



**OBSTÁCULOS QUE AFECTAN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LAS
PRÁCTICAS DE FORMACIÓN:
EL CASO PARTICULAR DE LOS PRACTICANTES DE LA CARRERA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN DE LA UNNE**

*Por: María C. Alonso
Beatriz A. Martini
Silvia Ormaechea*

Introducción.

Esta investigación tiene como propósito analizar los obstáculos que afectan la relación teoría-práctica en situaciones de formación organizadas en torno al eje de las prácticas profesionales. En el intersticio psicosocialⁱ del practicante emergen obstáculos que afectan la relación entre su teoría educativa declaradaⁱⁱ y su práctica como futuro profesional. En otras palabras, del sistema de representaciones que informa y organiza las acciones de los alumnos, emergen obstáculos que afectan la relación entre las teorías incorporadas durante la formación académica previa y su práctica como futuro profesional.

En este primer acercamiento, el objetivo específico fue indagar sobre las representaciones y significados que el estudiante trae sobre la relación teoría práctica, las acciones que de ellas se derivan y los aspectos que tienden a fortalecerlas y/u obstaculizarlas. De esta manera consideramos que podíamos acceder a la configuración del estado de situación inicial acerca de las concepciones de articulación teoría práctica que los practicantes tienen.

Para alcanzar el objetivo planteado, seleccionamos las Técnicas de Entrevista y Microenseñanza elaborando instrumentos que nos permitieron acceder a dos cuestiones: 1) información acerca del estado de situación que presenta el universo seleccionado antes de iniciar el desarrollo de las cátedras implicadas en la investigación y 2) el carácter de prueba que tuvieron los instrumentos para realizar los reajustes que fueran necesarios.

La exposición que haremos se centra en los datos iniciales recogidos y analizados en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Está muy resumida para ajustarse a los parámetros solicitados.

Encuadre Teórico.

Entendemos por esto al marco teórico que subyace en el planteo del problema: inspiran el proceso mismo de la investigación y ofrecen marcos interpretativos para ponerlos en constante discusión a partir del análisis e interpretación de la información proveniente de la empiria.

El alumno practicante es un sujeto construido histórica y socialmente. Está determinado en su situación singular por aspectos institucionales e individuales. Construyó durante su trayectoria de vida sistemas de significados o representaciones que organizan su pensamiento y sus



acciones traduciéndose en teorías manifiestas o no manifiestas¹. Este sistema de significados o representaciones aparecen expresados en las prácticas de formación pudiendo emerger como obstáculos que dificultan el establecimiento de conexiones significativas entre las teorías pedagógicas transmitidas en la carrera y la práctica misma.

La interpretación de la información acerca de la relación teoría - práctica en los practicantes, recogida en terreno, reconoce centralmente dos fuentes teóricasⁱⁱⁱ:

1. La primera, proviene de la tradición inglesa en el campo de la Pedagogía como son las posturas de Wilfred Carr y de Stephen Kemmis, representantes de la Pedagogía Crítica. Consideran que las 'teorías' no son cuerpos de conocimientos que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica. En ambos casos nos hallamos ante empresas prácticas cuya teoría conductora reside en la consciencia reflexiva de los respectivos practicantes^{iv}. Ambos autores sostienen que la teoría y la práctica educativas son campos que se constituyen y se relacionan dialécticamente dado lo cual en el ejercicio de una práctica profesional podría expresarse como una situación históricamente localizada, en la que el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, justamente por la posibilidad de reflexionar críticamente y ésta sólo es posible cuando lo teórico (saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión^v.
2. La segunda tradición se ubica en la línea francesa de G. Ferry quien, haciendo suya la reflexión de Althusser, considera que la teoría es una práctica dotada de una tecnicidad propia (reglas lógicas, formalización de enunciados). Asimismo la práctica implica una teoría implícita. La relación crítica sobre la cual juegan la teorización y la aplicación, es la relación entre la teoría practicante y la teoría teorizante. (...) La teorización es la superación de la teoría implícita de la práctica por la puesta al día de esta teoría y su prueba en un campo teórico que le es exterior. Es un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo.

