



La relación teoría-práctica: Los obstáculos que la afectan

María Cristina Alonso¹
Beatriz Amalia Martini²
Silvia Ormaechea³

Introducción

En el marco del trabajo de investigación que estamos desarrollando sobre *Los obstáculos que como representaciones manifiestas y no manifiestas, 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 Universidad Nacional del Nordeste*, hemos elaborado algunas reflexiones teóricas por entender que las mismas subyacen a modo de conocimiento tácito profesional, en el planteo de todo problema de investigación y consideramos necesario explicitarlas por dos razones fundamentales: inspiran el proceso mismo de la investigación y ofrecen marcos interpretativos para ponerlos en constante discusión con la información proveniente de la empiria durante el interjuego de los procesos de análisis e interpretación. En tal sentido los objetivos de este artículo son: presentar el encuadre teórico al que, hasta el momento, hemos puesto en discusión con los datos de la empiria y han inspirado el proceso mismo de la investigación en curso mencionada, y ser un anticipo o una respuesta provisoria a la problemática que estamos investigando.

Se presenta primero una de las preocupaciones vigentes durante el desarrollo de la investigación: clarificamos el sentido y significado que le atribuimos a las nociones y conceptos que aparecían, casi naturalmente, en nuestro discurso dentro del contexto del problema a investigar; fundamentalmente porque pensamos que las palabras están sobre determinadas por varios sentidos y porque encierran potencialidades analíticas. En segundo lugar, se presenta la

¹ Profesora Adjunta a cargo de las Cátedras *Didáctica II* y *Grupos e Instituciones Educativas* de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNNE.

² Profesora Titular de la Cátedra *Teoría Curricular* de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNNE.

³ Profesora Titular de la Cátedra *Psicología Evolutiva I* y Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra *Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza* de la Carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la UNNE.



consideración central respecto de la problemática a investigar, los posibles modos de entender la relación teoría-práctica y los posibles obstáculos que afectan dicha relación.

En síntesis, este artículo es el punto inicial para seguir haciéndonos preguntas, seguir cuestionándonos en la búsqueda de nuevas respuestas.

Algunas Precisiones

Alumno practicante. El alumno practicante es aquel que está en situación⁴ de formación⁵ organizada en torno a la realización de una práctica ligada a su futura profesión. En tanto sujeto construido histórica y socialmente está determinado en su situación singular por aspectos biográficos e institucionales, es decir, determinado por la construcción de un conjunto de teorías, creencias, supuestos y valores (implícitos y/o explícitos) no sólo sobre las prácticas sino también sobre la tradición de su futura profesión. Por lo tanto, ese alumno construyó durante su trayectoria de vida sistemas de significados o representaciones⁶ que organizan su

⁴ Noción trabajada por J. Bleger, "El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones, constituye lo que se denomina *situación*, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo." En: Bleger, J. (1987) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires. Paidós. (p. 40)

⁵ Situación de formación: "...situación especialmente preparada para operar como dispositivo analizador de todos sus componentes que al mismo tiempo ofrece el grado de seguridad psicológica y continente afectivo necesario para facilitar el proceso de formación." En: Fernández, L. (1986) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Mimeo. Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁶ Son representaciones o sistema de significados individuales: la organización significativa, construcción o modo de aprehensión de un objeto social con una inserción en el terreno social; implica un proceso y es a la vez un producto de la construcción mental de la realidad. En: Moscovici, S. (1985) *Psicología Social*. Barcelona. Paidós. Tomo II. Su interdependencia con las representaciones sociales deviene del hecho de que éstas son anteriores y se las interiorizan durante el proceso de socialización primaria y/o secundaria del sujeto pero también, contienen componentes propios del sujeto tal como lo postula R. Kaës. Para este autor la construcción de un objeto se realiza a través de dos sistema de representación: un sistema psíquico y un sistema sociocultural que contienen, cada uno de ellos, organizadores específicos, o sea, esquemas subyacentes que organizan la construcción del objeto de representación. "Los organizadores calificados de psíquicos corresponden a una formación inconsciente próxima al núcleo del sueño concebido como imagen; están constituidos por los objetos más o menos escenarizados del deseo infantil, pueden ser comunes a varios individuos y revestir un carácter típico en el sentido en que Freud y Abraham hablan de sueños típicos." (R. Kaës, 1977, p. 39) "Los organizadores socioculturales resultan de la transformación de ese núcleo inconsciente por el trabajo grupal; comunes a los miembros de una determinada área sociocultural, y eventualmente a varias culturas, funcionan como códigos registrados -tal cual el mito- de diferentes órdenes de realidad: física, psíquica, social política, filosófica. Posibilitan la elaboración simbólica del núcleo inconsciente de la representación y la comunicación entre los miembros de una sociedad. De esta manera actúan en la transición del sueño al mito." (R. Kaës: 1977, pp 39-40). Representación y proyección se articulan clínica y teóricamente, "la proyección es la operación por la



pensamiento y sus acciones traduciéndose en teorías manifiestas o no manifiestas⁷ que se expresan en las prácticas de su futura profesión.

