

## **LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA. REFLEXIONES PRETÉRITAS Y PROYECCIONES ACTUALES\***

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE FIELD  
OF DIDACTICS. PAST REFLECTIONS AND CURRENT PROJECTIONS

Sebastián Perrupato\*\*

### **Resumen**

Hace unos años Alicia Camilloni y Edith Litwin (1997) definieron el campo de la didáctica como un campo en construcción. Desde ese momento hasta hoy se suscitaron miles de investigaciones científicas que buscaron consagrar una “Nueva Agenda de la Didáctica” que superase la didáctica tradicional, anclada en paradigmas tecnicistas y cientificistas. Desde entonces, las discusiones sobre la relación entre la teoría y la práctica fueron el eje de múltiples publicaciones que pretendieron reflexionar sobre el quehacer docente. El presente trabajo pretende analizar, por medio de un relevamiento bibliográfico, los principales aportes que, desde el campo de la didáctica, se han realizado a la discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica, a fin de reflexionar sobre las múltiples posibilidades que encarnan en el universo de la enseñanza si se constituyen y piensan como elementos de la transformación educativa.

\* El presente artículo es resultado del seminario interno de la cátedra de Didáctica General de la que soy docente titulado “Debates interdisciplinarios de la Didáctica”, Facultad de Humanidades, UNMDP (OCA 435/18).

\*\* Doctor en Historia Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnicas. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Rosario. Mar del Plata, Argentina. email: [sperrupato@mdp.edu.ar](mailto:sperrupato@mdp.edu.ar), ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4228-9573>

**Palabras Clave:**

Teoría educativa, práctica educativa, docencia, enseñanza, educación, conocimiento.

**Abstract**

A few years ago, Alicia Camilloni and Edith Litwin (1997) defined the field of didactics as a field under construction. From then until today thousands of scientific investigations were carried out that sought to consecrate a “New Didactic Agenda” that surpassed traditional didactics, anchored in technical and scientific paradigms. Since then, discussions on the relationship between theory and practice have been the focus of multiple publications that have sought to reflect on the teaching work. The present work tries to analyze, through a bibliographic survey, the main contributions that, from the field of didactics, have been made to the discussion on the relationship between theory and practice in order to reflect on the multiple possibilities that they embody in the teaching universe if they are they constitute and think as elements of educational transformation.

**Keywords:**

Educational theory; Educational practice; teaching; Teaching; Education; Knowledge.

**1. Introducción**

La discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica ha sido ardua. Numerosos investigadores han abordado el tema desde diferentes disciplinas que, en mayor o menor medida, han aportado su pequeño granito de arena al impermeable y por momentos incorruptible horizonte de la teoría. Es menester reconocer que el campo de la educación en general, y el de la didáctica específicamente, se ha visto favorecido por otras disciplinas al punto de ser casi impensable los procesos de enseñanza y aprendizaje por fuera de la relación entre la teoría y la práctica.

El presente artículo se propone analizar las tensiones en torno la relación entre la teoría y la práctica que se dan en el campo de la didáctica, considerando que esta ha sido -y sigue siendo- transversal a esta área de conocimiento. En esta línea, Menin (2001) ha escrito hace algunos años que “la educación es esencialmente teoría y acción desde un punto de vista dialéctico” (p. 25) y es justamente en torno a esa dialéctica donde se configura la didáctica como disciplina cuyo objeto de estudio se sitúa en la enseñanza.

Para ello, proponemos un estudio bibliográfico sobre el tema que nos permita profundizar la forma en la que teoría y práctica se configuran al interior de la didáctica como disciplina. En este sentido, repensar la relación que existe entre la teoría y la práctica, desde la didáctica, nos ayuda a comprender mejor nuestras propias prácticas y nos permiten mejorar nuestras propuestas de acción (Sacristán 1989) que se ven moduladas por esta tensión, cuyo vínculo es “siempre tentativo y siempre mejorable nunca definitivo” (Diker y Terigi 1997, p. 146).

## **2. Sobre la teoría y la práctica en el campo educativo**

Reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica requiere pensar, en primer lugar, a qué se hace referencia con estos conceptos, que si bien se presentan muchas veces como intrínsecamente imbricados, adquieren unicidad en torno a las construcciones conceptuales que operan en cada contexto.

Evidentemente, Michael Foucault (1985) ha sido uno de los autores que más ha trabajado sobre teoría-práctica. Sus aportes han nutrido los campos de la filosofía, la sociológica, la historia y la educación, entre otros, al interpretar esta relación de manera dialógica y permeable por los diferentes dispositivos de poder. En este sentido, se puede definir la teoría educativa como un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, organizado y sistematizado que permite

derivar en reglas de actuación<sup>1</sup>.

