palabras clave: *Práctica pedagógica, enseñanza, formación de maestros, teoría, práctica.*

PEDAGOGICAL PRACTICUM. A TENSENESS AMONG THEORY AND PRACTICE

Abstract

Article tackles the problem of pedagogical practicum in preservice teachers training since the complex relationship between theory and practice. It presents four ways to understand/ establish this relationship: 1)The didactic component, 2) Pedagogical practicum as a moment to apply theory, 3)Assessment of requirements execution like planning, diaries, autobiography and registers, 4)Production of knowledge. At last, it expounds pedagogical practicum as a privilege field to communicate interaction between theory and practice in the day to day of educational experience, which has to turn into the aim of pedagogical knowledge reconstruction.

Key words: *Pedagogical practicum, teaching, preservice teacher training, theory, practice.*

* Profesora de la Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia. Investigadora del Grupo Diverser (Pedagogía y diversidad cultural) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Becaria de Colciencias. hildamar98@yahoo.com

** Las reflexiones de este artículo hacen parte del proyecto Contribución a la formación de un campo conceptual de la pedagogía para la formación de maestros en Colombia, en el que la autora participa como coinvestigadora y es dirigido por el profesor Jesús Alberto Echeverri, miembro fundador del Grupo de Historia de las prácticas pedagógicas, y apoyado por el CODI y la Universidad de Antioquia.

Texto original recibido: 12-06-05 y aprobado: 15-02-06

En el proceso de formación de maestros, la práctica es un elemento fundamental para lograr la consolidación del saber del estudiante, pues ésta es concebida como un espacio para la confrontación de la teoría. En esa medida, los planes de estudio se estructuran y organizan de tal modo que sea posible la aplicación del saber en el hacer.

En la mayoría de los casos, los aprendices de profesores¹ tienen un espacio para aprender a enseñar, y ese momento o espacio se denomina práctica. La práctica pedagógica es un espacio para el aprendizaje de la enseñanza, y desde este supuesto, alumnos y maestros (maestros en formación y maestros formadores de formadores) esperan que el conocimiento declarativo, prescriptivo que se ofrece en las asignaturas, cursos o seminarios pueda resultar válido, útil y correcto para desempeñarse en la realidad. Esto significa que los estudiantes y los profesores esperan que la relación entre teoría y práctica sea un continuum, que no se rompa en el espacio ni en el tiempo. Así, la práctica es la oportunidad que tienen los candidatos a maestros para constatar, contrastar y "poner en práctica" la información, los conceptos, procedimientos y actitudes que han adquirido durante su proceso de formación, a fin de facilitar el contacto directo con el ámbito profesional. La práctica es una réplica de la vida profesional del futuro maestro. Con esta concepción de práctica, el alumno-maestro se pone al nivel del niño en lo que respecta al conocimiento, y empieza a construir los modos de diferenciarse de éste, por medio de



elementos simples y superficiales como el cumplimiento del horario, la asistencia a reuniones, el dominio de la disciplina, entre otros. En fin, se reduce la práctica a ciertos elementos técnico-pedagógicos, y de este modo se le encierra dentro de un edificio estructurado y único, creyendo que el ser maestro se ejerce de una forma precisa y totalizante, que la despoja de sus sentidos y la limita a la producción de unidades artificiales. El control de la práctica se tiene cuando se la pone a circular en la unidad de las formas, en el centro de una serie de criterios que la definen y enmarcan en la mirada reducida de la unicidad opaca.

De otro lado, del de la tradición que sustenta estas reflexiones y como una forma de establecer límites a las comprensiones, la noción de práctica pedagógica le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia. Es una vía que permite la recuperación de la identidad con el saber, que posibilita el encuentro del maestro con su experiencia y le abre la posibilidad de desplegar su ser en el entorno formativo que construye con su acción; por ello es necesario considerar la relación que se establece entre teoría y práctica. La opción por el término práctica pedagógica, aun por encima de otros términos como práctica docente, práctica profesional o práctica escolar, no es una

cuestión de gusto. Se trata de una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: la enseñanza.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Lo enunciado hasta ahora sobre la concepción de la práctica pedagógica manifiesta una serie de relaciones que alejan la teoría de la práctica o la práctica de la teoría, en lugar de buscar soluciones a esta vieja disputa. Estas posiciones se caracterizan por estar del lado de una o de otra y por darle valor a esta opción para describir y explicar lo que ocurre en la educación. De este modo resulta muy difícil encontrar una salida a esta separación. Para avanzar en la propuesta que deriva de estas reflexiones, enuncio, a continuación, cuatro formas de entender/establecer la relación teoría-práctica.