Prácticas de una futura profesión. Es el "campo complejo"⁸ del hacer, de la acción, de lo que se produce; implica un proceso de transformación en el que se juega lo intersubjetivo, las relaciones interactivas, en el que se entrecruzan aspectos que tienen que ver con el orden de lo racional pero también con el orden de los afectos, emociones, ideologías manifiestas y no manifiestas y se construye bajo la impronta de un sentido y un significado social, histórico y político dentro de marcos institucionales. Desde la perspectiva del trayecto de la formación, la situación de práctica de una futura profesión representa un hito en el proceso de socialización profesional.⁹

Prácticas de formación. Para el alumno practicante las experiencias de práctica de formación no son la realidad profesional misma sino la realidad simbolizada. Estas prácticas de formación (es decir el alumno practicante en situación de formación) abren posibilidades para la creación de hipótesis, la construcción desde lo imprevisible y las simulaciones. En tanto situaciones de formación, implica una toma de consciencia y reflexión sobre esa realidad simbolizada en una relación intersubjetiva entre el formador y el sujeto en formación. Esa toma de consciencia es lo que permite el pasaje entre las prácticas probadas, instituidas y las prácticas futuras que propician un proceso instituyente (G. Ferry, 1990). Por otro lado, en la medida en que suponen la realización de una práctica profesional real:

- a) poseen una dimensión relacional lo que supone situarlas personalmente a esas prácticas, vivirlas y asumirlas desde la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de conflicto;
- b) son prácticas que se teorizan (G, Ferry, 1987);
- c) comprometen al practicante y permiten capitalizar el recorrido formativo del practicante como fuente reveladora de problemáticas constitutivas de sus prácticas inherentes a su rol (G. Edelstein, 1999).

que el sujeto expulsa de sí y localiza en personas o cosas algunas de las cualidades, algunos de los sentimientos, deseos o temores que desconoce o niega en él. Lo que el sujeto ha expulsado al exterior es 'encontrado' por él en el mundo." Pero no siempre la proyección es de un objeto malo, también se proyectan partes buenas "para salvaguardarlas de los ataques internos de los objetos perseguidores." Entonces tenemos que las representaciones se configuran por la reintroyección de lo proyectado. (R. Kaës, 1977, pp 42-43) En: Kaës, R. (1997) *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*. Barcelona. Granica.

⁷ Referidas a teorías implícitas no conscientes o inconscientes, y teorías explícitas.

⁸ En el sentido de un espacio social reconocido en su particularidad, en el que acontecen *situaciones* en las cuales la simultaneidad de dimensiones: políticas, sociales, institucionales, grupales e individuales se entrecruzan, se anudan y operan generando situaciones singulares.

⁹ Para profundizar al respecto se sugiere el artículo de Andreozzi, M. "Sobre Residencias, Pasantías y Prácticas de Ensayo: Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación" En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII: 13, diciembre de 1996.



Para que todo ello ocurra, resulta necesario que la experiencia pueda configurarse como un verdadera *espacio transicional*¹⁰ y en el *tiempo de la duración*¹¹ o tiempo vivido que representan la *dramática* de la formación constituida por identidad y por alteración¹² en el que el practicante represente y se represente el rol profesional que va asumir en el futuro, en el que construye un personaje que contiene elementos de *si mismo* pero de un *si mismo* moldeado por las exigencias del rol a desempeñar. En la medida en que ese espacio y ese tiempo faciliten el análisis del *si mismo* permite al practicante interrogarse sobre su posición y su implicación, sobre el juego de la transferencia y contratransferencia que provoca, y sobre su ideología (Ferry, G., 1997).

Relación teoría-práctica. Implica articulaciones¹³ significativas entre las teorías pedagógicas, las teorizaciones¹⁴ sobre las prácticas que produce el sujeto y la práctica misma por un movimiento dialéctico y por mediación de esos tres elementos. Consideramos que si sólo optamos por las teorizaciones sin que éstas a su vez dialoguen con las teorías pedagógicas sería en parte negar el conocimiento académico y cultural que el devenir de historia produjo y se podría caer en un círculo vicioso, en estereotipos idiosincrásicos, en un dogmatismo reproductivista. No podría instituirse una comunidad científica. En segundo lugar, si optamos por las teorizaciones y las teorías pedagógicas, se formulan problemas sin sustento empírico, si se quiere, una negación de los fenómenos educativos y, por último, elegir la relación teorías pedagógicas - prácticas del practicante, sería una forma de asumir un enfoque normativo, prescribir los sucesos y silenciar la voz del alumno practicante.

Varios son los enfoques teóricos que podemos diferenciar sobre la relación teoría práctica provenientes del campo de las Ciencias de la Educación; aquellos enfoques que entendemos no representan una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica son desarrollados con amplitud más adelante por considerarlos como obstáculos para la relación dialéctica en los sujetos que las sostienen.

- a) *La práctica fundamentada desde el sentido común*; el conocimiento del sentido común se asienta en certidumbres provenientes del mundo de lo cotidiano sin intentar transformar los fenómenos en problema.

¹⁰ En el sentido en que D. W. Winnicott utiliza.

¹¹ Ardoino, J. (2001) "*La evaluación como interpretación*". Mimeo del Seminario: La dimensión epistemológica de la investigación sobre formación.

¹² "...proceso a partir del cual el sujeto cambia (se convierte en otro) sin perder por ello su identidad, en función de influencias(...) ejercida por otro (otros)..." En: Ardoino, J. (1998) "*Fragments de textos, nociones y definiciones*". Mimeo. Traducido por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana. México.

¹³ En el sentido de relaciones entre elementos que pueden ser de naturaleza diferentes e incluso contradictorias y por oposición a "fusión" que une y reduce. En este sentido la noción de articulación encierra lo heterogéneo.

¹⁴ Es una reflexión a partir de la práctica, sobre la práctica por quien realiza la práctica.