Por su parte, la práctica se presenta como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines, se trata de un saber hacer. Así la práctica requiere implícitamente de la teoría. De este modo, Deleuze en diálogo con Foucault concibe “la práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (en Foucault, 1985, p. 8).

Como ha afirmado Castro (2011), Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistema de acciones en la medida en que están habitados por el pensamiento) que tiene un carácter sistemático, y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento.

En esta línea, Guyot (2000) sostiene que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías que inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes, en este sentido, cabe hacer la distinción entre la práctica científica y la docente, ya que son diferentes en tanto que el posicionamiento de los sujetos es diferente<sup>2</sup>.

Los saberes que el docente instrumenta como soportes de su saber hacer constituyen una red solidaria de conceptos representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la experiencia de sus prácticas a los modos existenciales de plantear su proyecto docente sus opciones teórico-pedagógicas. A su vez los alumnos son portadores de conocimientos que conti-

<sup>1</sup> En este sentido, consideramos la teoría educativa como parte del universo de las teorías científicas, de este modo al igual que lo definiera Kuhn la ciencia se define a partir de la configuración de paradigmas entendidos como postulados y teorías avalados por una comunidad científica, en el campo de la didáctica esta comunidad sería educativa (Perrupato, 2015).

<sup>2</sup> Gorodokin (2006) sostiene que La práctica docente opera en un doble sentido, por un lado, como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y, por otro, como apropiación del oficio de docente, se trata de iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

nuamente se reformulan, se corrigen y se confrontan con los introducidos por la nueva enseñanza de las diversas disciplinas y los textos que se codifican un nuevo saber. (Guyot, 2000, p. 25)

La distinción entre la práctica científica y la docente permite la configuración de un nuevo saber que, como sostiene Edelstein (2015), “no se conforma solo desde la práctica, se nutre también en teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos sociales, culturales y organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente” (p. 67).

Se trata entonces de una relación dialéctica en la que el debate teórico es necesario para articular una serie de ideas que nos permitan el entendimiento de cómo funcionan las prácticas reales de enseñanza. El fundamento de la práctica se encuentra en la comprensión de un universo más amplio que incluye distintos ejes: la articulación del contenido, el docente y el alumno, pero también el contexto histórico, la relación teoría-práctica, la relación poder-saber y la vida cotidiana.

Los estudios y análisis en torno a las prácticas que se dan en los diferentes ámbitos académicos hoy en día, nos muestran su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos<sup>3</sup>. Hace algunos años el pedagogo brasileño Paulo Freire (1995), escribió: “me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica” (p. 81).

Esta ruptura no es nueva y lleva décadas de formación, ya a fines de la década del ochenta uno de los mayores representantes de la investigación educativa como es Gimeno Sacristán (1989) escribía:

<sup>3</sup> Pareciera que los estudios o investigaciones académicas se alejan cada vez más de los espacios en los que circulan los saberes prácticos y se abocan a reflexiones teóricas sobre la educación que abandona los niveles medios y primarios y pone el foco en la didáctica universitaria. Basta recorrer los programas de las principales jornadas y congresos o visitar algunos trabajos bibliométricos para advertir esta situación.

La separación entre investigadores (productores de conocimiento) y los profesores (comunicadores de ese conocimiento) ha sido total y lo es en la actualidad. En todo caso, el investigador accede a la realidad para recoger datos y se aparta después para elaborar sus conclusiones, que los profesores no llegarán a conocer seguramente. El profesor por su parte tiene sus reticencias ante el que quiere estudiar esa realidad y espera muy poco de los teóricos o de los investigadores. (p. 176)

En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias cotidianas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos y actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en saberes y experiencias prácticas, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación<sup>4</sup>. Se trata justamente de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis. Así, aprender a conocer la realidad y sus interpretaciones forma parte de aprender a transformarla, siendo la educación una herramienta clave en este sentido<sup>5</sup>.

Existe por tanto una relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa, relación que se entiende en el mutualismo propio de la configuración didáctica. Si la teoría educativa es el conocimiento formal sobre la educación y la práctica es la actividad a enseña, podemos decir que existe un complemento en el cual la primera nutre y enriquece a la segunda, al tiempo que los nuevos saberes prácticos

<sup>4</sup> Elias (1994) establece una diferencia entre conocimiento y saber. Mientras que los conocimientos remiten a un conjunto de significados creado por el hombre, el saber es probar. En esta línea, el saber docente es aquel saber probado y por tanto tiene su origen en la experiencia.