Ligado al problema de la relación teoría-práctica tratamos de elucidar también acerca del nivel del proceso de teorización de la práctica alcanzado por el practicante de acuerdo con el enfoque teórico de G. Ferry.(1997). Este autor propone cuatro grados referidos a cómo puede avanzarse en la teorización:

1. Nivel práctico o nivel del hacer en el que no es necesario tomar distancia de la práctica, su producción es empírica.
2. Nivel técnico o del cómo hacer o en el que se produce un discurso sobre este hacer.
3. Nivel praxiológico o del "por qué hacer". Es el nivel de la praxis, es decir, la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace^{vi}.



4. Nivel científico que consiste en la respuesta a (...) la pregunta que es ¿qué sucede con los sistemas a los que pertenecemos cuando emprendemos acciones? ¿Cuáles son las estructuras de los sistemas en cuestión? ¿cuáles son los procesos que se desarrollan en este campo de acción?^{vii} En este nivel se está en la problemática de la investigación, no en el sentido de comprobaciones objetivas y controladas sino en el "de hacer hipótesis, proponer explicaciones, interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo"^{viii}.

La diferenciación del tipo de los obstáculos presenta cierta filiación con parte de la exposición de Bachelard(1999). Este autor plantea como primer obstáculo la experiencia básica. En ésta, se reemplazan las ideas por las imágenes eliminando el sentido del problema y cayendo en un empirismo evidente y profundo, no hay preguntas, sólo opinión Hay una adhesión inmediata a las observaciones particulares. Lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse^{ix}

La otra cara de la moneda sería la generalización precoz y fácil. Comparte con el primer obstáculo el hecho de que bloquea el pensamiento al no permitir la interrogación.

En el primer obstáculo la adhesión al empirismo hace que predomine la atracción por lo singular, en la generalización precoz prima la atracción por lo universal.

EL "ESTADO DE SITUACIÓN": las concepciones de la relación teoría-práctica y los obstáculos.

Entendemos "estado de situación" como modo de ser o estar de un conjunto de aspectos que se dan en un tiempo determinado y cuya significatividad de dichos aspectos está directamente relacionada con la capacidad que tienen para circunscribir ese modo de ser o estar^x. En el caso particular de esta investigación interesa descubrir cuál es el estado de situación en que se encuentran los alumnos al momento de iniciar una experiencia de formación en la práctica. En este sentido nos referiremos al universo constituido por el 100% de los estudiantes que asistieron a Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza durante el ciclo lectivo 2000. Distinguiremos dos momentos marcadas por la manera de construir el conocimiento. El primero a través de la entrevista no estructurada, y el segundo, mediante la técnica de microenseñanza.

Primer momento: lo que los practicantes dicen:

Los sujetos involucrados fueron también las profesoras de las cátedras Didáctica de los Ciclos, Fundamentos Lógicos del Currículo y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del profesorado en Ciencias de la Educación en su carácter de investigadoras.

El primer instrumento seleccionado fue la Entrevista no estructurada. Se partió del presupuesto que las preguntas no son cerradas en el sentido de buscar una única respuesta, si no, siguiendo a Bajtin, como una situación dialógica que supone la capacidad de comprender e intentar construir un horizonte de sentido compartido (Silvestri y Blanck: 1993)

Tres fueron las preguntas básicas:

- En el transcurso de la carrera ¿alguna vez percibiste la articulación entre la teoría y la práctica? Explicame qué fue para vos esa situación. Descríbela.



- ¿Cómo imaginás una situación en la que se relaciona la teoría con la práctica?
- Dibujá o narrá una situación de práctica profesional en la que vos creas que estás articulando la teoría con la práctica.