- b) *La práctica fundamentada desde las teorías educativas y como aplicación de las mismas;* las teorías educativas no sólo actúan como guiones prescriptivos de la acción sino también como criterios de evaluación .
- c) *La teoría y la práctica a partir de una relación dialéctica entre ellas,* en esta tercera posición encontramos referentes teóricos importantes que si bien comparten la premisa de la relación dialéctica, existen ciertas diferencias: A. Schön que concibe la relación teoría-práctica como una articulación dialéctica entre la práctica y su encuadre en un "ethos" y W. Carr y S. Kemmis para quienes la relación no se agota en esa articulación sino que implica la articulación con valores emancipadores. A. Schön apela al saber práctico que emerge de una reflexión *en y sobre la práctica*. La primera, es una reflexión que acontece a medida que se desarrolla la acción; la segunda, se caracteriza por una intención de comprensión de las situaciones en que el que se desarrolló la práctica educativa desde una visión retrospectiva. Este autor nos dice: *No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.*¹⁵ Esto genera el *practicum reflexivo* en el sentido de ser una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, generar una teoría de la acción, una epistemología de la práctica. De esta manera genera teorías interpretativas que revelan el significado de la situación a través de estructuras de significado subjetivo que rigen la manera de actuar, este enfoque hará que a partir de las interpretaciones se regulen las reglas en función de las cuales se actuará, la reflexión sobre la nueva acción creará nuevas significaciones. De alguna manera este enfoque da la oportunidad al practicante a reconsiderar sus creencias y actitudes que informan su práctica por medio de la autoreflexión por lo tanto *el sentido de las acciones depende del entendimiento, el propósito y la intención del agente de como interpreta éste el significado del contexto de la acción*¹⁶. Desde esta perspectiva tanto los valores como los supuestos teóricos tácitos, implícitos de su práctica se hacen conscientes para poder tomar nuevas y mejores decisiones comprometidas con la perspectiva moral: *pretende estimular la disposición a hacer juicios profesionales enriquecidos por los principios educativos e informados por la comprensión consciente del carácter moral del papel del educador. La teoría se relaciona con la práctica iluminando a los profesionales; aspira a educarlos, a intensificar sus intuiciones y a estimular sus compromisos de manera que puedan examinar con mayor intensidad los aspectos que subyacen a sus ideas y*

¹⁵ Schön, D. (1992) *“La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”*. Barcelona. Paidós. (pp 25-26)

¹⁶ Carr, W. y Kemmis, S. (1986) Op. Cit. (p. 107)



*prácticas.*¹⁷ En la perspectiva de Wilfred Carr y de Stephen Kemmis, representantes de la pedagogía crítica: *Las 'teorías' no son cuerpos de conocimientos que puedan generarse en un vacío práctico, (...), ajeno a toda reflexión teórica. Lo importante es asumir las prácticas cuya teoría conductora reside en la consciencia reflexiva de los respectivos practicantes.*¹⁸ 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 revisión¹⁹. Desde la Pedagogía Crítica la práctica no es un mero "hacer". No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones. Para comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica resulta necesario considerar no sólo las intenciones del enseñante sino, además: a) el plano social lo que significa tener presente los marcos particulares, idiosincráticos, de referencia de uno mismo y de los demás; b) las interpretaciones desde el plano histórico de la situación, es decir, *a la historia de mi situación y a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura profundas*; c) el plano político que tiene que ver con la micropolítica que se crea en la clase. Estas referencias generales y su carácter ideológico permiten la *comprensión crítica del sentido y la significación de la práctica educativa.*²⁰ Es decir que el enfoque crítico tiene por objetivo desarrollar la autonomía racional de los profesionales desde la interpretación de la práctica educativa pero *no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia siempre vulnerable a la deformación ideológica.*²¹ La teoría educativa que poseen los profesionales de la educación sólo podrá ejercer una influencia sobre la práctica educativa influyendo sobre el marco de referencia en virtud del cual dichas prácticas devienen inteligibles... *Se trata de que, al someterse a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones y en uso, la teoría informa y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende.* Es un pasaje de la *ignorancia y el hábito al conocimiento y la reflexión.*²² El eje pasa por un enfoque político y comunicativo que parte de la teoría crítica de Habermas.

¹⁷ Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata. (p. 74)

¹⁸ Carr, W y Kemmis, S. (1986) Op. Cit. (p.126)

¹⁹ Carr, W. y Kemis, S. (1986) Op. Cit. (p. 59)

²⁰ Carr, W. (1996) Op. Cit. (pp. 23-24)

²¹ Carr, W. (1996) Op. Cit. (p. 75)

²² Carr, W y Kemmis, S. (1986) Op. Cit. (p.128)



- d) *La relación teoría-práctica en el campo de la formación.* Gilles Ferry, desde su enfoque psicosociológico²³, representa una línea teórica que se desplaza, de manera significativa con respecto a las anteriores. Para este autor el desarrollo profesional deviene como formación profesional en el que interactúan y se interrelacionan tanto los aspectos institucionales y sociales del rol docente como el aspecto personal (la imagen que el docente tiene de su rol, las relaciones que lo vinculan a los alumnos, a los colegas y consigo mismo (G. Ferry, 1990). En la relación teoría-práctica se halla una doble relación: es una relación entre dos prácticas y entre dos teorías. Ya que 'la teoría es una práctica' (...) dotada de una tecnicidad propia (reglas lógicas, formalización de enunciados). Por otro lado, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua y más o menos coherente. (...) La relación crítica (...) es la relación entre la teoría practicante y la teoría teorizante²⁴. 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. El recurrir a la teoría es descubrir nuevas posibilidades multiplicando las dudas y los interrogantes (G. Ferry, 1990). Este es el "umbral"²⁵ que constituye la ruptura que permite diferenciar este enfoque de los otros.

