

Explorando los sentidos de la relación teoría – práctica y los modelos de formación

Lic. Prof. Beatriz Malbos

Desde los desarrollos que hemos efectuado en los capítulos anteriores comenzamos a aproximarnos a campo profesional de las Ciencias de la Educación, recuperando como dimensiones de análisis a la formación y el ejercicio profesional

La doble dimensión planteada, aproximó para el estudio los conceptos de formación, profesión, profesionalidad y desarrollo profesional, que nos permitieron avanzar en la recuperación de cuestiones que involucran por una parte la profundización temática en torno a la profesión su condición social e institucional y por otra las actuales tendencias y problemáticas vistas desde la relación profesión, formación profesional y campo ocupacional.

En un segundo momento, que ubicamos desde el análisis del Plan de Estudios de la carrera, rescatamos los horizontes de la formación que se delimitan desde los alcances profesionales y perfil profesional del egresado y los sentidos que paulatinamente nos permiten comenzar a reflexionar sobre el proceso de construcción de la identidad profesional.

En este marco los invitamos en este punto a interrogar la **relación teoría-práctica y los modelos de formación**, que nos vincula no solo a las demandas que se plantean desde la formación y ejercicio profesional sino que permite ampliar la propia mirada en relación a **cómo se construye el conocimiento profesional**



Sobre los modelos de formación

Como hemos compartido, la idea de formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara, se “pone en forma”, como señala Ferry (1997)¹, para ejercer determinadas prácticas profesionales.

La formación también, según este autor requiere de la **mediación** (formadores, lecturas, relación con el otro etc.) lugar previsto a tal propósito, tiempo, **relación con la realidad y trabajo sobre sí mismo que posibilita el “hacer reflexivo”** para pensar, analizar y tratar de comprender lo que se hizo transformándolo en algo distinto.

Desde estos aportes abordamos ahora la idea de **modelos de formación** que dan cuenta no solo de diferentes formas de abordar las prácticas de formación sino que también involucran diferentes **concepciones** en relación a cómo se prepara al futuro profesional para el ejercicio de una práctica profesional determinada.

Como plantea Marcelo Navarro (2015)

“la idea de concepciones nos permite entender esas construcciones que se realizan en torno a la formación... Intentar entender la misma, es inmiscuirnos en aquellas ideas que sostienen y enmarcan estos procesos formativos, es decir es adentrarnos en esas concepciones que desde las instituciones, y fundamentalmente, desde sus profesores sostienen la practicas de formación”²

Atendiendo también a que **toda práctica profesional es una actuación situada** podemos reconocer por ejemplo en relación a la formación docente el aporte de Márquez Aragonés (2009) cuando indica que “un modelo de formación docente es en esencia un boceto para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, pero no puede quedarse solo en

¹ Ferry, G. (1993): “Pedagogía de la formación” Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As

² Navarro G (2015) “Cómo entender la formación docente. Concepciones y Perspectivas en Argentina “ en Revista de educación Movimiento, Universidad Federal Fluminense, Año 2 N°2, Brasil

ello, debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas.

Si retomamos en este punto la actividad que compartimos en este Capítulo desde el análisis de una situación problemática propuesta por Santos Guerra (2009) sobre el “currículum del nadador” podemos reconocer:

- aspectos contradictorios y dilemáticos en una práctica de formación en la que confluían **concepciones encontradas** sobre cómo formar un nadador experto y de cómo en ella es vista la relación teoría práctica.
- un modelo de formación que no reconoce que la simple acumulación de conocimientos no es suficiente para formar para el desarrollo de una práctica profesional



En este punto parece pertinente considerar los aportes de Gilles Ferry (1997) quien propone para el análisis del tema **tres modelos de formación**, que involucran diferentes posiciones en relación a las prácticas de formación.