Primero: La relación entre teoría y práctica se establece a partir del componente didáctico, sea éste denominado idea, ámbito o método, pues se considera que es desde allí que se establece la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, pues el "maestro que va a dar clase por primera vez entra en el aula armado de un arsenal metódico, de todo un aparato técnico, de toda una serie completa de instrumentos gracias a los cuales alcanzará sin grandes dificultades (enseñanza sin esfuerzo) el fin que se ha propuesto: la formación de sus alumnos" (Cousinet, 1964). A partir de esto, los estudiantes-maestros (los maestros en formación) son capaces de extraer consecuencias para la acción de las reflexiones y los principios abstractos que se encuentran en los planes de estudio. De esta manera se alude a la necesidad de vincular estos planes para la formación de profesores con la práctica, de modo que sea posible el desarrollo de una cierta habilidad para el discernimiento de respuestas adecuadas a cada situación de

¹ En las escuelas normales, en los centros pedagógicos, el maestro tuvo a su disposición los consejos que le facilitaron generosamente sus superiores y los maestros más veteranos que él. Además, tuvo ocasión de hacer su aprendizaje de maestro, aprendió, de una forma realmente completa cómo debe enseñarse. COUSINET, ROGER, 1964. *Pedagogía del aprendizaje*, 2a. ed. Barcelona: Editorial Luis Miracle, 1964, p. 6.



enseñanza. De lo que se trataría en la relación teoría-práctica sería, entonces, el desarrollo de esquemas de acción a partir del pensamiento, o dicho de otra manera, de una cierta sabiduría para la actuación. Así, la relación entre la práctica y el plan de estudios debe ser armónica y regulada, debe potenciar el aprendizaje de la enseñanza (como diría Cousinet) de modo que éste produzca transformaciones en la enseñanza.

Segundo: Otra forma de establecer esta relación tiene que ver con considerar la práctica como el momento propicio de actuar bajo premisas y parámetros teóricos construidos a través de la interacción en los cursos y seminarios que hacen parte del plan de estudios para la formación de maestros. Así, la práctica supone la comprensión y explicación de la realidad educativa de una escuela, desde la perspectiva de quienes han orientado los procesos de formación de los maestros. El modo de acercamiento a la práctica no depende del estudiante, sino del cumplimiento de las directrices del profesor, tutor o acompañante.

Tercero: La evaluación de la práctica a través del cumplimiento de ciertos requisitos que se consideran "objetivos" y neutrales. La evaluación de la práctica a través de la escritura no es sino un rasgo de esta forma de conocer la vocación de los alumnos, pues al lado de ésta se ejecutan y organizan otros procedimientos relacionados con la mirada y la palabra del cooperador, maestro-tutor o maestro-guía, así como la del coordinador o director de la práctica, que consideran aspectos tales como la presentación, la puntualidad, la organización en el cuaderno, el uso de los medios, la elaboración de ayudas didácticas y la forma de conducir o acompañar a los niños en la clase. Esta forma de control, regulación o acompañamiento de la práctica está signada por la presencia del alumno-maestro en un espacio determinado, y por su aplicación a ciertos cánones de comportamiento que rigen la actividad del maestro.

El estudiante realiza uno o varios productos o formas de escritura diferente, algunas de las cuales se denominan sistematización de la experiencia:

- a) Una planeación del trabajo que se va a realizar en el aula de clase durante una clase específica; ésta se prepara u organiza teniendo como referente los conocimientos teóricos sobre el saber específico y las mejores formas de enseñar.
- b) Una memoria de la experiencia tenida en clase, en la cual deben especificarse los aspectos esenciales de su relación con los alumnos y el saber, a la vez que una reflexión que señale la superioridad de la forma que emplea el tutor o formador de formadores que orienta la práctica, para enseñar y dirigir la enseñanza, sobre la de los profesores del centro educativo en el que se desarrolla la actividad. Esto sirve para señalar un punto crucial en la relación teoría-práctica: existen diferencias entre la organización de la actividad educativa y su desarrollo en el aula.
- c) El diario, que en el mejor de los casos es llamado pedagógico, y las más de las veces es diario de campo, en el que se consignan los acontecimientos del contacto del alumno-maestro con la enseñanza, el saber y la disciplina. El diario, sin embargo, no obedece a análisis pedagógicos de los sucesos en el aula; tampoco se destacan en él las relaciones que los alumnos-maestros establecen; éste se caracteriza por ser una narración de los hechos, y en otros casos se asimila a la planeación o recuento de las situaciones vividas.
- d. La autobiografía o su historia es un mecanismo que puede considerarse de vital importancia para el reconocimiento de la experiencia de sí, para que el alumno maestro construya la pregunta por sí mismo: "La comprensión