Su noción de formación profesional referencia a las tradiciones profesionales que descansan en modelos teóricos de formación que refieren a la relación teoría-práctica en el campo de las ciencias de la educación. La relación teoría-práctica remite a discursos que, tal como lo expresamos, descansa en tres modelos teóricos de la Formación. El primero, centrado en las *adquisiciones*, es una perspectiva en donde lo importante es adquirir el conocimiento de la disciplina y el "saber hacer" normativo para la acción alejado de la situación en la que acontece dicha acción y, el segundo, centrado en el *proceso* no sólo es importante el conocimiento de la disciplina, el "saber hacer" sino también *poder juzgar la oportunidad de las decisiones de aprendizaje que va a prescribir a los alumnos*.²⁶ G. Ferry se ubica en el tercer modelo: la *formación centrada en el análisis*. El eje lo constituye la necesidad de desarrollar la capacidad de observar y analizar situaciones por todos los medios posibles: casos, análisis de experiencias, observaciones de clases, simulación, etc. Es un trabajo de *desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad*²⁷. Su objetivo es saber analizar²⁸, su

²³ "Esto quiere decir que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional" En: Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie: Los Documentos N° 6. Buenos Aires. Novedades Educativas.

²⁴ Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós. (p. 84)

²⁵ en el sentido de Bachelard: como la ruptura, el primer paso, el corte, la mudanza.

²⁶ Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. (p.68)

²⁷ Ferry, G. (1990) Op. cit (p. 77)



proceso la toma de distancia de las situaciones en que se está implicado, jugar el doble juego del observador y el actor. *Se realiza dentro del marco de una teoría: es una producción de sentido, una apertura para actuar: interrogación de la realidad, del origen, de la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual surge. (...) Compromete a una doble elucidación de la realidad objetiva y de lo que ésta aparenta como problemática del deseo y del compromiso.*²⁹ La articulación entre la teoría y la práctica tiene un carácter regulatorio. La práctica ni la teoría separadas constituyen por sí mismas un aspecto formador.

Obstáculo. Del latín *obstaculum*: impedimento, embarazo, inconveniente³⁰. Su sentido sería algo que obstruye, estorba, impide y por lo tanto puede cortar o retardar el paso, la producción.

Desde la perspectiva del sujeto: la biografía del practicante y el contexto en que está inscripto condicionan las representaciones o sistema de significados que organizan el pensamiento y las acciones; si bien ese sistema de significados actúa como forma de mirar la realidad, pueden operar como obstáculo para la apropiación y socialización de una concepción dialéctica de la relación teoría práctica tal como la entendimos en el punto anterior. Por ejemplo: la disociación, las contradicciones, entre las teorizaciones declaradas del practicante construidas a lo largo de su trayecto de formación y la/s teoría/s que informa/n su práctica; la centración en aspectos particulares o en aspectos generales de la complejidad de la práctica; la imposibilidad de reconfigurar formas de aprender a partir de la problematización de lo obvio por intensos montos de angustia y ansiedad relacionados con la identidad de los sujetos y sus mecanismos más arcaicos; entre otros.

Desde una perspectiva institucional, también son fuentes de obstáculos las instituciones de formación docente³¹ y las instituciones como formaciones culturales³². En el primer caso,

²⁸ Analizar significa, tal como Ferry lo entiende "definir los componentes de un conjunto, sus interacciones, sus disposiciones en torno a la manera de aprehender su estructura y/o su funcionamiento". En: Ferry, G. Op. cit. (p. 77)

²⁹ Ferry, G. (1990) op. cit. 79.

³⁰ Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe. Tomo II (p.968)

³¹ En este caso el término institución es "... sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada (la de formación docente) que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. " En: Fernández, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos aires. Paidós. (p. 14)

³² "...cuya función no intencional consciente es la regulación del comportamiento de los individuos dentro de los márgenes permitidos por el grupo social al cual esos individuos pertenecen. Cuando hablamos de formaciones culturales, podemos estar refiriéndonos a normas, a pautas a normas muy formalizadas, a leyes (...) a conjunto de ideas que tienen mucha penetración en el grupo, a ideologías que tienen una organización y una sistematización (...) a mitos, a relatos. A formas de historizar los acontecimientos. Es decir, diferentes formaciones culturales adquieren pregnancia en



son instituciones con su particular curriculum en el cual el período de prácticas está pensado al final del mismo como la posibilidad de aplicar las teorías académicas recibidas o comprobar su validez con una dinámica disciplinadora. Las posibilidades que se ofrecen para el ejercicio de prácticas profesionales son más bien situaciones que tienden a establecer controles del comportamiento y operan como instancias de reproducción más que de reflexión, análisis e interpretación de los esquemas de percepción, pensamiento y de acción del alumno practicante. Predomina más una posición simplificadora y reduccionista de la práctica pedagógica que una posición desde la complejidad del fenómeno educativo. No ofrece espacios ni tiempos de formación para interrogarse y reflexionar sobre las representaciones o sistemas de significados que organizan los esquemas de pensamiento, de percepción y de acción de los sujetos y los grupos, atravesadas a su vez, por formaciones culturales (normas, ideologías, mitos) y los regulan.