- **Modelo de formación centrado en las adquisiciones:** la formación consiste en adquirir el saber, la técnica, las actitudes, el comportamiento con la finalidad de saber transmitirlos (Ferry, 1990). Supone, considerar que la teoría se produce para aplicarla directamente, sin traducciones ni cuestionamientos y que las habilidades y destrezas necesarias al ejercicio profesional surgen de la aplicación mecánica de los conocimientos adquiridos.

- **Modelo de formación centrado en el proceso:** la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados, (Ferry, 1990). La relación entre las actividades de formación y la práctica no es del orden de la aplicación sino de transferencia. del saber hacer adquirido en la experiencia formativa. El conocimiento o el saber hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación tanto en el plano intelectual como en el experiencial.
- **Modelo de formación centrado en el análisis:** El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, por tanto, invertir su práctica y formarse atendiendo a las singularidades de las situaciones por las cuales atraviesa y a sus propias posibilidades. (Ferry, 1990). Solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es actitud de distanciamiento que posibilita tomar distancia y reflexionar. Es conjuntamente interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge.

Desde estas ideas nos aproximaremos ahora a algunas líneas de profundización en torno a la relación teoría práctica en vistas a promover posteriormente una nueva vinculación con los modelos que hemos presentado previamente



Contextos y Prácticas: ¿Qué prácticas? ¿Qué teorías?

Los sentidos de la relación.

En las actividades de este Capítulo hemos concretado un acercamiento a la temática desde los aportes de Susana Celman de Romero (1994)³ quien propone un análisis de situaciones problemáticas de desarticulación en la enseñanza de teoría y práctica, en el ámbito de la formación profesional y en la relación que esta cuestión tiene con las prácticas profesionales

Sobre el particular la autora considera que:

- ❖ *la organización de asignaturas en un curriculum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc. son todas opciones asentadas en toma de posturas -valores- profundamente ligados a conceptualizaciones del campo educativo.*
- ❖ *la teoría, implícita o explícita, desde la cual uno parte para mirar la realidad, imprime una direccionalidad global a esa mirada y marca el momento mismo de la problematización. En otras palabras: algo se constituye en "problema" porque se piensa y entiende una situación, hecho o proceso de determinada manera y no de otra*
- ❖ *(es) imposible concebir a "la práctica" como algo separado de "la teoría". Por el contrario, entendemos que se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros*
- ❖ *una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas. Y aquí hay un punto importante: entendemos que las situaciones de la práctica profesional de los egresados universitarios son, en gran medida, una cuestión de elecciones*

³ Celman de Romero, S. (1993): "La tensión teoría-práctica en la educación superior" en Revista de la RUEDA. Año 1. Bs.As.

estratégicas. "Una teoría que prescriba la acción, se transforma en tecnológica y mecánica" (Popkewitz, T.1988)

- ❖ *Aprender a analizar esa realidad, problematizarla, es ya romper la invariabilidad de "lo dado". Es poder interrogar a la teoría y demandarle sugerencias para entender y actuar. Es reflexionar, hipotéticamente, sobre los por qué de las prácticas de otros. Es constatar que las normas prescriptivas de aplicación lineal se usan en reducidos casos: algunos de aquellos en donde se manipulan objetos y no se trata con personas y fenómenos sociales.*



Estas aportaciones nos permiten comenzar a develar cuestiones que por una parte podemos confrontar inicialmente con las propias representaciones en torno a **cómo se construye el conocimiento profesional y el hacer profesional** y por otra reconocer que **frente a este interrogante no existe una única posición**

Así, desde la Filosofía de la Educación, W. Carr (1996) ha planteado la vigencia de tres perspectivas sobre la controvertida relación entre teoría y práctica. Las mismas son:



PERSPECTIVAS DE LA OPOSICION

En estas perspectivas las teorías son los conocimientos entendidos como conjunto de ideas abstractas, generalizaciones universales, al margen del contexto; mientras las prácticas se desenvuelven en realidades concretas, en contextos específicos y en casos particulares. Las conciben por lo tanto como dos mundos distantes, en los que la práctica es todo lo que no es la teoría, o viceversa. A este punto de vista, lo denomina Carr, la perspectiva de la “oposición” porque los principios universales como construcciones teóricas ocupan un lugar opuesto al de las realidades particulares del mundo de la vida.