de mi propia biografía mejora la conciencia de mi propio actuar" (Widlack, 1984: 95-107). Esto significa que la conciencia sobre la vocación permite entender hasta dónde las situaciones exteriores son vivenciadas por el sujeto y, de este modo, introducidas en su modo de actuar, al tiempo que permite determinar hasta dónde las situaciones teóricas y prácticas se ven enriquecidas por el estilo personal. Este mecanismo de evaluación es menos frecuente de lo que se quisiera; apenas si se ha explorado en algunas instituciones. Se busca enfrentar al alumno-maestro con su propia historia de vida pedagógica, con aquellos eventos que le han constituido en sujeto de voluntad pedagógica (para no emplear el término sujeto de saber pedagógico), capaz de reconstruir su historia y, a partir de ella, configurar deseos y anhelos pedagógicos.

Cuarto: La relación teoría-práctica puede ser planteada en términos del conocimiento que produce y, por tanto, definirse como una relación de comunicación.

Considerar, [...] que los hiatos teoría/práctica son problemas de "comunicación" o de "implementación", peculiares de las actividades prácticas como la educación, es distorsionar el hecho de que un hiato entre la teoría y la práctica responde al género de problema práctico que puede presentarse en el curso de cualquier empresa teórica (Carr y Kemmis, 1988: 127).



Esta situación implica que la separación entre estas dos instancias obedece a deficiencias de lo teórico y lo práctico para entender el lenguaje del otro, para allegar categorías comunes que permitan una relación diferente que no se plantee en términos de traslación de un espacio a otro; se manifiesta como una incapacidad de comprender el conocimiento declarativo, propio de la teoría², o de entender el conocimiento procedimental, propio de la práctica. Son dos tipos de conocimiento que no se comunican o relacionan de manera alguna; se crea en ellos una discontinuidad que impide su relación, pues se trata de dos naturalezas diferentes que no entran en contacto. Esto se hace evidente en la poca utilidad que manifiesta tener la teoría al momento de enfrentar la práctica en los centros educativos: la teoría que la práctica necesita es de un orden diferente al que se ofrece en el proceso de formación de maestros.

Una mirada global a estos cuatro modelos de relación destaca opciones en torno a la relación teoría-práctica que pueden considerarse como falacias. La relación entre teoría y práctica se desarrolla a partir de una falsa idea sobre lo que una y otra suponen, lo que lleva a establecer sus relaciones en términos de oposición.

Desde este punto de vista, "práctica" es todo lo que no es "teoría". La "teoría" se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la "práctica" se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La "teoría" trata de ideas abstractas; la "práctica", de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica

² En cierto momento, se consideraba teóricamente posible y prácticamente deseable contemplar la "teoría de la educación" como un conjunto de principios prácticos derivados de convicciones filosóficas generales. CARR, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paideia, 1996, p. 53.

posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana. Las soluciones a los problemas teóricos se encuentran conociendo algo; los problemas prácticos sólo pueden resolverse haciendo algo. Como lo plantea un defensor de este punto de vista de "oposición", "un problema teórico no especifica ninguna ocasión o situación en la que haya que resolverlo... pero un problema práctico sólo puede resolverse actuando en una situación determinada y en un momento concreto" (Carr, 1996: 88).

En primer lugar, y como lo señala Carr, existe una indefinición, confusión o no definición acerca de lo que es la práctica. En educación, como en otros ámbitos, la idea de "práctica" se utiliza de formas diferentes y, a veces, incompatibles. Por ejemplo, se emplea para aludir tanto a una actividad emprendida para adquirir determinadas capacidades y destrezas ("práctica docente"), como a una actividad que demuestra que estas competencias y destrezas ya se adquirieron ("buena práctica") (Ibíd.).