El Problema: La relación teoría práctica y los obstáculos que la afectan

Nuestra consideración central respecto de la problemática de la investigación en curso es que la concepción de la relación teoría-práctica está implícita en las percepciones y acciones de los autores de las prácticas, ya que no hay práctica en la que no esté implícita una teoría que la informa. Y es en el intersticio psicosocial³³ del practicante que emergen obstáculos que afectan la relación entre las teorías pedagógicas, las teorizaciones que produce el sujeto sobre las prácticas y la práctica misma. En algunas oportunidades las teorizaciones construidas durante su trayectoria personal, sustituyen a las teorías pedagógicas transmitidas en la carrera. En otros términos, sus marcos de comprensión e interpretación y los esquemas de acción que utilizan para resolver las situaciones de la práctica, se hallan fuertemente organizadas y sus significados pueden entrar en coalición o contradicción o en yuxtaposición y/o en disociación con la teoría incorporadas en la instancia de formación académica o con las teorías que informan su práctica. Cuando esto ocurre, operan como obstáculos en la posibilidad de establecer articulaciones significativas entre las teorías pedagógicas transmitidas previamente, las teorizaciones del practicante sobre su práctica y la teoría que informa la práctica misma. Esto supone centrar la mirada en el practicante en tanto autor de sus prácticas en situación de iniciación de la profesión y preguntarnos: ¿cuáles son los obstáculos que como representaciones manifiestas o no manifiestas aparecen en el intersticio psicosocial y afectan la relación dialéctica teoría-práctica en las prácticas de formación del practicante en Ciencias de la Educación?

un grupo social determinado y aportan a la regulación de los individuos." En: Fernández, L. (2000). *Conferencia inicial al Postítulo Análisis y Animación socio Institucional*. Córdoba, noviembre de 2000.

³³ Espacio entre dos tiempos por el cual fluye el sistema de representaciones que informa y organiza las acciones.



¿Por qué dirigimos la mirada a las prácticas de formación para encontrar los obstáculos?. Creemos que las prácticas de formación crearían las condiciones no solamente para la emergencia de los obstáculos sino también el marco para la superación en la medida que posibilitan la elucidación de la realidad objetiva y lo que ellas encierran como representaciones y significados manifiestos y no manifiestos que pueden entrar en contradicción, yuxtaposición, disociación con las teorías pedagógicas transmitidas en la carrera. Anteriormente habíamos expresado que toda práctica está informada por un sistema de significados que no siempre es expresado en el nivel manifiesto del discurso o del comportamiento. La distancia o contradicción entre lo manifiesto y lo no manifiesto puede traducirse en articulaciones parciales entre lo que se dice, lo que no se dice en el discurso manifiesto y lo que se hace o realmente acontece.

Teniendo en cuenta el problema planteado se hace ineluctable explicitar encuadres teóricos sobre los obstáculos que afectan la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Tales encuadres se nos presentaban como pertinentes para ponerlos en constante discusión con la información proveniente de la empiria durante el interjuego de los procesos de análisis e interpretación.

Obstáculos relacionados con la dimensión epistemológica.

Resignificando la propuesta de G. Bachelard, encontramos lo que este autor llama el obstáculo de la *experiencia básica*. En esta experiencia 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 y el *detalle pintoresco ofrece la ocasión de una explicación intempestiva*.³⁴ Hay una adhesión inmediata a las observaciones particulares.

*Es un empirismo no sólo evidente, es un empirismo coloreado. No hay que comprenderlo sólo basta verlo.*³⁵ *Lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse*³⁶

El pensamiento actúa como causa ocasional de la experiencia, por lo tanto se borran los vínculos teóricos que condujeron a la experiencia. La experiencia para que logre racionalizarse (discursiva y compleja) sólo lo puede hacer a través de un juego de múltiples razones y así se puede escapar del conocimiento común que en definitiva es *inconsciencia de sí*.

³⁴ Bachelard, G. (1999) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico*. 22ª ed. Madrid. Siglo XXI. (p. 43)

³⁵ Bachelard, G. (1999) Op. Cit. P.35

³⁶ Bachelard, G. (1999) Op. Cit. p.16



La otra cara de la moneda sería la *generalización precoz y fácil*, que se caracteriza por la *búsqueda prematura de lo general* lo que lleva a generalizaciones inadecuadas, desvinculadas de lo esencial del fenómeno.³⁷ Comparte con el primer obstáculo el hecho de que bloquea el pensamiento al no permitir la interrogación, es decir, que como el anterior *inmoviliza el pensamiento*, por un lado tenemos la *atracción de lo singular* y por el otro *la atracción de lo universal*. Esta atracción de lo universal³⁸ a veces se lo presenta a través de *imágenes generalizadas* expresadas en una sólo palabra o en una metáfora que ponen en peligro las cualidades sustanciales del problema. Por otro, puede llevar a pensar que *lo que es verdad para lo grande debe ser verdadero para lo pequeño e inversamente*³⁹, o producir generalizaciones exageradas por *inducción utilitaria*. En forma similar al obstáculo anterior, el pensamiento queda inmovilizado. Así como en la adhesión al empirismo predomina la atracción por lo singular, en la generalización precoz prima la atracción por lo universal.

Obstáculos relacionados con las concepciones sobre la relación teoría-práctica provenientes del campo de las Ciencias de la Educación.