La primera pregunta tuvo como objetivo identificar las categorías temáticas relacionadas con el referente o situación al que el estudiante denomina articulación teoría práctica. Las dos restantes pretenden ponerlo en situación de alguna práctica profesional seleccionada por el propio alumno.

La metodología de análisis consistió en desgrabar las entrevistas, tal cual como se manifestaban ambos sujetos (entrevistador y entrevistado). Luego se comenzó por una lectura general del 100% de las mismas. En una segunda lectura, se subrayaron los pasajes más significativos en cuanto a la obtención de información. Esto permitió, en cada una de las entrevistas, situar temas y establecer segmentos según los temas. Se derivaron concepciones sobre la relación teoría-práctica, y casi en simultáneo, se identificaron los obstáculos. Para la revisión de los códigos, el material de las entrevistas fue analizado por cada una de las profesoras del equipo con posterior discusión sobre la interpretación que cada una hizo de él (triangulación) además de la supervisión de la Lic. Marcela Andreozzi, directora de la investigación.

A partir de este análisis se identificaron tres modalidades prototípicas de concebir la relación teoría práctica:

1. Concepción normativo-predictiva (lineal) de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica²¹. Representaría el modelo de la adquisición de Ferry y al enfoque de la ciencia aplicada en Carr.
2. Concepción dialéctica entre la teoría y la práctica, es decir, teoría y práctica como mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados lo que implica toma de conciencia de "por qué hacer" en determinados contextos para tomar decisiones, construir teoría y hacer surgir el sentido de la práctica educativa. En este caso estaríamos hablando del modelo del análisis de Ferry y el enfoque crítico de Carr.
3. Concepción no sustantiva sobre la relación teoría práctica. En este caso se trata de una modalidad de respuestas difusas en la que emerge la imposibilidad de conceptualizar la relación teoría práctica tomando como criterio alguna de las dos concepciones anteriores.

Para percibir con facilidad dónde se produce la mayor concentración en la relación entre concepciones y situaciones, se confeccionó un cuadro de doble entrada que se presenta en el siguiente apartado.



Situaciones Concepciones	1.- En general	2.- vividos en la carrera	3.- En ejercicio Profesional
A) Normativo- Prescriptiva de la Teoría	A8:s.2 y 6; A14:s.3; A16:s.5; A19:s.3; A20:s.2; A21:s.1; A22:s.2	A1:s.6; A6:s.2 A11:s.2; A12:s.2 A13:s.1; A15:s.1	A1:s.1; A6:s.1; A10:s.1 y 2; A11: s.3; A14:s.1; A15: s.1; A20:s.1; A22:s.1
B) Dialéctica entre la Ta. y la Pca.	A2;A8:s.4; A9:s.3 A16:s.4	A5:s.1 y2 A7:s.4	A4:s.1; A11:s.4 A16:s.3
C) Experiencial sin def. sustantiva	A11:s.1; A13:s.3	A9:s.1; A17:s.1 A18:s.1	A3:s.1; A7:s.1 A19:s.1

Cuadro 1. Matriz de correspondencia de las concepciones acerca de la relación teoría-práctica con las situaciones definidas por los estudiantes.

En el cuadro podemos observar que los estudiantes no necesariamente mantienen una misma posición en su discurso. Por ejemplo A8 mantiene a veces una concepción normativo-descriptiva cuando se refiere a situaciones en general, sin singularizarlas, y otras veces, una concepción dialéctica de la teoría y la práctica refiriéndose al mismo tipo de situación. De la misma manera aparece esta disparidad en A11.

A los fines de la investigación hemos entendido en una primera instancia que el obstáculo es una forma de impedimento u obstrucción. De esta manera algunas representaciones de los alumnos si bien actúan como forma de mirar la realidad, también significan obstáculos para la apropiación y socialización de una concepción teórica formal de la relación teoría-práctica. De manera explícita pensamos que las concepciones que hemos codificado como normativo-predictiva de la teoría y como experiencial sin definición sustantiva, son ejemplos de categorías que actúan como obstáculos. Hemos derivado del análisis, dos grandes categorías:

1. Yuxtaposición de la "atracción de lo universal y de lo singular". Son aquellas concepciones que difieren de la "teoría formal" o que restringen el alcance de la misma, ya sea conceptualmente o porque se la refiere a una situación determinada con exclusión en otras situaciones. Por ejemplo, se advierte la relación dialéctica en situaciones vividas en la carrera, pero se la excluye de situaciones de ejercicio de la práctica profesional.