<sup>5</sup> Desde 2018 venimos trabajando en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata en la necesidad de pensar la educación como parte de un proceso de transformación y transformativo. Sobre las experiencias en contexto hemos publicado recientemente un libro cuyo primer artículo repiensa el valor de la innovación en las prácticas de transformación (Kap, M. 2020).

se cristalizan en categorías y reflexiones que pasan a formar parte del corpus teórico, servirán de punto de partida a nuevas prácticas.

Lo antes dicho no implica una total consistencia entre ambas, ni la adecuación de las reflexiones teóricas a las prácticas educativas. Sobran los ejemplos históricos en los que grandes pedagogos se mostraron enemigos de las prácticas pedagógicas que ellos mismos profesaron, recordemos por ejemplo a Rousseau, quien pese a dedicar gran parte de su vida a su obra Emilio, abandonó a sus hijos en diferentes conventos.

Las consecuencias las sufriría también Pestalozzi al intentar aplicar el modelo propuesto por Rousseau en la educación de su hijo Jean-Jacques<sup>6</sup> que no comprendía qué tipo de padre tenía enfrente, por un lado, en extremo liberal; por otro un tirano. Ello originaba un daño irreparable en la constitución nerviosa del niño (Soëtard, 1994), esto sin tener en cuenta que sus proyectos educativos fracasaron sistemáticamente. También Montessori, defensora de la educación del niño, postergó la educación de su hijo ilegítimo por su carrera académica<sup>7</sup>. El mismo Don Bosco, padre del método preventivo y vigoroso opositor del castigo físico, cuando se topó con una seria dificultad disciplinaria, la solucionó golpeando al joven. (Böhm, 1995).

Lo antes mencionado posiciona nuevas interrogantes que la investigación educativa no puede obviar ¿por qué se da esta ruptura entre la teoría y la práctica?, ¿a qué se debe este quiebre? Es inevitable traer a nuestra memoria los relatos de algunos alumnos que evidenciando estas cuestiones sistemáticamente critican a los docentes que hablan de métodos innovadores y de escuelas críticas, pero son incapaces de llevar estas prácticas al aula. ¿Hay una ruptura epistemológica en esto o se trata más bien de una ruptura moral?.

Desde hace algunos años se vienen desarrollando algunos esfuerzos por articular la teoría y la práctica con la investigación y

<sup>6</sup> El nombre debe honor a Rousseau. Pestalozzi se esforzó por educar a su hijo en los principios del Emilio llevando un cuaderno en el que daba cuenta de su práctica (Stempele, Pagola y Droz, 2013).

<sup>7</sup> Sobre el tema se puede consultar Obregón, 2006.

la práctica educativa. Estos esfuerzos son aún pocos, en función del amplio desarrollo intelectual y la deficiencia de muchas experiencias áulicas. No obstante, se ha avanzado en la identificación de algunas causas de la ruptura en la relación dialógica que les es propia y en algunas propuestas superadoras que aún hoy, no logran consolidarse.

### 3. Ruptura del binomio y nuevas perspectivas

Álvarez (2012) ha sistematizado las causas de la ruptura de binomio teoría-práctica en el campo educativo en cuatro aspectos que sería interesante retomar:

1) *Problema institucional*: Tanto la universidad como la escuela constituyen contextos institucionales. La primera se dedica a la teoría académica y la segunda a la práctica educativa (Engeström y Tuomi Grohn, 2003).

2) *Problema histórico*: Con el tiempo la fractura se agrava, así como la separación de los cuerpos teóricos y prácticos.

3) *Problema profesional*: La formación inicial es muy académica y en los centros escolares se suelen dar culturas profesionales empobrecidas.

4) *Problema comunicativo*: Hablan idiomas diferentes. Con frecuencia al profesorado le cuesta acercarse y comprende la literatura didáctica elaborada por los investigadores (Álvarez, 2012, p. 16).

A lo largo de la historia se han dado dos miradas que tendieron a entender la relación teoría- práctica de diversos modos en el campo de la educación: El paradigma científico tecnológico y el hermenéutico-interpretativo. El primero reunió a autores como Pérez Gómez (1987), Villar Angulo (1988), Shavelson y Stern (1989) o Clark y Yinger (1988) y se propuso comprender al profesor como un sujeto reflexivo racional, que toma decisiones, emite juicios y genera rutinas. Los pensamientos del profesor guiaban la conducta, se trataba de una relación unidireccional entre la teoría y la práctica: la ciencia aplicada.