PERSPECTIVAS DE LA DEPENDENCIA:

Las perspectivas de la dependencia perciben la práctica subordinada a la teoría, o viceversa. Según esta posición, explica Carr, la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. Según esta línea de pensamiento la orientación de la práctica por la teoría puede entenderse de dos maneras posibles. Por una parte, suponer que toda práctica presupone un marco teórico, o por otra, asumir que los profesionales hacen suya la teoría elaborada desde fuera de su ámbito para que los oriente en sus acciones prácticas. Para Carr, la debilidad mayor que presenta esta perspectiva es que no reconoce adecuadamente que la práctica educativa nunca se puede regir por la teoría pura, dado que la teoría está constituida por conjuntos de creencias generales, mientras que la práctica se desarrolla en situaciones determinadas. Las *“(...) afirmaciones teóricas, universales y extensivas, según estas perspectivas, habilitarían la comprensión de los casos particulares y por eso, deberían*

enseñarse primero para que luego, esos saberes universales, se pudieran “aplicar” a los casos específicos de la realidad profesional.”⁴



PERSPECTIVAS DE LA TENSION TEORIA PRÁCTICA

Esta perspectiva plantea que es necesario tratar la teoría y la práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados. La teoría se convierte en una manifestación de ideología y así se abren las posibilidades de la reconstrucción conceptual de la relación entre teoría y práctica, como relación solidaria y de mutuo impacto que supera las perspectivas de la oposición y de la dependencia: no pertenecen a mundos opuestos, ninguna es anterior a la otra, ambas se construyen y reconstruyen en relación solidaria.

Así “ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa la otra”. (Carr, 1996). La praxis como forma de acción reflexiva puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio.

En este sentido, las situaciones prácticas van más allá de la aplicación de saberes teóricos: implican, por ejemplo, la toma de decisiones y deliberaciones éticas vinculadas a las consecuencias de la acción. La deliberación se torna en el eje del razonamiento práctico y se aprende a deliberar o a actuar con responsabilidad moral, en la práctica social y nunca “desde” los libros, aunque pueda nutrirse “con” los libros. En este caso y recuperando los aportes de Vilma Pruzzo (2010): *“Por eso, nuestros estudiantes universitarios deben aprender conjuntamente con los saberes teóricos, el razonamiento práctico deliberativo –propio de las situaciones prácticas– que permite tomar decisiones seleccionando responsablemente entre las opciones que, incluso, pueden ser ofrecidas desde las construcciones teóricas de la investigación. Esta perspectiva implica un nuevo aprendizaje docente: tenemos que aceptar la existencia*

⁴ Pruzzo,V.(2010): Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. PRAXIS Vol.XVI, N°14 pp.100-110.

de la incertidumbre y ante ella, están las posibilidades abiertas para el pensamiento reflexivo que permite la deliberación sobre las opciones posibles y sobre sus consecuencias, a fin de tomar decisiones y emitir juicios.”⁵



Situando relaciones...

Hemos referenciado que un modelo de formación es una propuesta que incluye concepciones de formación, de enseñanza, de prácticas educativas, entre otros. Se caracteriza también por configurarse a partir de un enfoque o perspectiva sobre la relación entre teoría y práctica, es decir, en la manera en que se pondera la relación entre una y otra o entre ellas.

Como plantea Rebeca Anijovic y otros (2009)⁶:

“... algunos modelos recuperan las prácticas docentes teniendo como eje la reflexión, producción de conocimientos y estrategias de acción sobre éstas, entendiendo que no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural...”

⁵ Pruzzo,V.(2010): Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. PRAXIS Vol.XVI, N°14 pp.100-110.

⁶ Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli. (2009) Transitar la formación pedagógica Buenos Aires, Paidós

En el siguiente cuadro situamos algunas relaciones que sintetizan los recorridos que hemos efectuado.