En segundo lugar, se concibe la teoría como una estructura amplia que soporta y da sentido a las acciones de los maestros en la estructura es-

colar. El maestro no posee teorías propias, sino que hace uso de las que se formulan y plantean en otros contextos. La teoría es la explicación científica de la acción del maestro; ella escapa a las determinaciones que encierran a la práctica en las contingencias del tiempo, la estrechez del espacio o las limitaciones de lo subjetivo. Esta oposición genera algunos problemas relacionados con la objetividad en la investigación, que en términos de Elliot se traduce en una oposición entre la investigación educativa y la investigación sobre la educación, que se resume en la tabla 1.

La teoría enuncia principios generales que deben encontrar un espacio de aplicabilidad en las situaciones concretas del aula: la creencia de que la teoría de la educación debe adaptarse a los criterios convencionales de adecuación académica pasa por alto la cuestión de que una tarea teórica no se legitima por el mero hecho de adoptar los métodos, descubrimientos o criterios de otro quehacer teórico, sino mediante la demostración de la capacidad de explorar un conjunto concreto de problemas de forma sistemática y rigurosa (Carr, 1996).

Tabla 1: Oposición entre investigación educativa e investigación sobre educación

Criterio	Investigación educativa	Investigación sobre la educación
Perspectiva	Objetiva natural	Científica
Conceptos	Sensibilizadores	Definidores
Datos	<i>A posteriori</i>	Cuantitativos
Teoría	Sustantiva	Formal
Método	Estudio de casos	Experimental
Generalización	Naturalista	Formalista
Análisis de los datos	Participación de profesores y alumnos	Sin participación de profesores y alumnos
Técnicas	Observación participante	Observación no participante, emplea sistemas de categorías <i>a priori</i>

Fuente: Elliot (1997: 34).



En este sentido, la práctica depende de la teoría, y no posee un estatuto académico o disciplinar definido; por ello su validez o importancia deviene de teorías externas. Con relación a este tema de la aplicación de la teoría a la práctica, Widlack (1984) señala que el *shock* que produce la práctica o el fracaso del saber en situaciones relacionadas con enseñar, demuestra que es muy difícil transformar la teoría en acción práctica, por lo que se recurre a una de dos vías: primero, confiarse plenamente a la práctica, y segundo, reducir el contenido teórico. En cualquiera de los dos casos, lo que se produce es una desorientación que ha sido leída como una no necesidad de la teoría. Así, el maestro considera por una parte que la teoría le permite planificar todo lo relacionado con la enseñanza, lo que significa que de la teoría o el saber se derivan reglas que regulan la acción en el aula de clase; y por otra, que la práctica no puede producir un conocimiento valioso para mejorarse a sí misma y mejorar la teoría. Cualquiera de estas dos versiones le anula una visión más amplia del asunto y le ciega para la búsqueda de una nueva alternativa.

- La teoría que sustenta la práctica pedagógica no es una teoría pedagógica o educativa; ésta tiene origen en otras disciplinas académicas de las cuales se desprenden principios válidos para la educación.
- Con relación a la anterior falacia, la teoría educativa debe superar las concepciones tradicionales que tienen los maestros sobre los diferentes aspectos de la vida en la escuela. Se parte del supuesto de que los maestros no poseen conocimientos válidos en torno a la práctica que les permita actuar de manera racional y reflexiva: la teoría supera y determina la práctica.

De este modo, la teoría desconoce que el maestro actúa, también, con el conjunto de valores y creencias que ha construido a lo largo de los

años, y que esta situación puede volverse contra la teoría, cuando ésta desconoce o está en contra de este referente constituido por vivencias y situaciones. Lo que se produce, además del shock, es un sentimiento de impotencia e inseguridad en el maestro que le impide otros comportamientos y acciones, que se traducen en teorías implícitas acerca del niño, la escuela, la educación, el saber, la sociedad y la cotidianidad del aula.