La perspectiva hermenéutico-interpretativa se ha visto favorecida en los últimos años con los enfoques narrativos y biográficos con

autores como Clandinin y Conney (1995), Goodson (1995) o Bolívar (2002). Para ellos la experiencia cotidiana del profesor y los procesos de enseñanza y aprendizaje son esenciales para comprender la realidad, más que para explicarla. El profesor es así un artesano que va elaborando conocimiento, acumulando experiencias y mejorando prácticas<sup>8</sup>.

En los últimos años se han dado ciertas líneas de superación de esta dicotomía. Desde Estados Unidos podemos mencionar a Cochran-Smith y Lyte (1990), para quienes es necesario comprender y transformar el pensamiento y la acción docente. Por su parte, desde el Reino Unido aparecen Stenhouse (1984) y Elliot (1989), para quienes el profesor es un investigador que busca una educación viva y desde abajo, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes.

Desde Holanda, Korthagen (2010) plantea ciertas resistencias del profesorado a cambiar el modo de pensar y la imposibilidad de crear comunidades de aprendizajes como las principales causas de la ruptura teoría-práctica. En este sentido, el docente debe seguir cinco pasos: “Actuar como docente, someter sus acciones a reflexión y análisis, tomar conciencia de la acción, incorporar cambios en la misma y emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo ciclo” (Álvarez, 2012, p. 389)

Por su parte desde España, Rozada (2007) ha propuesto la existencia de una “pequeña pedagogía” en la cual se propone la generación de prácticas y teorías de segundo orden, es decir diferentes a las hegemónicas. Así las teorías de segundo orden toman algunas características: Renuncian a la producción de conocimiento como se lleva en el ámbito universitario; asumen distintos nutrientes teóricos; se comprometen con la práctica, aceptan la dispersión y renuncian a la especificidad. Por su parte, las prácticas de segundo

<sup>8</sup> Sennett (2008) ha planteado en su libro *El Artesano* las similitudes existentes entre la labor del artesano y las de la enseñanza haciendo especial hincapié en que la práctica se superpone a la teoría en la construcción de un conocimiento genuino y duradero. Esta misma línea siguió Alliaud (2017) en *Los Artesanos de la enseñanza*, donde la perspectiva de Sennett se pone en diálogo con otros autores como Meirieu (2016), Jackson (1994), Dubet (2008) o Pennac (2008).

orden fomentan la reflexión para la toma de conciencia del pensamiento ordinario, asumen un distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y un distanciamiento reflexivo.

Evidentemente la relación teoría-práctica está íntimamente ligada a la reflexión que transforma la práctica en praxis permanente. Autores como Peters (1987), Marsick (1991), Stenhouse (1984), Eisner (1995), Schon (1997), Elliot (1989) o Kemmis (1999) han sostenido la necesidad de encarar la relación entre la teoría y la práctica desde procesos reflexivos, ya sea como parte de la investigación acción (Stenhouse (1984), Kemmis (1999), Elliot (1989), desde el arte (Eisner, 1995) o como un *practicum* reflexivo (Schön, 1997).

#### **4. Enseñar en la reflexión**

Las circunstancias socio-culturales por las que atraviesan los estudiantes hacen que sean necesarias nuevas estrategias que permitan al docente establecer mecanismos de enseñanza. Estas deben surgir de la observación de los procesos de intervención pedagógica vigentes, posibilitando la articulación de los elementos que actúan en la didáctica.

Esta situación requiere una resignificación del trabajo del profesor como enseñante en el sentido de la deconstrucción de saberes disciplinares y socialmente significativos, es decir, la conjunción de la enseñanza y el contexto, no difuminando el núcleo fundante de la formación que es la enseñanza, pero sí otorgándole a esta un anclaje socio-cultural. Considerando que no hay aprendizaje significativo que no parta del interés del propio alumno, adquiere especial importancia el contexto; el estudiante se interesa por la realidad que lo rodea y muchas veces intenta modificarla. Por ello el docente debe saber valerse de la necesidad del alumno de conocer lo que quiere modificar, haciendo de la enseñanza un proceso de interacción entre el saber, el alumno, el docente y el contexto.

Es en esta línea que la transformación de la práctica docente debe articularse en relación a una profesión docente que se configure alrededor de procesos de transformación social, política y cultural.

Los docentes tienen entre manos un oficio que les conecta con la posibilidad de formación y transformación de las personas y con la apertura a nuevas generaciones (Alliaud, 2017). Las “prácticas transformadoras” tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la investigación, fomentando el diálogo colectivo y crítico que potencia la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. La reflexión continua sobre la práctica docente aparece entonces como parte constitutiva de una práctica transformadora.