Refieren a concepciones sobre la relación teoría-práctica que si bien actúan como formas de mirar la realidad también representan obstáculos para la apropiación y socialización de una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica:

- a) *la práctica es fundamentada desde el sentido común*; la teorización sobre las prácticas se fundamenta en las ideas de sentido común de los profesionales. Las teorizaciones de sentido común tienen como característica ser un presupuesto que tienen su origen en el mundo intersubjetivo cuyo propósito es dominar antes que comprender lo que lleva a actuar por implícitos que conforman la matriz de acción que se enmarca en formas culturales e históricas. El modo en que se expresan en un sujeto esas teorizaciones de sentido común, depende de la totalidad de experiencias que construyó a lo largo de su existencia: el acervo del "conocimiento a mano" que todo sujeto posee. En este sentido, la relación entre la teoría y la práctica se funda en la apelación a nociones, principios y destrezas inherentes a la 'buena práctica'. A su vez ésta representa, por un lado, el reconocimiento de la competencia práctica y, por otro, la posibilidad de rectificar las deficiencias de la actuación práctica (W. Carr : 1996). Los tipos de saberes que estarían utilizando los alumnos practicantes o cualquier profesional, serían los saberes de sentido

³⁷ Bachelard, G. (1999) Op. Cit. p. 67

³⁸ "Siempre se encuentra un orgullo en la base de un saber que se afirma general y más allá de la experiencia, de un saber que escapa del dominio de la experiencia donde podría sufrir contradicción." Bachelard, G.(1999) Op. Cit. (pp 104-105)

³⁹ Bachelard, G. (1999) Op. Cit. p. 103



común de la práctica (son suposiciones u opiniones).⁴⁰ Nos encontraríamos entonces en el ámbito de lo que Schutz y Luckmann⁴¹ denominan el *conocimiento del mundo de la vida*. El significado de las concepciones en la vida cotidiana implica intrínsecamente, suspender la duda acerca de la realidad del mundo, constituye lo indiscutido, lo obvio, lo tomado como evidente, que subyace en toda vida y acción social. Este mundo se aparece a los sujetos en ordenamientos coherentes de objetos bien circunscriptos que tienen determinadas propiedades⁴². Además se supone que existen otros sujetos similares como dotados de una conciencia similar. En consecuencia el mundo de la vida cotidiana es un mundo intersubjetivo en el cual las explicitaciones y comprensiones del mundo de la vida cotidiana suponen un *acervo de conocimiento* que actúa como esquema de referencia significativo tipificando las diferentes situaciones. Este acervo de conocimiento no es una estructura cerrada, si no que está abierta a modificaciones cuando una experiencia no se adecua al meollo de contenido. En suma, habría una concepción relativa a la relación teoría - práctica que es tipificada como de sentido común. Un meollo de contenido de sentido común para describir o actuar en situaciones educativas.

- b) *La práctica fundamentada desde las teorías educativas y como aplicación de las mismas.* En este caso, la práctica estaría determinada por los axiomas y principios científicos que, desde esta perspectiva, son los que pueden generar los resultados esperados y de manera eficaz; los saberes utilizados provienen de la teoría como cuerpo organizado de conocimientos que prescribe la práctica, ésta se convierte en una actividad esencialmente técnica y el problema central es el *saber cómo*, es el desarrollar ciertas competencias estandarizadas independientemente de la realidad histórico-social. Las leyes científicas rigen todo ejercicio de una práctica y define los parámetros dentro de los cuales se puede actuar. El conocimiento juega un papel meramente instrumental que encierra una explicación causal, que tiene que ver con una concepción positivista del saber. El conocimiento académico es el que debe decir a los docente los correctos modos de actuar. Esto lleva implícito, también, una concepción sobre la didáctica como disciplina, ésta les dice lo que deben saber y hacer pero desde el rol de una persona que conoce ciertas técnicas que provienen de principios de la ciencia y deben ser aplicadas sin problematizar⁴³ las situaciones. Estas prácticas encierran una racionalidad técnica instrumental.

⁴⁰ Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca. (p. 59)

⁴¹ Schutz A. y Luckmann Th. (1977) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.

⁴² Schutz A. y Luckmann Th. (1977) Op. Cit. (p. 25)

⁴³ Adherimos a los dos sentidos en que J. Ardoino le da al término "problematizar": "1) el enunciado o exposición crítica de un problema considerado a la vez bajo diferentes ángulos o según las diferentes dimensiones posibles; 2) la articulación dialéctica de estas dimensiones diferentes." Ardoino, J. (1998) "Prefacio" del libro de Morin, M. *Lo imaginario en la educación permanente. Análisis del discurso de los formadores*. Traducido por la dirección de Extensión y Difusión Universitarias de la Universidad Iberoamericana. Mimeo. México. (p. 6)



Parafraseando a J. Beillerot (1996)⁴⁴, esta perspectiva encierra la ilusión de que la ciencia trae la felicidad.