2. De procedimientos cognitivos. Son formas de razonamiento insuficientes a los fines académicos profesionales, se producen contradicciones en el discurso, imposibilidad de definir, distorsiones o ausencia de una teoría formal.

A continuación se presenta una síntesis del contenido de los obstáculos identificados mediante el análisis de las respuestas dadas por los practicantes en las entrevistas y agrupadas de acuerdo con la codificación realizada.

Yuxtaposición de la "atracción de lo universal y de lo singular".

- a) Coexistencia de una teoría que prescribe la práctica (visión normativo-predictiva de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica) y de una visión pragmática ligada al criterio de utilidad (3 alumnos).
- b) La teoría prescribe la práctica: visión normativo-predictiva de la teoría, ésta como cuerpo de conceptos y principios que permiten anticipar fenómenos y derivar principios de acción que deberían seguirse a fin de resolver problemas de la práctica (9 alumnos).

De procedimientos cognitivos.

- c) Contradicciones: en el discurso sobre situaciones no creadas por el alumno, hay una concepción más dialéctica sobre la relación teoría práctica, al tener que crear la situación pierden esa posición y articular la teoría con la práctica pasa o por una concepción en donde la teoría prescribe la práctica o por ausencia de alguna concepción explícita, en este último caso se valen de la descripción de procedimientos didácticos. (6 alumnos)
- d) Imposibilidad para armar una definición sustantiva, aún recuperando aspectos pertinentes de diferentes teorías formales y desde distintas dimensiones (4 alumnos).
- e) Distorsión marcada de teorías formales que provienen del campo de las Ciencias de la Educación. (10 alumnos)
- f) Ausencia de una teoría formal (10 alumnos).

Segundo momento: los practicantes hacen y dicen que hacen ...

El objetivo de esta técnica era ver, desde la actuación, cuál es la concepción sobre la relación teoría-práctica, es decir, una nueva indagación para conocer/analizar hasta qué punto la concepción expresada en situación de entrevista era acorde con aquella manifestada a través de la acción ejecutada en situación de simulación. Por esta razón nuestra técnica seleccionada fue la microenseñanza.

En un módulo de clase de 80' se organizó, libremente, el total de alumnos en cinco grupos. Cada grupo debía planificar una clase a ser desarrollada en 5'. Estas clases (cinco en total) fueron registradas en el cuaderno de notas y en una filmación.

Durante el desarrollo de las clases de cada grupo y a posteriori de las mismas los alumnos debieron completar planilla diseñadas con la finalidad de, por un lado, obtener información



para el proceso propio de la investigación y, por el otro, crear las condiciones para facilitar el proceso de reflexión teniendo en cuenta que ese registro posibilitaría la toma de conciencia de sus percepciones y representaciones así como de los conocimientos como contenidos intelectuales implícitos y explícitos por parte de los alumnos.

Desde el proceso propio de la investigación las planillas cumplían objetivos específicos. Las individuales, recogían el discurso individual de los alumnos practicantes sobre el registro de los hechos, las razones que consideraban que llevaron a asumir ciertas decisiones sobre el desarrollo de una clase, ya sea sobre una actuación propia u observada en otro compañero. Las planillas 3 y 5 (grupales), sitúan al sujeto en un espacio de intersubjetividad, lo resultante, es la producción de un grupo en el cual el sujeto está inmerso. La comparación entre las planillas individuales y las grupales permitirían identificar que posición resultaba preponderante, o bien, si se había dado ocasión de hacer una nueva construcción de las concepciones en el análisis que se les pedía.

El análisis se desarrolló de la siguiente manera: se realizó la lectura general del 100% de las planillas de los alumnos y se subrayaron los pasajes que revestían importancia por la posible información significativa a fin de reconocer, a grandes rasgos, la variación o no respecto de las categorías encontradas en el discurso de las entrevistas. Teniendo en cuenta que el diseño de la investigación plantea trabajar con el método de estudio de casos en profundidad, se seleccionaron tres estudiantes para continuar.

El contenido de cada una de las columnas que componen las planillas mencionadas anteriormente, fueron analizadas, primero, hacia el interior de cada una y, en paso posterior, entre ellas. La primera columna tuvo en cuenta, por un lado, qué datos de la realidad los alumnos practicantes tenían en cuenta bajo el supuesto, por parte de nosotras, que en ese tener en cuenta hay una primera selección por parte de los alumnos y que en dicha selección hay una teoría que la informa; por el otro, y con el mismo supuesto, cómo relataban esos hechos seleccionados. Las 2º y 3º columnas de las planillas 2 a 5, estaban referidas a las razones y a los sentimientos, emociones que provocaban esos hechos en los sujetos involucrados, respectivamente.

En estas columnas se subrayaron los párrafos en los cuales se advertía las concepciones encontradas en las entrevistas y se tomaba en cuenta aquellos que mostraban ciertas diferencias entre la planilla individual y la grupal. Para avanzar en el análisis en profundidad de la información seleccionamos tres casos. Esto último nos permitió ver si las concepciones de los alumnos practicantes seleccionados para el trabajo en profundidad, se mantenían o predominaban en el grupo o si se advertía diferencias, cuáles eran esas diferencias. Cuando aparecía esta última situación, nos remitíamos a las planillas individuales de los otros integrantes del grupo con el objetivo de ver el poder de unos sobre otros o si representaba una producción superadora respecto de las concepciones individuales.



A continuación exponemos en forma resumida cada uno de los tres casos seleccionados.

Caso 1: alumna (A.2) que representó la concepción experiencial.

Los planos que tuvo en cuenta para atribuir sentido y significado a la práctica es el de las intenciones del enseñante. Para A2, el enseñante tiene un saber, es la autoridad de ese saber productor de objeto, es un saber que impele a la acción del otro. Esta alumna no problematiza la situación de enseñanza si no que para asumir decisiones recurre al recuerdo de una experiencia anterior que considera fructífera. Afirma que: dio resultado, me gustó y por eso lo repito. Hay un sentido de utilidad entendido como algo que da resultado; es una transducción tipificada de una manera a otra definida de la misma manera: esto es y (entonces) esto es lo que tenemos que hacer. Representa el nivel práctico o nivel del hacer (Ferry, G. 1997) en el que no es necesario tomar distancia de la práctica. Su producción es empírica, es el mero nivel del hacer (gestos, conductas para producir y reproducir objetos). No logra apelar una teoría para fundamentar lo visto o realizado.

En el registro de las situaciones intersubjetivas, se advierte el silencio de A2, solamente interrumpido para afirmar: se profundizó mi sentimiento de fracaso. En el resto de las expresiones su voz suena en plural: coincidimos ..., estamos haciendo..., nos llama la atención....Este sentimiento de fracaso también es expresado por esta alumna practicante en forma individual.

En este punto es interesante advertir que, en la entrevista, A2 define la articulación teoría-práctica como coherencia entre los esquemas personales y la actuación o práctica profesional, entre el decir y el hacer. Esta coherencia o correspondencia es lo que A2 no puede lograr en sí misma. Si puede observarla en otros, ya sea la coherencia o incoherencia del decir (teoría) y el hacer (práctica). El obstáculo más significativo en esta instancia fue la distorsión de teorías formales provenientes del campo de las Ciencias de la Educación.

Caso 2: alumna (A6) que representaba la concepción normativa-predictiva

Los planos descriptivos y de análisis que utiliza A.6 se centran en una teoría cuyo contenido es la metodología. Los componentes educativos se sitúan simétricamente alrededor de este eje configurando gestalts cuyo foco remite a algún momento estipulado por esta teoría: el momento preactivo se centra en el qué y el cómo. Su explicación da cuenta del problema de la selección y organización del contenido. El momento interactivo se configura en un discurso que mantiene la misma secuencia: el enseñante presenta el tema, luego las actividades. En el primer momento de esta secuencia aparece un espacio físico para el enseñante: "se trasladaron al frente ... se pararon frente al pizarrón" o la presentación del enseñante que adopta la forma: El tema es... Luego se centra en la descripción de las actividades: Explica... Pregunta, etc.

Hay una concepción normativa de la relación teoría - práctica. Esta se explicita en su reflexión sobre el hacer: consideramos necesario respetar los diferentes momentos que tiene una clase para lograr aprendizajes Esta teoría define al enseñante como el portador de un saber y saber



hacer: hicieron lo que hicieron porque tenían dominio del tema y experiencia en esa metodología.

De acuerdo con los modelos teóricos presentados por Ferry, la concepción de la relación teoría - práctica de A6 responde al modelo de adquisiciones. Es una concepción de ciencia aplicada de acuerdo con el esquema de Carr y Kemmis.

Desde la perspectiva de los grados del saber de Ferry, corresponde al nivel técnico: la toma de distancia y aprehensión de la realidad se efectúa teniendo como parámetro una teoría que teoriza una técnica. En consecuencia prescribe una práctica y predice un resultado: el aprendizaje.

Esta concepción actúa como obstáculo constriñendo el marco de aprehensión. No permite ampliar el punto de vista. A6 dice: no teníamos en claro el propósito del planteo refiriéndose a la demanda de la experiencia por parte de las investigadoras. Su concepción impide analizar la demanda desde una perspectiva más amplia.

En la entrevista A6 decía: ... en la teoría se pueden encontrar respuestas que no se tienen en la práctica... hemos visto (...) nuevas teorías (...) que en la realidad no se dan (...) son mal puestas en práctica. No hay contradicción con respecto al dispositivo de microenseñanza. La teoría pauta la práctica y el sentido de la misma se encuentra en la teoría.

Caso 3: alumna (A15) que representa una concepción normativa-predictiva

Los planos que tuvo en cuenta para atribuir sentido y significado a la práctica es el de las intencionalidades del enseñante. El enseñante tiene el saber de la experiencia. Ese saber de la experiencia de la experiencia de sí misma como enseñante. Reconoce lo preactivo y lo interactivo. Su eje es la interactividad observable entre los sujetos. El ambiente de clase (movimiento observable) debe generarse a partir de la motivación por la multiplicidad de recursos didácticos. Su preocupación es: cómo poner en movimiento a los alumnos, al rededor de un tema; cómo concentrar la interactividad al rededor de un tema. El tema es el mediador en la interactividad siempre observable.

Su práctica deriva de un saber didáctico entendido como una metodología de su experiencia: estoy segura es lo que vengo haciendo hace 20 años... Oponer lo pasivo a lo participativo, este último lo interpreta como movimiento observable. Desde los grados de teorización de G. Ferry corresponde al nivel técnico (Ferry, G. 1997) en el que aparece la toma distancia de la práctica a partir de la pregunta sobre cómo hacer, es el nivel del saber hacer. De ese saber hacer ella está segura. El "recurso" didáctico es recuperado como la mera actividad y es el que genera movimientos observables. La actividad - movimiento, en la clase tiene pasos: inicio, desarrollo y aplicación, es un círculo "no virtuoso" (en el sentido de Morín). Su teoría prescribe su práctica, ratifica y valida la teoría basado en lo observable.



Esto actúa como obstáculo para aprehender lo intersubjetivo y lo implícito. También podría afirmarse que los afectos prescriben la relación teoría-práctica. Es el reconocimiento grupal de su rol y del saber de su rol lo que la sostiene.

No hay variación con respecto a la entrevista. En ésta, no articular es quedarse en la teoría es cuando sobre lo que se dice no se muestra un hacer. La práctica se mide por su utilidad. La teoría la tiene y puede comprobarla en una situación real. Las situaciones de articulación son aquellas ofrecidas por la carrera que le permiten una práctica profesional en donde se puede comprobar la teoría. La práctica es el ejercicio de una práctica profesional donde se comprueba la bondad de la teoría por su utilidad. Hay coexistencia de una teoría que prescribe la práctica y una visión pragmática ligada al criterio de utilidad

Conclusiones.

Las representaciones y significados que el grupo de alumnos practicantes trae como concepciones sobre la relación teoría-práctica oscilan entre teorías de sentido común con concepciones normativo-predictivas.

Estas concepciones actúan como obstáculos epistemológicos en el sentido de Bachelard en tanto en el primer caso la experiencia básica reemplaza a las ideas eliminando el sentido del problema cayendo en un empirismo, se borra de esa manera los vínculos teóricos que condujeron a la experiencia. Las teorías provenientes de la carrera no se actualizan en el ejercicio de una práctica y en su justificación.

En el segundo caso las teorías asumidas presentan una filiación, más o menos distorsionada, con las teorías pedagógicas y adoptan una forma predictiva.

Estas mismas concepciones pueden ser entendidas desde G. Ferry como los grados de teorización: niveles 1 y 2, que actúan como obstáculos entendidos como momentos relativos en la acción teorizante. Estos obstáculos se perciben como contradicción, distorsión o ausencia de teorías formales.

ⁱ Espacio por el cual fluye el sistema de representaciones que informa las acciones.

ⁱⁱ Conjunto de conceptos nociones, principios, provenientes de las teorías pedagógicas que han sido transmitidas durante la formación académica previa.

ⁱⁱⁱ Referidas a teorías implícitas no conscientes o inconscientes, y teorías explícitas.

ⁱⁱⁱⁱ Entendemos con Wertsch que, "... digamos lo que digamos, la mitad de lo que decimos siempre es de alguien más, tanto si lo reconocemos como si no y, naturalmente, siempre nos estamos dirigiendo a alguna persona" p. 8. (Wertsch:1991).

^v p. 125-127. (Carr, W y Kemmis: 1986)

^{vi} p. 59. (Carr, W y Kemmis: 1986)

^{vii} p. 77, 78. Ferry, G. 1997

^{viii} p. 79. Ferry, G. 1997

^{ix} p. 38. Ferry G. 1997



^{ix} p. 16 . Bachelard 1999

* Extraído de la conferencia de la Prof. Lidia Fernández desarrollada dentro de la carrera: Análisis y Animación socioinstitucional. Córdoba. 2001

^{xi} Esta posición, desde la perspectiva de Popkewitz (1984) *la acción se transforma en tecnología y mecánica*

Bibliografía

BACHELARD G. (1999) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento.* 22º ed. Siglo XXI Madrid.

BRUNER J. (1986) *Realidad mental y mundo posibles.* Gedisa. Barcelona.

CARR W. (1996) *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Morata. Madrid

CARR W. Y Kemmis S. (1986) *Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca. Barcelona.

FERRY G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Paidós. México.

----- (1997) *Pedagogía de la Formación.* Novedades Educativas Bs. As.

GARCÍA M. (1993) *Evaluación de las prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica de los profesores de primaria y medias de la Universidad de Sevilla.* Colección Monografías 11. Sevilla, Gid (Universidad de Sevilla).

POPKEWITZ T. (1984) *Paradigmas e ideologías en Investigación Educativa.* Mondadori.

SILVESTRI A. Y BLANCK G. (1993) *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia.* Anthropos. Barcelona.

VERTSCH J. (1991) *Voces de la mente.* Visor. Madrid