La necesidad de una práctica profesional debe ser entendida en este sentido con un fuerte componente reflexivo que legitime y de sentido a la misma práctica. Se trata de una práctica reflexiva que va más allá de la evocación de lo sucedido y que busca integrar la teoría y la práctica en una modalidad de diálogo e intercambio permanente, movilizada en muchos casos por la duda y la necesidad de buscar respuestas y alternativas a la propia práctica (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, como señaló Dewey (2004), las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular. Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad y son moldeadas a nivel social e institucional de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Una práctica consta de fragmentos de actividad divisibles en clases más o menos familiares, cada una de las cuales es vista como una profesión, para el ejercicio de un cierto tipo de conocimiento (Schön, 1997).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son complejos, pues requieren del aprendizaje continuo, así como también de la capacidad de ser crítico. Las complejidades, ambigüedades y problemas que caracterizan las aulas hoy, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva y afectiva, tanto en el cuestionamiento crítico, como en la reflexión profunda. Cuando el docente reflexiona

continuamente acerca de su trabajo diario en su práctica, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y puede comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios (Villalobos y Cabrera, 2009).

Según lo antedicho, es necesaria una reflexión crítica de los docentes, ya que son ellos quienes deben ser capaces de reconocer sus errores y no culpar a sus estudiantes por cualquier problema que surge en los procesos de enseñanza. En este sentido, el docente debe identificarse como un “profesional reflexivo”, pero además como un “profesional del aprendizaje” que diseña y desarrolla propuestas de aprendizaje, pero al mismo tiempo que tenga cierta disposición de aprender (Pinto y Sarle, 2015).

Los docentes que apuestan por una reflexión crítica de sus prácticas se esfuerzan por comprender la base teórica de la práctica para promover una consistencia entre el sustento epistemológico y la praxis. Reflexionando a este nivel, los docentes pueden determinar las discrepancias existentes entre lo que postulan y lo que practican. Pudiendo resignificar o reorientar su labor práctica, según las necesidades actuales del área que requieren de una redefinición del rol del docente como un mediador social, un facilitador del aprendizaje y un profesional reflexivo (Larrivee, 2000). En definitiva, deben generar un *practicum reflexivo* en términos de Schön (1997), que invite a los alumnos a nutrir de sentido sus propias prácticas, al tiempo de adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes.

Se trata de alcanzar una epistemología de la práctica donde el arte profesional se entienda en términos de reflexión en la acción y que desempeñe un papel central en la descripción de la competencia profesional (Schön, 1997). La reflexión debe, en este sentido, alcanzar un nivel crítico en que se trascienda los niveles iniciales centrado en las funciones, acciones o habilidades docentes; el nivel avanzado que cruza teoría y práctica para llegar a un nivel superior en el cual se pueda ir más allá y examinar las consecuencias éticas, sociales y políticas de la enseñanza a la luz de los fines y propósitos de la universidad (Villalobos y Cabrera, 2009).

Si bien en este sentido no podemos prescribir un procedimiento paso por paso para la reflexión si podemos, retomando a Villalobos y Cabrera (2009) orientar ciertas acciones y prácticas tendientes a desarrollarse como un “practicante de la reflexión” a saber: La autorreflexión, la investigación continua y la resolución constante de problemas. Estas tres acciones se unen en un inter juego dialógico en el que la teoría y la práctica aparecen como dos caras de la misma moneda.

En muchas ocasiones se enseña sin reflexionar sobre lo que hay detrás de los procesos de enseñanza. Es aquí donde la práctica y la teoría deben cruzarse, llevando la reflexión a un plano epistemológico, ya que al no reflexionar y pensar críticamente sobre la significatividad y relevancia de los propios campos de estudios se cae en la reproducción de prácticas muchas veces desmotivantes. Por consiguiente, muchos de los esfuerzos de los docentes por enseñar algo, no se convierten en un aprendizaje significativo para los estudiantes, que no encuentran en el contenido la “razón del ser enseñado”.

En este sentido, reflexionar sobre el ¿para qué se enseña? o el ¿por qué debo aprenderlo? resulta de vital importancia para ambos actores: el docente y el estudiante. Para el docente, porque le permite identificar los horizontes formativos orientándolo en la concepción original de una “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012 y 2019). Para el estudiante, porque lo coloca en el centro de la clase y en el primer responsable de sus aprendizajes. En este sentido, se puede afirmar que, entre más claridad tenga el estudiante en sus propósitos de formación, más autónomo puede llegar a ser, porque sabrá hacia dónde debe ir. En este sentido, se trata de aprender a aprender:

El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo (...) Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. (Nisbet y Shucksmith, 1986, p. 11).

## 5. Teoría y práctica en el conocimiento enseñado: Transposición didáctica o conocimiento nuevo

La discusión sobre el origen del conocimiento ha sido frecuentemente atravesada por el enfrentamiento entre teoría y práctica, desde la conocida oposición entre Bacon (1597) y Descartes (1637) hasta las teorías mediacionales, la discusión sobre si se conoce por medio de la práctica o la teoría no ha sido resuelta. En el ámbito educativo esta cuestión ha causado mucho interés y estudio, así desde Comenio (1630) en adelante, los pedagogos no han dejado de preguntarse por el lugar de la teoría y la práctica en la escuela.

Si entendemos como escribe Fiore (2007) que la “teoría designa un estado de conocimiento (y la) práctica designa acciones (y) está dirigida a cambiar un estado de cosas” (p. 10) debemos pensar que en el aula los vasos comunicantes que van desde la teoría a la práctica son muy estrechos. Esto nos plantea algunas cuestiones: ¿Se diferencian en el aula los saberes prácticos y los teóricos? ¿Cómo se da esa relación entre saberes dentro del aula? ¿Cómo se configuran esos saberes dialécticos en torno a los saberes enseñados?

Quizás algunos avances en torno a estas cuestiones están dados por el concepto de “transposición didáctica” que popularizó el matemático Ives Chevallard (1997) y que, como ha señalado Gómez (2005), surge en los estudios doctorales que realiza Michel Verret, en donde la define como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben” (1975, p. 139). La transposición didáctica implica en este sentido “tener que vérselas diariamente con el conocimiento para poder comunicarlo, de modo tal que otros lo aprendan desde muy diversas situaciones previas y con fuertísimos condicionantes” (Cullen, 1997, p. 136). En esta línea a Chevallard expresa que:

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como saberes a enseñar (...) Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces, un conjunto de transformaciones

adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1997, p. 45)

Chevallard (1997) parte del análisis del sistema didáctico, que lo representa como una relación ternaria entre los docentes, los alumnos y el saber (qué se enseña). Por otra parte, el saber enseñado dentro del sistema didáctico, requiere la aprobación de la comunidad científica, pero también el de los padres, que delegan en las instituciones la instrucción de sus hijos. Así, alrededor del sistema didáctico aparece lo que el autor denomina *noosfera* y que representa una suerte de tamiz en el cual interactúa dicho sistema con el entorno social.

Planteado de este modo parecería que en el autor la distancia entre teoría y práctica se ensancha. ¿Cómo salvar entonces la distancia entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”? Para ello el autor formula el concepto de vigilancia epistemológica, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar. Una vez instalada la duda sistemática, es posible una ruptura epistemológica que permita al docente deshacerse de la ilusión de transparencia aparente dentro del universo en el cual enseña.

Al investigar sobre la enseñanza de la gramática, ortografía y lenguas francesas del siglo XIX, Andre Chervel (2006) descubrió una realidad diferente a la de Chevallard, eran los profesores quienes definían, a la vez el contenido y las formas de enseñanza, y la escuela no era la simple correa de transmisión de conocimientos sabios, añadiendo un “lubricante pedagógico” (2006). La legitimidad científica es diferente a la pertinencia escolar, una materia solo entra en la escuela si su valor educativo es juzgado prioritario. Por otra parte, ciertas disciplinas escolares no son conocimientos puros sino técnicos, que no tienen lugar en los espacios de generación de conocimientos, como la universidad. Los profesores entonces crean formas escolares para los contenidos que son saberes diferentes a los eruditos o académicos.

Shulman (1987), haciendo foco en los saberes a enseñar, ha hablado del conocimiento didáctico del contenido, que se trataría de la intersección entre el contenido y la didáctica, entre la teoría y la práctica<sup>9</sup>. En consecuencia, este autor proponía dirigir la mirada al conocimiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de la asignatura, el “conocimiento didáctico del contenido”. Según Shulman (1987), el conocimiento para la enseñanza de los docentes debe incluir siete categorías de conocimiento diferentes: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos<sup>10</sup>.