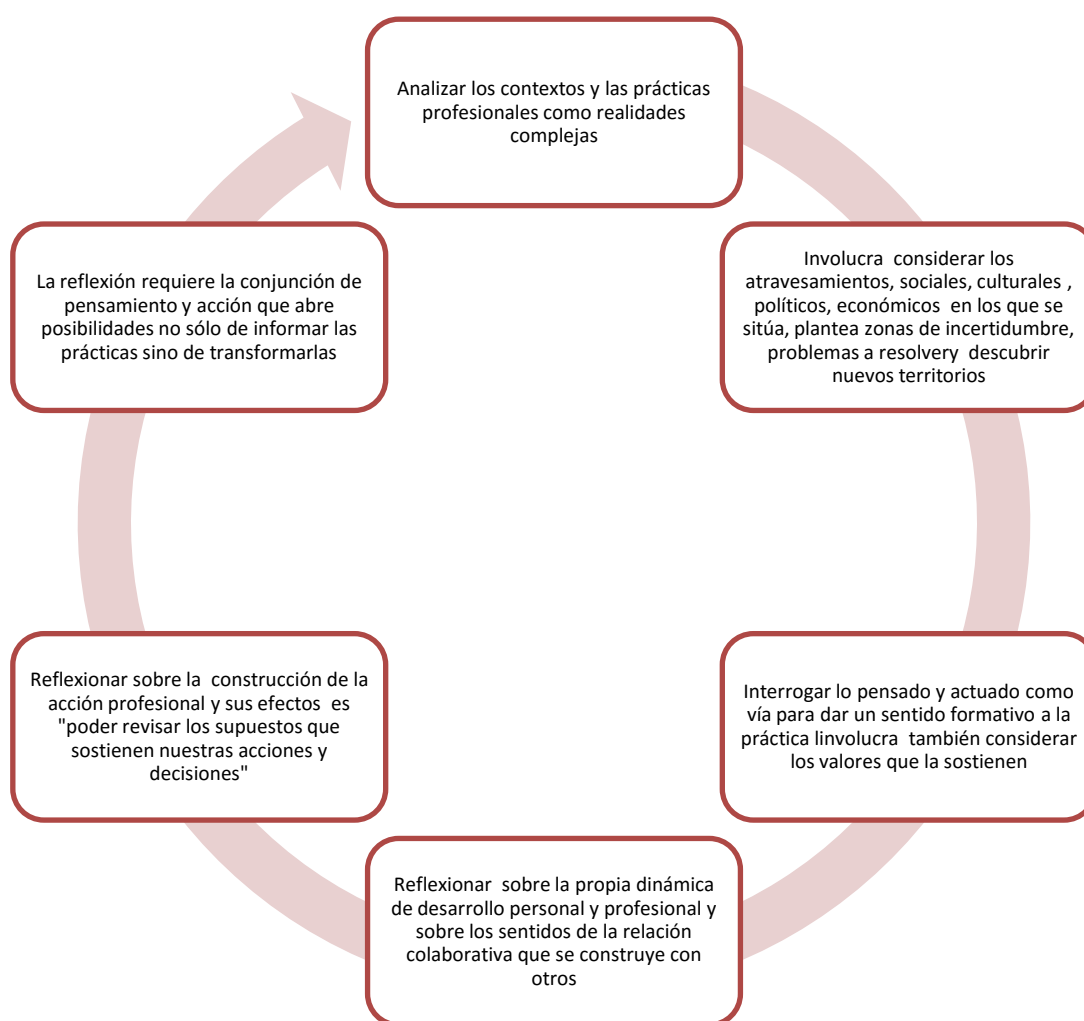
MODELO	CARACTERISTICAS	RELACION TEORIA PRACTICA	COMO SE CONSTRUYE EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL
CENTRADO EN LAS ADQUISICIONES	Reduce la noción de formación a la de aprendizaje La lógica interna del modelo se organiza en función de adiestramientos sistemáticos y control de resultados constatables y medibles	La práctica es una aplicación de la teoría Supone, considerar que la teoría se produce para aplicarla directamente, sin traducciones ni cuestionamientos.	Se parte del dominio de las disciplinas científicas con la finalidad de impartirlas, entonces el profesor genera prácticas en las que se aplique la teoría disciplinar y su propia didáctica para trasmitirla.
CENTRADO EN EL PROCESO	El fundamento de este modelo es que la formación concierne más a la naturaleza de los procesos que a las adquisiciones, a la vivencia correspondiente que da lugar a aprendizajes inesperados, (Ferry, 1990)	La relación entre las actividades de formación no es del orden de la aplicación sino de la transferencia Implica considerar el saber teórico que está presente, en distintas formas, en nuestro hacer cotidiano.	La formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas, sino a la transferencia del saber hacer adquirido en la experiencia formativa (Ferry, 1990), el cual constituye una herramienta para afrontar otra situación en la que se tiene que participar profesionalmente.
CENTRADO EN EL ANALISIS	El modelo postula que quien se forma emprende y prosigue, a lo largo de su carrera, un trabajo sobre sí mismo, que consiste en la	La teoría opera como base de la regulación de la práctica. El análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas a partir de su análisis	El profesor se considera un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de

	desestructuración y reestructuración del conocimiento de su realidad, con lo cual concibe proyectos de acción adaptados a su contexto y a sus propias posibilidades. Implica, el análisis de modos alternativos de intervención. El objetivo de la formación es “saber analizar”, entendido como aprendizaje privilegiado que organiza la acción y promueve otros aprendizajes.	reflexivo La práctica responde a las situaciones a las que cotidianamente tenemos que dar respuesta y revisa (y cuestiona) permanentemente los principios teóricos que la sustentan. Este modelo propone volver a mirar la relación teoría y práctica como una tensión productiva. Esto significa considerar que la teoría es siempre insuficiente y que las prácticas también lo son. Las miradas teóricas y sus teóricos orientan las prácticas. La práctica escolar, con su modificación y su adecuación de la teoría a partir de los desafíos de las distintas épocas y en los distintos contextos, también orienta y marca nuevos rumbos.	enseñanza y de aprendizaje en un contexto político escolar y actuar críticamente. El profesional innova y transforma la situación a través de la intervención fundamentada y ética. La adquisición de conocimientos no se da, por lo tanto, en el vacío, deriva en una práctica educativa que es alimentada por la realidad social en la que el profesor tiene el papel fundamental de aprehenderla y darle sentido (Ferry, 1997).
--	--	--	--

Desde este recorrido les proponemos ahora recuperar los **niveles de análisis** que presentamos en nuestro Capítulo introductorio y que tal como expresamos remiten a pensar los procesos que el profesional utiliza para organizar su práctica.

Pensar estos niveles en la formación nos permite también explorar las formas de construcción del conocimiento y acción profesional en el marco del contexto de producción en el que se encuentran inscriptos.

Al revisitarlos ahora les proponemos resignificar sus alcances originales con algunas aportaciones que más que cierres nos invitan a construir nuevas aperturas...



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA:

ALLIAUD, Andrea (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio., Edt Paidós, Bs As

ANIJOVICH, R Y OTROS (2009) “Transitar la Formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.” Edt Paidós, Bs As, Capítulo 1

CARR, Wilfred (1996): “Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica”. Ediciones Morata. Madrid. España.

CELMAN DE ROMERO, S. (1993): “La tensión teoría-práctica en la educación superior” en Revista de la RUEDA. Año 1. Bs.As.

FERRY, G. (1993): “Pedagogía de la formación” Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As.

NAVARRO, G (2015) “Cómo entender la formación docente. Concepciones y Perspectivas en Argentina “ en Revista de educación Movimiento, Universidad Federal Fluminense, Año 2 N°2, Brasil

PRUZZO, V. (2010): Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. PRAXIS Vol.XVI, N°14 pp.100-110.