Para autores como Carr (1996), Kemmis, Elliot (1993), Schön (1992), Pérez (1988, 1989, 1995), entre otros, la relación entre la teoría y la práctica se resuelve a través de una reconceptualización de una y otra, en la inversión de sus estructuras, así como en la consideración de la importancia de la una para la otra, apoyados en la idea de una práctica como experiencia de sí, como producción de conocimiento. De este modo, la teoría tiene validez y presencia en la medida que posibilita la comprensión de las experiencias pedagógicas; a la vez, la práctica tiene sentido en tanto actúa como campo de referencia y experimentación de la teoría. Es una relación de interdependencia, de mutua interacción que hace importante a una y otra, en el mismo contexto de acción de los maestros.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA. UNA PROPUESTA

Para superar la brecha que existe entre la teoría y la práctica, ésta debe ser pensada en términos de reconstrucción del conocimiento pedagógico (Pérez, 1989). Lo que posibilita la reconstrucción no es la práctica entendida como una acción institucionalizada, como un requisito académico fundamental para la obtención del título de normalista superior; no es la práctica concebida como ejercicio de inducción al futuro maestro: "[...] en la 'práctica' se parte de un supuesto que considero sugestivo y profundo: el maestro se forma por 'emulación'; es decir consciente

o inconscientemente, toma como modelo a sus maestros y percibe más fácilmente el 'cómo' enseñan ellos que sus recomendaciones" (Garcés, 1996: 31-46). Tampoco se trata de la práctica concebida del modo tradicional como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes básicos de la acción del maestro, concebir la intervención pedagógica o el proceso de reconstrucción del conocimiento pedagógico como una experiencia reflexiva es otra de las bases sobre las cuales se asienta la práctica pedagógica.

La experiencia debe ser entendida en su dimensión real, como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución, que permite la "apropiación de los saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación³ para apropiarse conocimientos y reconceptualizar la contribución al avance de los diferentes frentes actuales de investigación pedagógica [...]" (Zuluaga, 1996: 159).

De este modo, la relación entre teoría y práctica, a través del concepto experiencia, busca que las producciones de la escuela normal tengan un espacio de legitimación, un aval que les otorga la transformación que éstas logran en la cotidianidad de la institución. No es posible hablar de práctica a partir del concepto experiencia, si la vida institucional no se modifica en el devenir constante de la apropiación, inserción, circulación y reconceptualización de un saber.

³ ¿Por qué decimos experimentación? Porque es necesaria a toda institución de saber tener un campo de experimentación en el que se confronten los procesos de apropiación de los conocimientos y la producción del saber. ZULUAGA, Olga Lucía, "Investigación y experiencia en las Escuelas Normales". En: Revista *Educación y Pedagogía*. Vol. 8. No. 16, 1996, pp. 154-162.

La práctica (o la experiencia reflexiva) debe producir una conciencia en el maestro (léase equipo docente) sobre la importancia de ampliar y fortalecer las conceptualizaciones en torno a la enseñanza, de modo que a través de ellas sea posible establecer relaciones con otras disciplinas, saberes y ciencias. Esto daría una primera característica de la práctica: la interdisciplinariedad, no como la simple convergencia de disciplinas o áreas en el tratamiento de un problema o temática, sino también como la responsabilidad del equipo docente en la práctica. Ésta debe ser un elemento común a todos los núcleos, alrededor de ella deben organizarse las diferentes reflexiones sobre la educación, la formación, la enseñanza, la instrucción y el aprendizaje, en la medida en que en cada uno de ellos debe responderse los interrogantes planteados en torno a la pedagogía como saber que funda a la Escuela Normal Superior.



La práctica es, pues, una construcción, un espacio de intercambios, un lugar para el hacer crítico del maestro, para asumirse como sujeto de la cultura. El maestro, a través de los *referentes formativos*⁴, se encuentra inscrito en diversas prácticas que determinan, formativa y comprensivamente, la estructuración de un contexto de acción, dentro del cual su actividad tiene sentido. Y es que, como lo anota Hargreaves, el maestro no enseña sólo desde lo aprendido, sean estas técnicas o métodos eficaces; “su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser” (Hargreaves, 1996: 19). La práctica no es un espacio disciplinar, es ante todo un espacio pedagógico, entendiendo por ello el sentido de las relaciones formativas que el maestro establece a través de sus reflexiones sobre el conocimiento, la cultura, el saber y el sujeto; es decir, sobre él mismo como sujeto de saber.

Carr (1996) es enfático al señalar que la práctica educativa no obedece a la secuenciación de principios o pasos, ni tampoco al accionar mecánico de las determinaciones didácticas que insinúan cómo preparar una clase. La práctica es la conciencia del equipo docente, es su deseo vuelto sobre sí mismo, es su pensamiento vuelto acción. La práctica es, también, la capacidad del maestro para pensarse en sus múltiples relaciones con el saber, la ciencia y la cultura, al tiempo que el espacio para producirse de maneras diversas, desde la enseñanza.