En las posiciones trabajadas aquí hay algo en común, todas entienden la existencia de tres tipos de saberes diferentes que se articulan entre sí, pero al mismo tiempo tienen clara autonomía: El saber sabio (fuertemente teórico), el saber del alumno y el saber experiencial. Este último asociado a la práctica, se trata de un saber hacer, de una experiencia sensible del mundo que lee, interpreta y pone en juego una cultura escolar. En el sentido práctico Pierre Bourdieu (1991) lo define como aquello que permite actuar de acuerdo a lo que se trata, respondiendo al instante a las situaciones de incertidumbre y ambigüedad práctica. Esto es un profesional reflexivo, en

<sup>9</sup> Este concepto ha sido muy retomado en la actualidad lo que se evidencia en la innumerable cantidad de trabajos que se presentan en los diversos congresos organizados por prestigiosas asociaciones internacionales de la educación científica –National Association for Research in Science Teaching (NARST), Association for Science Teacher Education (ASTE), European Science Education Research Association (ESERA), etc.– hacen alusión al CDC (Garritz, 2006). Así mismo, el International Journal of Science Education le ha dedicado un número monográfico muy recientemente (Abell, 2008; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Acevedo 2009).

<sup>10</sup> Grossman (1990) ha sintetizado estos siete conocimientos en cuatro: el conocimiento didáctico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto.

términos de Schön (1997), que opera en las zonas de indeterminación de la práctica<sup>11</sup>.

La experiencia aparece, de este modo, como algo subjetivo y no meramente objetivo como era la aplicación científica técnica de la teoría. La experiencia trasciende entonces la práctica en lo que Larrosa (2003) llama “principio de la subjetividad” de la experiencia. Pero en su análisis incluye también un “principio de transformación”, es decir, la formación o transformación que se da en el sujeto a partir de la experiencia. El autor señala la necesidad de separar: “experiencia” y “práctica”. Esto implica dejar de considerar a la experiencia desde el punto de vista de la acción, de la práctica y hacerlo, en cambio, desde el punto de vista de la pasión desde la sensibilidad<sup>12</sup>. Si bien el sujeto moderno se relaciona con un acontecimiento desde la acción, desde la actividad, desde su permanente voluntad de cambiar el estado de las cosas, esto resulta en sí mismo un obstáculo para la experiencia, que demanda un sujeto abierto y receptivo.

## 6. Conclusiones

Las investigaciones presentadas ponen de relieve la importancia que, para el campo de la didáctica, adquiere la relación existente entre la teoría y la práctica. Como disciplina que aún se encuentra en formación, la vinculación entre estos componentes se presenta como una discusión ineludible en la constitución y redefinición de la misma como disciplina científica.

La didáctica debe superar la idea tradicional de la enseñanza como espejo de la teoría, buscando una nueva configuración, capaz de generar un espacio de construcción de conocimiento en donde se reflexione acerca del quehacer de la clase. A fines de la década

<sup>11</sup> Schön define la zona de indeterminación de la práctica como aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1997).

<sup>12</sup> Prats (2016) Define la sensibilidad como una explosiva combinación entre racionalidad y pasión, entre la teoría y el sentimiento.

del noventa Litwin (1997) afirmaba que a menudo, se confunden las reflexiones teóricas y las prácticas que permitieron llevarlas a cabo. Algo más de veinte años después esta afirmación sigue tan vigente como entonces. Pese a la multiplicidad de estudios sigue siendo necesaria una reconstrucción de las prácticas tal como se estudian en el campo de la didáctica, es decir desde diversas perspectivas y con múltiples entrecruzamientos.

Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las rutinas descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la del día a día en las aulas. La necesidad de formar profesionales reflexivos dispuestos al aprendizaje permanente, que se animen a poner en diálogo teoría y práctica en una praxis reflexiva marca sin dudas la novísima agenda que la didáctica tiene por delante.

Un docente reflexivo debe estar en constante formación, no se debe quedar con la formación básica que le ofrecieron en la universidad o instituto, sino que se debe interesar por ir más allá y crecer, estableciendo intercambios con la formación permanente y la investigación constante. La investigación permanente nutre y enriquece al docente al tiempo que lo ayuda en la reflexión didáctica, guiándola hacia un crecimiento personal y laboral. Autores como Stenhouse (1984) o Elliot (1990) han entendido la necesidad de que el docente se constituya en un investigador, intentando alcanzar una educación viva, contextualizada y reflexiva.

Esta construcción del docente reflexivo e investigador tiene la doble función de generar un aprendizaje constructivo en torno a la investigación. Se trata de enseñar el oficio del científico (Pozo, 1999) que sea capaz de generar cambios en las representaciones de los alumnos. Transformar a la escuela en un laboratorio a escala en el que docentes y alumnos sean pequeños biólogos, matemáticos, historiadores geógrafos; se trata de construir comunidades de aprendizaje.

Pensar la enseñanza desde estos lineamientos es pensarla de un modo transformador, es pensarla más allá de la dicotomía teoría y práctica, a partir de la articulación entre las diversas formas de

conocimiento, es pensar en docentes con un saber plural que incluya, un saber profesional, un saber disciplinar, un saber curricular y un saber experiencial, como ha mencionado Tardiff (2014). Los docentes deben ser entonces una suerte de “anfibia culturales” retomando la expresión de Burke (1991) que puedan moverse desde la teoría a la práctica y viceversa, articulando saberes en una nueva configuración didáctica.

## Referencias

- Abell, S. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?. *International Journal of Science Education*, 30, 1405-1416.
- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: el marco teórico. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación Científica*, 6, 21-46.
- Alliaud, A. (2017) *Los Artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30, 383-402.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015) Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 148, 172-190.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018) Práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, 28, 75-90.
- Bacon, F. (1961) *Ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Berry, A., Loughran, J. y Mulhall, P. (2008). “Developing science teachers’ pedagogical content knowledge using resource folios”. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST)* 3, S/P.
- Böhm, W. (1995) *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid, España: Dykinson.
- Bolívar, A. (2002). ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4, 40-65.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Burke, P. (1991). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza.

- Camilloni, A. Litwin, E. y otras (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault, temas, conceptos, autores*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du xviii au xxe siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. y Yinger, R. J. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En: Villar Angulo L. M. (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 175-195). Alcoy: Marfil.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19, 2-11.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Ecuador: Edición de Javier Galves.
- Dewey, J. (2004,) *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva: España.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubet, F. (2008). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Eisner W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Elias, N. (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Elliot, J. (1989). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engeström, T. y Tuomi-Grohn, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and Boundary-crossing*. Reino Unido: Pergamon.
- Fiore, L. (2007). *Didáctica práctica*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

- Garritz, A. (2006). Historia y retos de la formación de profesores (Algo más sobre Lee Shulman). *Educación Química*, 17, 322-326.
- Gómez, M. (2005) “La transposición didáctica: Historia de un concepto”. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37, 1-10.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guyot, V. (2000) La enseñanza de las ciencias. *Alternativas*, 17, 7-26.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Moratá.
- Kap, M. (2020) Transformándonos en la innovación: Identidades, experiencias y rediseño de las prácticas de enseñanza. M. Kap y S. Perrupato (Ed.) *Puentes de innovación, diálogos inmersivos entre la escuela y la universidad* (pp. 15-24). Mar del Plata: UNMdP.
- Kemmis, S. (1999). “La investigación-acción y la política de reflexión”. En: A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Korthagen A. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Larrivee, B. (2000). Transformando la práctica de la enseñanza: Convertirse en la maestra críticamente reflexiva. *Práctica reflexiva*, 3, 293-307.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2019) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marsick, V. (1991), “Aprendizaje en el centro del trabajo. El caso de reflexividad y flexibilidad crítica”. *Revista de educación*, 294, 141-154.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Menin, O. (2001) *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nisbet, J. Y Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*, Routledge & Kegan Paul, Londres.

- Trad. Bermejo, A. (1987), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Obregón, N. (2006) Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec, 10*, 149-171.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación, 284*, 199-221.
- Perrupato, S. (2015) Cuatro posiciones en torno a las cuestiones epistemológicas del s. XX. *Revista de Epistemología y ciencias humana, 7*, 43-57.
- Peters, J. (1987). La reflexión, un concepto clave en la educación del Profesor. *Revista de Educación, 282*, s/p.
- Pinto, L. y Sarle, P. (2015) Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto. *Revista IICE, 37*, 11-26.
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la Ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias, 17*, 513-520.
- Prats, J. (2016) Combates por la Historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 15*, 45-153.
- Rousseau, J. (2008) *Emilio o de la educación*. Buenos Aires: EDAF.
- Sacristán, G. (1989) La planificación en la investigación educativa y su impacto en la realidad. En: G. Sacristán y A. Pérez Gómez (Ed.). *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 166-188). Madrid: Akal.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sennett, D. (2008). *El Artesano*, Barcelona: Anagrama.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En: Gimeno J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372- 416). Madrid: Akal.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1-23.
- Soëtard, M. (1994) Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). *Perspectivas, 24*, s/p.
- Stempels, A. Pagola, M. y Droz, M. (2013) Los fundamentos psicológicos que subyacen en la obra de Pestalozzi. (*Trabajo Final Evaluación*). Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad de Entre Ríos, UNER, Uruguay.

- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Verret, M. (1975). *Le temps des etudes*, París: Libraire Honore Champion.
- Villalobos, J. y Cabrera, C. (2009). Los docentes y la necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Villar, L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

Recibido: 18.08.2020 Aceptado: 09.10.2020