- c) Los modelos teóricos de formación que refieren a la relación teoría-práctica en el campo de las ciencias de la educación y los grados de avance en la teorización que implica modos diferentes de relación teoría-práctica. Estos modelos teóricos y los grados de avance en la teorización están insertos en el enfoque psicosociológico⁴⁵ de G. Ferry sobre la formación profesional. Centrándonos en la perspectiva de los modelos teóricos de la formación y que hacen referencia a las tradiciones profesionales, dos modelos operarían como obstáculos para sostener el *carácter regulatorio de la articulación entre la teoría y la práctica* que nos propone el *modelo del análisis*, ellos son: el *modelo de la adquisición* y el *modelo del proceso*. En el primero, la relación teoría - práctica se centra en concebir la práctica como aplicación de la teoría. Implica la adquisición de un saber y un saber hacer. En suma, *la práctica es una aplicación de la teoría y la teoría es entendida como el conocimiento y los ejercicios distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan*. El eje de este concepción es un concepto de aprendizaje restringido que significa la adquisición de un saber hacer, de una conducta útil que se pueda reproducir a voluntad cuando la situación se presente. Implica una didáctica cuya lógica determina una secuencia progresiva de competencias y adiestramientos en término de conocimientos, habilidades, comportamientos y controles de cada etapa. En el segundo modelo, *la teoría se concibe como un momento mediador de la transferencia de una práctica a otra práctica*. El eje aquí lo constituye una noción de aprendizaje más amplio: incluye no sólo adquirir, si no también *todo tipo de experiencias en donde los efectos de sensibilización, de liberación o de movilización de energía sean buscados desde el inicio con más o menos claridad, o que incluso no sean reconocidos si no hasta después de haberlos experimentado (...) esto nos remite tanto a zonas oscuras como a insights*,⁴⁶ *es decir, tanto al inconsciente como al consciente*⁴⁷. El enseñante no es un distribuidor de conocimientos, su acción pedagógica en la esfera de la instrucción va más allá de ella, supone madurez, capacidad de enfrentar situaciones complejas e imprevistas. *El acento recae sobre el desarrollo de la personalidad*⁴⁸. Los dispositivos de formación se seleccionan desde la perspectiva de la experiencia que proporcionan. La didáctica se centra en el trabajo sobre la motivación, facilidades para la elaboración y realización de proyectos. *El beneficio de los*

⁴⁴ Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Serie Los Documentos N°1. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (p. 57)

⁴⁵ "Esto quiere decir que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional" En: Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie: Los Documentos N° 6. Buenos Aires. Novedades Educativas.

⁴⁶ con cursiva en el original de Ferry.

⁴⁷ Ferry, G. (1990) Op cit. p. 73.

⁴⁸ Ferry, G. (1990) Op cit. (p. 73)



*conocimientos o del saber hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación, está incluido tanto en el plano intelectual como en el experiencial. En uno u otro caso, las transferencias se efectúan de una práctica a otra, con o sin la desviación por la teoría. La teoría es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias*⁴⁹.

En estos dos modelos está obturada la posibilidad de *analizar la práctica despegándose y distanciándose de ella para ser reflexionada e interpretada en donde se tome en cuenta no sólo la organización de los contenidos sino también la situación educativa, la psicología de la clase, el deseo del docente de enseñar o el rechazo del alumno para recibir una enseñanza, la violencia simbólica en la escuela, etc., etcétera.*⁵⁰

Centrándonos en la segunda perspectiva, nos encontramos con cuatro grados referidos a cómo puede avanzarse en la teorización⁵¹, los dos primeros niveles o grados, *el nivel práctico o nivel del hacer y el nivel técnico o del cómo hacer* operarían como obstáculos en tanto que:

en el primero, 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).

en el segundo, si bien se produce un discurso sobre el cómo hacer que despega a la persona de la práctica dicho discurso sólo refiere a un saber "cómo hacer", es el nivel del conocimiento técnico.

En ellos no aparece la pregunta sobre el "por qué hacer" (nivel praxiológico o de la praxis) ni producciones de saber referentes a las prácticas, o conocimiento de las ciencias de la educación en las cuales el compromiso entre práctica y acción es de otra naturaleza, es lo que Bachelard llama *la práctica de la teoría*, es una práctica intelectual y no la práctica, es el cuarto nivel o nivel científico.

⁴⁹ Ferry, G. (1990) Op. cit. (p. 76)

⁵⁰ Ferry, G. (1997) Op. Cit. (pp 82-83)

⁵¹ Ferry, G. (1997) Op. Cit.



Obstáculos relacionados con la problemática de la acción subterránea de la subjetividad del alumno practicante.

Los obstáculos se traducen en *matrices de aprendizaje*, y/o *fantasmáticas*, que tienen que ver con componentes individuales de las representaciones, con el modo en que ese alumno se relaciona con su práctica en el momento mismo de su realización.

En relación con las *matrices de aprendizaje*⁵² éstas se convierten en obstáculos cuando no pueden articular lo previo y lo nuevo que se da en el aprender. Estas matrices de aprendizaje son el resultado de una *trayectoria de aprendizaje* que configuran una forma de aprender. En esa génesis se producen relaciones del sujeto con el objeto de conocimiento⁵³ que implican procesos de acercamiento y alejamiento; es decir, momentos de *encuentro*, de *apropiación de esa realidad*, y *situaciones de distancia*, de *obstáculo*, de *impotencia*.⁵⁴ El primer caso podría caracterizarse como aquél en que el sujeto se encuentra con el objeto, es identificado dentro del campo de experiencia y es significado; en el segundo caso, el objeto es problematizado, deja de ser lo obvio e implica un *cambio de percepción de sí o en la organización de sí* y se vivencia un estado de confusión, hay una movilización de la matriz. Cuando se problematiza aparece la crisis y se rompe la coherencia interna de la matriz pero a la vez da la posibilidad de elaborar nuevas formas de aprender, de reelaborar una nueva matriz. Pero debe rescatarse y reconocer que el estado de confusión del que hablamos es el indicio para pensar que se ha iniciado la movilización del modelo previo en vistas a ese proceso de reelaboración de la *matriz de aprendizaje*. Cuando se articula lo nuevo con lo viejo, por un lado hay un reencuentro con la propia historia, con la identidad y las experiencias previas y, por el otro, una redefinición de lo previo.

