

Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

TENSIONES ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES

TENSIONS BETWEEN THEORY AND PRACTICE FOR THE PURPOSE OF INITIAL TEACHER TRAINING

Nallivi Agray Díaz¹
Robinson Roa Acosta²

RESUMEN

Una de las cuestiones más importantes en la formación inicial de los profesionales, es la relación que se establece entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos. En el caso de los profesores, la articulación de estos conocimientos les permite tomar decisiones para la enseñanza y reflexionar sobre los fundamentos y consecuencias de su acción para la sociedad y para el campo de la didáctica.

A partir de una revisión bibliográfica, en esta ponencia se presenta una reflexión sobre cómo la articulación de la teoría y la práctica se ha convertido en un problema para el desarrollo profesional de los profesores. Cuando en la formación inicial de un docente no se promueve la reflexión sobre cómo los conocimientos pedagógicos y didácticos deben configurar su acción, la pobreza del ejercicio y su escasa investigación, se ven reflejados en un estatus profesional bajo. El documento finaliza recalcando la necesidad de consolidar un campo para la enseñanza que sea legitimado desde la construcción permanente del capital simbólico.

PALABRAS CLAVE: formación inicial de docentes, conocimiento del profesor, teoría, práctica, tensión.

ABSTRACT

One of the most important questions in the initial training of professionals is the relationship between theoretical knowledge and practical knowledge. In the case of teachers, the articulation of this knowledge allows them to make decisions for teaching

¹ Licenciada en biología. Candidata a magister en educación. Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación: Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias (CPPC). nallivi16@gmail.com

² Doctor en Educación. Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación: Conocimiento Profesional del Profesor de Ciencias (CPPC). robinsonroa@hotmail.com



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

and to reflect on the fundamentals and consequences of their action for society and for the field of didactics.

From a bibliographic review, this paper presents a reflection on how the articulation of theory and practice has become a problem for the professional development of teachers. When the initial formation of a teacher does not promote reflection on how pedagogical and didactic knowledge should shape their action, the poverty of the exercise and their scarce research, are reflected in a low professional status. The document ends by emphasizing the need to consolidate a field for teaching that is legitimized from the permanent construction of symbolic capital.

KEY WORDS: initial teacher training, teacher knowledge, theory, practice, tensions.

¿Existen tensiones entre la teoría y la práctica en la profesión docente?

Desde la perspectiva de la formación inicial de profesores, la práctica responde a la integración de diferentes componentes: sus intereses, el saber pedagógico y didáctico, sus concepciones sobre el campo disciplinar y la enseñanza, los factores contextuales, las experiencias vividas, la cosmovisión, entre otros. Según García (2006), la práctica no se limita exclusivamente a un compilado de técnicas, sino que las desborda e incluye una gama de diversos tipos de conocimientos.

A pesar de que la teoría y la práctica pedagógica deberían estar en permanente interacción, ya que se necesitan y se justifican mutuamente, es posible encontrarse con ejemplos de profesores que viven ajenos a los fundamentos de su trabajo, lo cual tiene importantes repercusiones en la profesionalidad (Schön, 1992).

Frente a esto, Trillo y Sanjurjo (2012, p.25) señalan que “[...] la tradicional tensión entre teoría y práctica que ha llevado a muchos a desdeñar la primera desde un furibundo activismo (“eso es teoría” se dice con tono y gesto despectivo) no tiene sentido en nuestro campo de conocimiento [se refiere al campo de la docencia]” (Lo que está entre corchetes cuadrados es nuestro).

Pero, ¿a qué debemos esto?, ¿cuáles son las causas que determinan que el profesor establezca una relación dicotómica y no dialéctica entre los conocimientos teóricos y prácticos? Schön (1992) considera que el profesorado se ha ido alejando poco a poco de la teoría educativa por dos razones: la primera, porque no encuentra en ella un “conocimiento útil” que le contribuya a “solucionar” problemas; segundo, porque cuando se acercan a este tipo de conocimiento sienten que les interroga, generando en ellos un sentimiento de pérdida de competencia o control en su trabajo.

Se podría decir que es desde el proceso formativo inicial de los profesores que se establece una separación entre la teoría y la práctica. Los programas de formación de profesores no han logrado establecer un currículo que haga explícito cómo el profesor debe desenvolverse profesionalmente en el campo de la enseñanza, lo cual repercute en



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

la falta de identidad de quienes la ejercen. En relación a esto Roa, *et al* (2011a) ha presupuesto que:

“[...] para ejercer la profesión docente se requiere contar con un conocimiento especializado, con un estatus epistémico diferente al de otras profesiones, el cual se fundamenta formalmente desde la formación universitaria “*ex profeso* en la pedagogía y didáctica”, siendo la práctica y experiencia, no el punto para empezar la profesión sino para robustecerla a partir de las construcciones previamente desarrolladas en la formación profesional.” (p.353).

Por su parte, Trillo y Sanjurjo (2012) mencionan que efectivamente el currículo es un aspecto clave en el proceso formativo, ya que en él se concretan y articulan todos los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicos), que le permitirán al profesor en formación reflexionar y autorregular su acción profesional.

Pero para el caso de los docentes, Shein (1973, citado por Schön, 1992, p.22) afirma que es común encontrar que...

“[...] el curriculum normativo de los centros de formación de profesionales presente en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana.”

Es decir, que aún en las escuelas de formación de profesor se asume un enfoque tecnocrático en el que el practicante o profesional es simplemente un técnico u operario que usa los conocimientos producidos por los teóricos, siendo suficiente que el sujeto primero aprenda y después realice un ejercicio supervisado (Sanjurjo, 2009).

Desde esa perspectiva, resulta evidente que los formadores de formadores han tenido dificultades en establecer los ejes curriculares que permitan a los profesores llevar a cabo una práctica reflexiva y crítica sobre su actuar, así como también en generarles confianza sobre lo que saben de pedagogía y didáctica, como componentes transversales que fundamentan y justifican su práctica.

Para referirse a la falta de confianza de los profesores en ejercicio Schön (1992, p.23), señala que:

“Los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalecen en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad.”

Luego entonces, los profesores ejercen la enseñanza sin dominar los fundamentos teóricos de su trabajo o carecen de herramientas para interpretar su contexto. Podría decirse que han sido formados superficialmente en los fundamentos de la enseñanza, y en consecuencia no han asumido de forma consciente las implicaciones profundas de su quehacer profesional. Este enfoque reduccionista deja por fuera gran parte de lo que



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

significa la práctica pedagógica y en esta medida las características y “competencias” que se les exigen a los profesores actualmente³, han sido descuidadas o subvaloradas durante la formación.

También es posible que el profesor de ciencias naturales, matemáticas, arte, música, ciencias sociales o literatura, por nombrar algunas disciplinas, no haya sido formado en el campo de la pedagogía y didáctica de esas disciplinas específicas, sino que su formación teórico-práctica se haya dado en la disciplina que enseña. Es decir, los conocimientos teóricos y prácticos de su formación los conducen a pensar y actuar como matemáticos, científicos, músicos o literatos, y no como un experto en la enseñanza de esos campos.

En tales condiciones, inevitablemente la capacidad reflexiva del profesor respecto a la importancia de la didáctica en su quehacer será muy limitada. Los profesores de ciencias naturales, por ejemplo, tendrían todas las aptitudes para resolver problemas de orden científico, justificarían su acción y tomarían decisiones pertinentes en cuanto al uso de una u otra técnica de estudio que les permita comprender los objetos físicos, químicos o biológicos. Pero, ¿tendrán realmente la capacidad para secuenciar contenidos escolares, seleccionar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje o discutir sobre los factores que determinan la construcción del conocimiento escolar? Es probable que la respuesta sea negativa.

De hecho Roa (2016, p.288) ha cuestionado:

“¿Cuál es la disciplina de conocimiento del profesor: la química, la física, la biología? Si son estas, entonces ¿El profesor enseña química, biología pura, etc.?...” este mismo autor continúa expresando que es “...frecuente escuchar a los profesores, tanto en formación como en ejercicio, que *una cosa es la teoría y otra la práctica*. Aunque también habría que preguntar si la teoría a la que se refieren proviene de las ciencias duras o de la pedagogía y didáctica.” (p.289)

Así mismo, Guillén (1990) declara que los docentes que no fueron preparados para afrontar y participar en las dinámicas de aula, al poco tiempo terminan por “quemarse”; término que ha sido utilizado para indicar la inconformidad y frustración que sufren algunos profesionales en su campo.

Schön (1992) efectivamente reconoce los efectos negativos de la desarticulación entre la teoría y la práctica en la formación de los profesionales. En el caso concreto de la educación señala:

“Los docentes expresan su insatisfacción ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia en aquellas zonas indeterminadas de la práctica [...] y lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar”. (p. 24)

³ Concebirse como un profesional reflexivo, adoptar hipótesis de investigación propias, justificar lo que hace, indicar sus por qué y para qué de una manera explícita y asumir el desafío de su propio perfeccionamiento (Trillo y Sanjurjo, 2012).



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

De ahí, que parte de la inconformidad social y del mismo profesor frente a su profesión, se encuentre relacionada con la escasa capacidad que tiene para replantearse su conocimiento en la acción, de modo tal que pueda reestructurar y justificar sus estrategias o modos de configurar un problema que surja durante su experiencia pedagógica.

Necesidad de un campo profesional para la enseñanza

La profesionalización ha sido un proceso lento y diferenciado para cada campo. Aunque su recorrido histórico no es competencia de este documento, el producto del mismo ha contribuido a determinar los criterios que identifican una profesión. A este respecto, Stinnet (1968) señala que para que una ocupación pueda ser considerada como una profesión debe tener un alto grado de autonomía, aceptación de los actos y hechos cumplidos dentro del campo, sus miembros deben auto-organizarse en gremios o instituciones, el profesional debe recibir una remuneración por su servicio y demostrar la habilidad que tiene para cumplirlos. A estos, Roa (2015)⁴ le suma la conformación un capital simbólico de la disciplina y la construcción de la ética profesional.

Respecto a tales criterios cabe preguntarse ¿la profesión del profesor cumple con todos ellos?, ¿es el profesor un profesional autónomo?, ¿existe un gremio o institución que regule su acción, pero que también garantice la designación exclusiva de las funciones de enseñanza a los profesores?, ¿hay un capital simbólico establecido frente al conocimiento del profesor?

Respecto a la autonomía de la enseñanza como profesión, es posible afirmar que no existe tal cosa en la sociedad Colombiana. La participación de los docentes en la formulación de leyes y políticas educativas que repercuten directamente en su acción, es prácticamente nula. Parece ser que la potestad del docente consiste en cumplir con las normas y lineamientos que determina el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La carencia de autonomía se ve reflejada tanto en las aulas, como en establecimiento de lineamientos administrativos y legislativos de la enseñanza. En las aulas, porque los estudiantes y hasta sus padres tienen la facultad de calificar la calidad del servicio, dar opiniones sobre los métodos o estrategias que debería el maestro ejecutar y tomar decisiones frente a lo que le sirve o no al estudiante aprender (Fernandez, 2000). En cuanto a lo legal y administrativo, los profesores no tienen ni siquiera el poder político para decidir cuáles y cuántos son los alumnos que merecen ser promovidos; esto también se encuentra reglamentado en el sector público y privado. En palabras de Roa y Valbuena (2009, p.167), “la autonomía que ejerce el docente no es política, sino de gestión”.

Por su parte, Trillo y Sanjurjo (2012, p.73), incorporan otra perspectiva importante y es que los profesores:

⁴ Notas de clase. 2016. Seminario específico. Análisis a tres tendencias sobre el conocimiento del profesor. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

“[...] como profesionales no disfrutamos de la autonomía (y tampoco del prestigio) de otras profesiones llamadas liberales o arropadas por el mito de la superespecialización (que permite que los que ejercen se sientan confiados). Siendo así, alguien dijo que en realidad lo nuestro era más que nada una “semiprofesión”. Y es que, en efecto, disfrutamos de una notable capacidad de decisión pero siempre dentro de un orden: el impuesto por un sistema educativo a través de su ordenación, del currículo prescrito y de una determinada organización escolar”.

Esto nos lleva a pensar que la profesionalización de la enseñanza se encuentra limitada, no sólo desde su proceso formativo, sino también desde el sistema político que regula su acción (Roa, 2011b). Como consecuencia encontraremos un profesional inseguro de su formación, carente de autonomía y sin la identidad necesaria que le permita posicionarse y reivindicar el estatus social de su práctica.

En cuanto a la institución que debe garantizar la designación exclusiva de las funciones de enseñanza a los profesores, es inexistente. En Colombia, por ejemplo, la ley es clara al permitir que cualquier persona que tenga un título profesional, sea de profesor o no, puede ejercer la enseñanza. En efecto, no existen parámetros que aseguren la competencia de quienes ejercen la docencia (Fernández, M. 2000).

El control profesional sobre estas cuestiones (la admisión de los miembros y su grado de competencia), debe ser legitimado por un gremio o consejo que permita velar por la calidad del proceso formativo. No obstante, no existen disposiciones legales en la docencia que permitan hacer cumplir este criterio de profesionalización.

Ello se encuentra muy relacionado con la cuestión sobre si se ha logrado conformar un capital simbólico sobre el conocimiento específico que identifica al profesor. Al dar cabida dentro del campo de la enseñanza a diferentes sujetos, cuyo proceso de formación inicial no ha tenido nada que ver con los fundamentos teóricos o epistemológicos de la pedagogía y la didáctica, la posibilidad de que se generen reflexiones e investigaciones sobre la especificidad del conocimiento del profesor aún es limitada.

Esto va en detrimento no sólo de la configuración de la identidad del sujeto frente al campo, también repercute en su actuación profesional. Como lo asegura Fernández (2000, p.19) “[...] el autoanálisis de la práctica profesional es directamente proporcional a la percepción por parte de los profesionales de la complejidad de su saber profesional”. Precisamente en este sentido, Schön (1992) sostiene que “El relativo status de las distintas profesiones se correlaciona en gran medida con su capacidad de presentarse como prácticos rigurosos de un conocimiento profesional científico y de incluir en sus centros de formación una versión del currículum profesional normativo.” p.22)

Aquí cabe preguntarse si realmente todos los profesores durante su formación han construido todas las habilidades para desempeñarse dentro del campo de la pedagogía y la didáctica, y asumir la práctica pedagógica con la complejidad que ello implica. Teniendo en cuenta lo problemático que les resulta a los profesores establecer una relación dialéctica entre los conocimientos teóricos y prácticos, claramente no podría considerarse



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

a la enseñanza como un campo profesional. Desde esta perspectiva, es difícil entender para alguien que no ha sido formado en el campo de la enseñanza, cuán importantes son las consecuencias de sus actos profesionales, y en esa medida generar investigaciones o reflexiones que le permitan aportar a la construcción del saber específico de la ocupación en la que se desempeña, es decir, hacer aportes al capital simbólico.

Una de las consecuencias de los escasos⁵ trabajos que se han construido sobre el conocimiento profesional del profesor y su correspondiente proceso de difusión en la sociedad, es el establecimiento de legislaciones por entes administrativos que desconocen que existe

“[...] un saber pedagógico que le es propio a las prácticas pedagógicas del profesor, que se construye, por lo menos, desde la formación inicial del profesor y que se consolida con la experticia en el aula de clase, no desde un escritorio para legislar de acuerdo a las políticas económicas e ideológicas del momento, o desde el pleno de las investigaciones en educación que proponen teorías, innovaciones, sin reconocer el saber práctico, experiencial y contextual del profesor.” (Roa y Valbuena, 2009)

Es en ese sentido que se puede afirmar que la falta de identidad y legitimidad de la enseñanza como profesión, obedece a los procesos del ejercicio del poder que se establecen en el campo educativo, puesto que todas las acciones administrativas que coartan la autonomía del docente, impiden que éste pueda construir identidad y empoderamiento frente a su profesión. Así mismo, si en su proceso de formación no se ha promovido la reflexión en torno cómo los conocimientos de pedagogía y didáctica deben configurar su acción, la pobreza del ejercicio docente y su escasa investigación, se continuará viendo reflejada en su estatus profesional bajo.

Para finalizar, se recalca la necesidad de consolidar un campo para la enseñanza que sea legitimado desde el capital simbólico. Esto, teniendo en cuenta parte del bajo estatus profesional del profesor y su falta de identidad, responde al desarrollo insuficiente de investigaciones que destaquen la especificidad del conocimiento profesional del profesor.

Para discusiones futuras, sería importante evaluar si planteamientos como los que se exponen a continuación podrían ser discutidos y tomados en cuenta en la formación de profesores en el país, ya que podría contribuir a mejorar parte de la crisis de identidad de los profesores:

“Formar docentes reflexivos supone formar profesionales capaces de dominar su propia evolución, construyendo conocimientos nuevos y creativos, a partir de su experiencia y del estudio [...] Saber analizar, argumentar, plantearse preguntas, dudar, sorprenderse, leer, discutir, escribir sobre la propia práctica, mirar desde distintos puntos de vista, reconocer diversos factores, mirarse en espejo, conversar con las instituciones que nos presenta la práctica, mirarla a la luz de

⁵ Se consideran escasos comparativamente con otras profesiones que alcanzaron la categoría de liberales más tempranamente, como el derecho o la medicina (Dingwall, 2004).



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

diversas teorías, socializar nuestros análisis, poner en suspenso nuestros propios juicios, estructurar hipótesis, entre otras cuestiones son aprendizajes necesarios para el trabajo docente.” (Freire, 1998 citado en Sanjurjo, 2009, p.40)

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Dingwall, R. W. (2004). Las profesiones y el orden social en una sociedad global. *Revista electrónica de Investigación educativa*, 6(1), 01-18.

Fernández, M. (2000). La profesionalización del docente. *Perfeccionamiento, investigación en el aula, y análisis de la práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.

García, E (2006). La integración de la teoría con la práctica en la formación inicial del profesorado. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 47, 65-73

Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 51, 35 - 51.

Roa, R; Vallejo, Y; Vargas, C; Zapata, P; Correa, M y Morales, G. (2011 a). *Diseño de un sistema de categorías para caracterizar el conocimiento de profesores no licenciados y licenciados en Ciencias Naturales*. *Revista Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*. Edición Extra-Ordinaria, 351- 364.

Roa, R. (2011 b). El control de la profesión docente: algunos apuntes y análisis. *Revista Nodos y Nudos*, 3 (31), 46-55.

Roa, R. Y Valbuena, E. (2009). Los límites de la profesión de ser profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis*: TED No. Extraordinario. 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias. Bogotá.

Roa, R. (2016). *Configuración del conocimiento profesional didáctico y pedagógico del profesor de ciencias para la enseñanza de la biotecnología*. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional.



Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología.

Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las practicas. En: Sanjurjo, L. (coordinadora). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós

Stinnett, T. (1968). *La profesión de enseñar*. Argentina: Ediciones Troquel.

Trillo, F y Sanjurjo, L. (2012). *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Argentina: Ediciones HomoSapiens.