⁴ Según Echeverri, los referentes formativos son la elaboración conceptual y estratégica de las determinaciones sociales, históricas, estéticas, científicas, culturales y económicas, que en una determinada sociedad se ejercen sobre el sistema educativo a partir de los fines de la educación y de los tipos de hombre y de mujer por formar (citado por Palacio y Salinas, 1996).

Consideremos, en primer lugar, en qué consiste realizar una práctica educativa. Es evidente que no se trata de una especie de conducta robótica que pueda llevarse a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible con relación a los esquemas de pensamiento a menudo tácticos, y en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. Por tanto, éstos sólo pueden llevar a cabo sus prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica, y hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en que actúan y de lo que tratan de conseguir. Estas creencias pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas y, cuanto más lo sean, más se parecerán a una “teoría”. Esto no quiere decir que haya una práctica observable y una “teoría” no observable en la mente de los profesionales, sino señalar, sin más, que el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros (Carr, 1996: 23).

La práctica pedagógica es un lugar privilegiado para establecer, desde ella, la relación teoría-práctica, pues, como se anotaba arriba, se trata de una interacción entre ambas, de un proceso colaborativo que no descansa en papeles específicos que cumplir. Se trata de la búsqueda de una tercera vía: la práctica y la teoría como instantes de un *continuum* que reproduce y aplica una lógica de construcción constante de la realidad. La práctica, concebida como reconstrucción del conocimiento pedagógico, es la posibilidad de replantear los supuestos teóricos, de reconsiderar principios o criterios relacionados con la educación y el maestro, así como de hallar relaciones entre los supuestos teóricos y la cotidianidad de los maestros; es una forma de matizar las generalizaciones abstractas que se dan en la teoría.



En la medida en que se restablece la relación entre teoría y práctica, el maestro se concibe y vive como un intelectual, como un sujeto del saber pedagógico, es decir, como aquel "sujeto que pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber" (Zuluaga, 19887); es decir, se convierte en emisario del saber pedagógico.

Además, la relación teoría-práctica, desde la óptica de la reconstrucción de conocimiento pedagógico, posibilita la superación de los modelos tradicionales y anquilosados, en tanto permite la transformación de las concepciones y acciones; también es un espacio para la especificidad del maestro, es decir, para la expresión y expansión de su subjetividad, así como para la manifestación de sus construcciones y comprensiones en torno a la educación, lo que dará como resultado la producción

de múltiples sentidos en torno a la práctica y, por tanto, la transformación de la Escuela Normal Superior. En definitiva, es "un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión" (Pérez y Sacristán, 1988: 37-63).



A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas líneas se ha tratado de sustentar la práctica desde la perspectiva del dispositivo formativo comprensivo, con la intención de recuperar aquello que siempre ha sido del maestro: la enseñanza. Se propone recobrar la imagen del maestro desde su pensamiento, su acción, su experiencia, buscando que su mirada se vuelva sobre sí mismo para componer la diáspora de la formación de maestros. La reunión de la práctica en torno a las múltiples formas de existencia del maestro hace de la cultura, la sociedad, la imagen y el saber instancias de legitimación de su ejercicio. Este estilo de práctica rompe con el dispositivo, al ubicar la práctica en la exterioridad, en íntima vinculación con un colectivo de maestros denominado equipo docente.

BIBLIOGRAFÍA

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca, 1988, p. 245.

CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paideia, 1996.

COUSINET, R. *Pedagogía del aprendizaje*, 2a. ed. Barcelona: Luis Miracle, 1964.

ELLIOT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

GARCÉS, J. F. Informe sobre el estado actual de la práctica pedagógica. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 8 (16), 1996, pp. 31-46.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura, postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, Á. "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de la instrucción". En: GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 3a. ed. Madrid: Akal, 1989, pp. 322-347.

_____. "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: GIMENO SACRISTÁN, J. (ed.), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata: Madrid, 1995, pp. 398-429.

_____ y GIMENO SACRISTÁN, J. "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". En: *Infancia y Aprendizaje*. N.º 42, 1988, pp. 37-63.

SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de la profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992, p. 310.

WIDLACK, H. *El shock que produce la práctica: el fracaso de la aplicación del saber*. Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas, 1984, pp. 95-107.

ZULUAGA, O. *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987.

_____. "Investigación y experiencia en las escuelas normales". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 8 (16), 1996, pp. 154-162.