Como al enfrentarse lo previo con lo nuevo se movilizan cuestiones que tienen que ver con la identidad y por lo tanto *impactan al narcisismo y a los vestigios infantiles de un pensamiento omnipotente* porque nos enfrenta con carencias o límites, *se ataca la fantasía de ser-uno-con-el-objeto* que no es otra cosa que la huella de la *relación primaria, mítica y omnipotente con la madre*.⁵⁵ Esto provoca en el sujeto un estado de confusión inconsciente y

⁵² "Definimos (...) como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestalt-gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología." En: Quiroga, Ana P. de. (1994) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco. (pp 35-36)

⁵³ ...es lo que se presenta, lo que se expone, lo que opone resistencia... En: Quiroga, Ana P. de. (1994) Op. Cit. (p. 7)

⁵⁴ Quiroga, Ana. Op. Cit. (p. 5)

⁵⁵ Quiroga, Ana P. de. (1994) Op. Cit. (p. 11)



fantasmática del proceso de conocer, ubica al objeto dentro del campo de conocimiento en la posición de un enemigo del sujeto lo que provoca un monto de ansiedad que si éste resulta muy intenso entonces se configura en forma de obstáculo. El sujeto en estado de confusión, experimenta contradicciones entre *lo nuevo y lo viejo*, hay un sentimiento de *pérdida de la situación previa y la vivencia de desinstrumentación en la nueva situación que genera la fantasía de estar a merced del objeto persecutorio*. En la confusión, si bien angustia y muchas veces se hace difícil tolerar, se produce el mecanismo de disociación en esa situación y funciona como ordenadora para provocar esa articulación. El caso contrario sería: no problematizar el objeto de conocimiento, esto estaría actuando como obstáculo al caer en el mantenimiento y repetición de estereotipias que tiene como ventaja el no enfrentarse con los cambios, con las modificaciones y evitar así la ansiedad que provoca enfrentarse con la *huella de la relación primaria mítica u omnipotente con la madre*.

Hasta el momento, del proceso de análisis e interpretación de la información proveniente de la empiria, se nos presentó como obstáculo en el campo intrapsíquico: la *matriz de aprendizaje* del proceso de conocer. De ese proceso nos quedan algunas preguntas pendientes cuyas respuestas aún se nos presentan difusas, y que tienen que ver con los obstáculos que surgen frente a las exigencias del trabajo psíquico que impone la intersubjetividad con sus resistencias y mecanismos propios: fantasmas que aparecen en la vida psíquica del sujeto en el que las ligazones y los vínculos intersubjetivos operan en el proceso subjetivo que en el campo de la enseñanza, tienen que ver con el deseo de apoderamiento como parte del deseo de enseñar, el deseo de aprender o de tomar forma, la relación con el saber y el lugar que ocupa el docente como "lugar del supuesto saber", el deseo de dar ("Tener miedo a no haber dado lo suficiente y tener que soportar que la gente esté decepcionada"⁵⁶), el juego de la seducción no-atemperada como traba para la producción frente a la seducción atemperada como motor⁵⁷, entre otros.

⁵⁶ Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y Relación pedagógica*. Formación de Formadores. Serie Los documentos N°5. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. (p.99)

⁵⁷ Blanchard Laville, C. (1996) Op. Cit. (p. 122 - 123)



Bibliografía

- Ardoino, J. (1998) "Prefacio" del libro de Morin, M. *Lo imaginario en la educación permanente. Análisis del discurso de los formadores*. Trad. por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias de la Universidad Iberoamericana. Mimeo. México.
- Ardoino, J. (1998) *Fragments de textos, nociones y definiciones*. Mimeo. Trad. por la Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana. México.
- Ardoino, J. (2001) *La evaluación como interpretación*. Mimeo del Seminario: La dimensión epistemológica de la investigación sobre formación.
- Bachelard, G. (1999) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento científico*. 22° ed. Madrid. Siglo XXI.
- Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y Relación pedagógica*. Serie Los documentos N°5. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Beillerot, J. (1996) *La formación de formadores*. Serie Los Documentos N°1. Buenos Aires, Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Bleger, J. (1987) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires. Paidós.
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1999) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Eiguer, A. y otros. *Lo generacional*. Buenos Aires, Amorrortur.
- Fernández, L. (1986) *La situación de formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Mimeo. Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires. Paidós.
- (2000). *Conferencia inicial al Postítulo Análisis y Animación Socio-Institucional*. Córdoba, noviembre de 2000.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*. México. Paidós.
- (1997) *Pedagogía de la formación*. Serie: Los Documentos N° 6. Buenos Aires. Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Kaës, R. (1968) "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar". Trad. no publicada del libro de Kaës, R. y otros. *Fantasma y Formación*. París. DUNOD.
- (1997) *El aparato psíquico grupal. Construcciones de grupo*. Barcelona. Granica.
- Moscovici, S. (1985) *Psicología Social*. Barcelona. Paidós. Tomo II.
- Quiroga, Ana P. de. (1994) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.



Real Academia Española (1984). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe. Tomo II

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Schutz A. y Luckmann Th. (1977) *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu.