

# Un análisis metodológico sobre la formación teórico-práctica del pedagogo<sup>1</sup>

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XIX, } g{ . 2, pp. 71-91

**Patricia Ducoing W.**  
**Ofelia Escudero C.**  
**Teresa Pacheco M.**

Colegio de Pedagogía, UNAM

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de revisar y analizar críticamente los procesos de formación de los profesionales en el campo de la educación en México, ha sido motivo de preocupación por parte de los diversos sectores involucrados en dicha problemática: autoridades, académicos y estudiantes. En esta ocasión, la actual polémica sobre la enseñanza superior, y específicamente sobre la universidad, se presenta como escenario para la realización de tales tareas, posibilitando los respectivos balances sobre los diversos aspectos de la vida académica en general. Los resultados de dicha actividad constituirán el insumo fundamental para iniciar un posterior proceso de diseño de estrategias a corto y mediano plazo.

En este informe recogemos una inquietud ya expresada en mi trabajo presentado al Foro del Colegio de Pedagogía en esta Facultad, julio de 1986, "La formación en investigación en la carrera de Pedagogía".<sup>2</sup> En aquella ocasión, tomamos como referente empírico de análisis los programas de estudio disponibles correspondientes al actual plan de estudios de la carrera. Aquí avanzamos en el análisis de las modalidades actuales de formación tanto teórica como práctica y las posibilidades de elaboración y

---

<sup>1</sup> Documento base para la elaboración de la ponencia presentada en el Seminario de Diagnóstico de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 8 de junio, 1988.

<sup>2</sup> Publicado en el *Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, enero-marzo, 1987.

aplicación del conocimiento proporcionado y adquirido por el estudiante a lo largo de toda la carrera.

El propósito de este estudio es indagar acerca de las formas de adquisición e incorporación del conocimiento teórico básico y la relación con su aplicación a la realidad educativa. El principal referente empírico lo constituye la información proporcionada por los propios estudiantes de los distintos semestres en curso (2o, 4o, 6o y 8o), que fueron seleccionados a partir de una muestra estratificada y proporcional al registro de matrícula por grupo y por semestre.

El interés que este estudio puede tener para América Latina radica en el hecho de que estos países, al contar con una estructura universitaria semejante en cuanto a su origen y función sociopolítica, permiten establecer ciertas constantes en cuanto al comportamiento de determinados fenómenos (de tipo institucional, de grado en cuanto al desarrollo de las profesiones y de vínculo en lo relativo a aspectos socioculturales); de ahí que las posibilidades que plantea este estudio pueden ser retomadas en lo que concierne a la propuesta metodológica, particularmente los ejes de análisis diseñados para la indagación sobre los problemas de formación teórico-práctica del pedagogo.

## **I. ESTRUCTURA GENERAL DEL ESTUDIO. MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERPRETACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DETECTADA**

El procedimiento utilizado para obtener la muestra fue el estratificado proporcional, considerando que las características diferenciales de los estudiantes, en cuanto al nivel de estudios cursados, podrían tener relación con las modalidades y posibilidades de elaboración y adquisición del conocimiento teórico y su aplicación al campo educativo.

La población se definió como el conjunto de alumnos matriculados en una de las materias obligatorias de cada uno de los cuatro semestres de la licenciatura: 2o, 4o, 6o y 8o. Se eligió arbitrariamente una materia obligatoria, bajo el supuesto de que la mayoría de la población inscrita por semestre cursa simultáneamente todas las materias obligatorias. Por ejemplo, para el curso de 2o semestre se eligió Sociología de la educación 2, considerando que la misma población se encuentra cursando las restantes materias obligatorias: Psicología de la educación 2, Antropología filosófica 2, Teoría pedagógica 2, Conocimiento de la infancia 2 e Iniciación a la investigación pedagógica 2. En este sentido, hubiese dado lo mismo tomar como base cualquiera de las restantes cinco materias.

La totalidad de la población inscrita por semestre en la materia obligatoria seleccionada fue desagregada por subestratos, para poder incluir en la correspondiente subpoblación a todos los alumnos inscritos y, por lo tanto, tomar a todos los grupos existentes por materia como elementos conformantes de las diferentes subpoblaciones.

El tamaño de la muestra para cada estrato fue establecido arbitrariamente, sin embargo, se estableció un promedio de 70 alumnos, quedando constituida la muestra total por 280, cantidad que representa el 20% de la totalidad de la población (1 364). Con el objeto de garantizar una mayor representatividad se procedió a obtener submuestras proporcionales al tamaño de las subpoblaciones de cada estrato, con ello se logró que cada una reflejara las proporciones reales de la población.

Fijados los tamaños de las submuestras, los sujetos que participaron no fueron elegidos al azar debido a problemas de tipo operativo, sino que se aceptaron voluntarios para cada subestrato de acuerdo con el tamaño de cada uno, hecho que evidentemente pudo sesgar la muestra. Se presentan a continuación los datos relativos a cada estrato.

### ESTRATO 1

#### 2o Semestre: Sociología de la educación 2

<i>Subestrato</i>	<i>Grupo</i>	<i>Turno</i>	<i>Subpoblación</i>	<i>Submuestra</i>
1.1	0001	Mat.	55	10
1.2	0002	Mat.	56	10
1.3	0003	Mat.	52	9
1.4	0004	Mat.	52	9
1.5	0005	Mat.	53	10
1.6	0021	Vesp.	60	11
1.7	0022	Vesp.	60	11
Total			388	70

**ESTRATO 2**  
**4° Semestre: Psicotécnica pedagógica 2**

<i>Subestrato</i>	<i>Grupo</i>	<i>Turno</i>	<i>Subpoblación</i>	<i>Submuestra</i>
2.1	0001	Mat.	84	15
2.2	0002	Mat.	64	12
2.3	0003	Mat.	83	15
2.4	0004	Mat.	30	6
2.5	0021	Vesp.	49	9
2.6	0022	Vesp.	68	13
Total			378	70

**ESTRATO 3**  
**6° Semestre: Orientación educativa vocacional y profesional 1-2**

<i>Subestrato</i>	<i>Grupo</i>	<i>Turno</i>	<i>Subpoblación</i>	<i>Submuestra</i>
3.1	0001	Mat.	77	18
3.2	0002	Mat.	82	19
3.3	0003	Mat.	45	11
3.4	0021	Vesp.	49	11
3.5	0022	Vesp.	9	2
3.6	0023	Vesp.	37	9
Total			299	70

**ESTRATO 4**  
**8° Semestre: Ética profesional del magisterio**

<i>Subestrato</i>	<i>Grupo</i>	<i>Turno</i>	<i>Subpoblación</i>	<i>Submuestra</i>
4.1	0001	Mat.	48	11
4.2	0002	Mat.	67	16
4.3	0003	Mat.	69	16
4.4	0021	Vesp.	58	14
4.5	0022	Vesp.	57	13
Total			299	70

1. Discriminación e identificación que el estudiante establece en corrientes de pensamiento, autores estudiados y temas de trabajo y/o de discusión. Desde esta perspectiva se identificaron los siguientes aspectos:
  - Discriminación entre corrientes, autores y temas.
  - Circunscripción de autores a corrientes determinadas.
  - Circunscripción de temas por autores y/o corrientes.
  - Predominio de corrientes de pensamiento.
  - Manejo de articulación de información (nivel conceptual).
  
2. Sistemas de relaciones y elaboración teórico-conceptual que el estudiante adquiere o adopta a lo largo de su formación.
  - Relaciones que apuntan a campos disciplinarios.
  - Relaciones que apuntan a campos interdisciplinarios.
  - Si en la argumentación del contenido es el punto más importante al que se hace referencia o se manejan aspectos poco relevantes.
  - Expectativas teóricas planteadas.
  - Organización y articulación de la información teórica (formación teórica).
  
3. Tipos de relación y vínculos de carácter metodológico que el estudiante establece entre el conocimiento teórico y práctico.
  - Presencia o ausencia de relación entre concretos empíricos y abstracciones teóricas; campos disciplinarios y campos interdisciplinarios.
  - Predominio de lo teórico sobre lo empírico.
  - Priorización de la formación teórica sobre la práctica.
  - Conocimiento sobre la problemática educativa.
  - Atomización contra articulación de técnicas.
  - Predominio de una formación técnica en función de las asignaturas cursadas.
  - Manejo de información técnica.
  - Articulación de la información técnica en relación con problemas educativos concretos.
  - Particularidades de las materias: los laboratorios (sexto semestre).
  - Establecimiento o no del vínculo entre la teoría y la práctica (manejado como deficiente).

- Predominio de lo técnico sobre lo teórico.
- Expectativas de la formación técnica.
- Expectativas profesionales.

El instrumento utilizado para recoger la información se estructuró con base en los ejes anteriormente señalados. Se trató de un cuestionario abierto compuesto por tres partes, cuyas preguntas asumían caracteres diferenciales según el semestre (2o., 4o., 6o. y 8o.), en virtud de que todas las cuestiones hacían referencia a las materias obligatorias que ya se habían cursado. Así, el cuestionario de 2o semestre planteaba sólo preguntas relativas a las únicas seis materias que hasta el momento había cursado esta población, mientras que el de 4o. semestre incluía cuestionamientos sobre los contenidos de las materias del 1o. y 2o. años de la licenciatura, y así sucesivamente.<sup>3</sup> La primera parte del cuestionario aludía a las corrientes, autores y temas trabajados en todas las materias teóricas cursadas y la relación entre ellas. La segunda sección incluía cuestionamientos en torno a la vinculación entre las materias teóricas y las aplicativas y su posibilidad para analizar e incidir en la problemática educativa mexicana. La tercera y última parte cuestionaba la habilitación técnica alcanzada a partir de las asignaturas aplicativas y su carácter potencial para enfrentar y resolver los problemas educativos.

La primera versión del instrumento se probó con 8 alumnos voluntarios. En esta primera prueba se detectó que los estudiantes no recordaban las asignaturas cursadas, motivo por el cual hubo que incluirlas en las preguntas. Diseñado el instrumento, se aplicó a los estudiantes y se interpretaron los resultados que aquí presentamos.

Cabe señalar que la información obtenida puso en evidencia aspectos importantes que sólo habían sido considerados en un plano colateral; por un lado, se trata de la situación del docente en cuanto a su formación y actualización en el campo de conocimiento de su asignatura y, por otro, de los criterios —por lo general implícitos y arbitrarios— utilizados para la organización y manejo del contenido en el plan de estudios, en los programas y en la práctica directa del salón de clase.

---

<sup>3</sup> El criterio utilizado para la clasificación de las asignaturas del plan de estudios (teóricas y aplicativas) fue retomado del trabajo anteriormente elaborado y citado en la primera página).

## **II. DISCRIMINACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE CORRIENTES DE PENSAMIENTO, AUTORES ESTUDIADOS Y TEMAS DE TRABAJO Y/O DE DISCUSIÓN**

Sobre el tipo de discriminación que el estudiante establece entre las diversas corrientes, autores y temas revisados, se identifican dos tipos de problemas: limitaciones para el desarrollo de una capacidad de abstracción y un tratamiento arbitrario de contenidos entre diversos campos disciplinarios.

### **A. Sobre el desarrollo de una capacidad de abstracción**

Se puede afirmar que los estudiantes distinguen una gran diversidad de corrientes, autores y temas, aunque, en general, existe una evidente dificultad para circunscribir autores específicos a corrientes de pensamiento, o bien para distinguir temas comunes o particulares a uno o varios autores pertenecientes a una o varias corrientes de pensamiento. Esta situación revela una dificultad para identificar los diversos niveles de abstracción y los objetos de estudio a los que cada uno de ellos hace referencia.<sup>4</sup>

Las consecuencias que resultan de una limitada capacidad de abstracción, redundan en el hecho de que el estudiante revise corrientes, autores y temas diversos sin encontrar una fundamentación clara que le proporcione elementos para otorgar mayor o menor importancia a un autor o a una corriente de pensamiento.

El alumno se limita a estudiar los autores señalados por el profesor quien, con frecuencia, al omitir el origen y la ubicación histórica del autor, proporciona al estudiante una visión acabada y estática de aspectos y teorías que en realidad siguen siendo objetos del debate científico actual. En este mismo sentido, se proporciona al estudiante una visión ahistórica del conocimiento como producto terminado, y no como un proceso de construcción histórico social.

La ausencia de una reflexión acerca de lo que define a una corriente conlleva serios problemas en la formación teórica, básica para el estudiante. Entre ellos están los siguientes:

---

<sup>4</sup> Epistemología (conocimiento), teoría (objetivo particular), método (procedimientos teórico-conceptuales) y técnicas (instrumentos).

- No se distinguen diferencias entre una corriente y otra, aun cuando se trate del mismo campo disciplinario.
- Se habla de un número indeterminado de corrientes de pensamiento; esto responde a los diversos criterios (generalmente no explicitados por el profesor) que predominan en el debate epistemológico; por ejemplo, el que se establece al interior de cada disciplina, el que se da en torno a la clasificación de las ciencias y, por último —el más frecuente—, el que se maneja en función de la “moda” predominante (que en ocasiones coincide con alguno de los anteriores).
- El estudiante se remite a enunciar autores, el título de las obras revisadas y, en muy pocos casos, se alude al objeto central de estudio o a la tesis central del autor o de una corriente en particular.
- No se logra apreciar el valor de la teoría por su capacidad heurística o por su papel y significatividad histórica; por el contrario, la revisión de autores es considerada como un conjunto homogéneo de puntos de vista en sí mismos.
- No se realiza un análisis acerca de los llamados supuestos e implicaciones de una teoría o de la postura teórica de un autor determinado, ya sea al interior del mismo campo disciplinario y con relación a otros contemplados en el transcurso de la carrera.
- El estudiante identifica como contenidos importantes —cuando se trata de una corriente, un autor o un tema— sólo aquellos que hacen referencia a problemas cotidianos e inmediatos a su percepción.
- Se tiende a privilegiar aquellos tratamientos de análisis que ofrezcan un procedimiento sistemático, objetivo y veraz de los problemas que se tratan en el punto anterior. Esto se da de manera especial en los primeros semestres, donde predomina el sentido común y la opinión.
- No queda claro qué es lo que estructura una materia, un autor, una temática, un eje de análisis, un estudio comparativo, etcétera.
- La importancia, interés y claridad sobre el contenido revisado en una materia, son evaluados por el estudiante a partir de la actitud que el profesor tiene ante la materia. No se registró el caso de que esto se diera por la posibilidad de discriminar o reafirmar una posición frente al conocimiento ya adquirido.
- No se distingue ni se recapacita acerca de la importancia y lugar que tienen los autores clásicos y los contemporáneos, los seguidores de clásicos, los intérpretes contemporáneos de clásicos y los seguidores de intérpretes.
- Se llega al extremo de trabajar un sólo autor en materias obligatorias básicas, o un sólo libro para la revisión de varios clásicos. Esto último es

muy frecuente, así como el uso excesivo de antologías (las que, en todo caso, deberían ser material bibliográfico complementario).

- Un problema a considerar es el uso de antologías y de diccionarios enciclopédicos como textos básicos en la formación teórica del estudiante.
- Se desconoce el origen y el impacto de las corrientes y de los autores revisados en las materias de formación teórica.
- La incursión de contenidos que remiten a niveles de abstracción se incorporan en las materias de tercer semestre, sin antes aclarar el marco general a partir del cual serán abordadas. Asimismo, no queda claro cuál es realmente el nivel de formación e información, tanto de profesores como de alumnos, para lograr claridad en el tratamiento que tales contenidos exigen.
- En semestres avanzados, el mayor esfuerzo del estudiante se limita a establecer relaciones de comparación entre lo que dos o más autores “plantean”. Es claro que tal ejercicio parte de un desconocimiento del origen sociohistórico y científico que da lugar a planteamientos o hipótesis determinadas. Sólo en el último semestre se manifiestan mayores posibilidades para ponderar la importancia del conocimiento teórico básico como parte sustantiva en la formación profesional del pedagogo. Cabe señalar que, en algunos casos y en los últimos semestres, aparece un intento e interés por recuperar y valorar críticamente los contenidos revisados en semestres anteriores. Asimismo, surge una inquietud por distinguir corrientes de pensamiento y el intento por adoptar una de ellas; esta situación se adjudica al hecho de que en los primeros semestres el estudiante no está en capacidad de entender y analizar los contenidos respectivos.
- En síntesis, al término de su formación el estudiante no se encuentra en la misma situación que lo definía al ingresar, es decir, referir todo lo revisado en cada materia a la educación y a lo pedagógico; ahora se interesa por temas que en la mayoría de las ocasiones no logra situar y articular en la diversidad del campo educativo y pedagógico, ni en relación con la “formación” adquirida como pedagogo.
- A lo largo de la carrera persiste el sentido común y la opinión como criterio para valorar la importancia de las diversas posturas teóricas global o parcialmente estudiadas. El estudiante no logra alcanzar un conocimiento integrado, ni sobre el conjunto de contenido teórico presentado a lo largo de toda la carrera, ni tampoco del revisado en uno o varios de los campos disciplinarios relacionados con la educación y la pedagogía.

## **B. Sobre el tratamiento del contenido en áreas disciplinarias**

En general, no existe un acuerdo en cuanto a los contenidos presentados a lo largo de la carrera, ni tampoco sobre los campos disciplinarios que abarca el plan de estudios. En este sentido parece no haber criterios claros, ni explícitos ni implícitos, acerca del tratamiento del contenido teórico a lo largo de la formación del estudiante; esto hace que cada profesor seleccione temas, autores, niveles y ejes de análisis, sin contemplar lo que define una formación teórica básica, su secuencia y tratamiento en los distintos momentos de la formación.

Esta situación ha dado como resultado una serie de problemas que, aunque se encuentran implicados entre sí, para los fines del análisis los presentamos desagregados a continuación:

- Para la revisión de contenidos teóricos por disciplina no existen criterios de selección ni de secuencia de los mismos a lo largo de la carrera.
- Predominan los puntos de vista del profesor para la revisión de ciertos autores y en su caso de ciertas corrientes.
- Existe una marcada tendencia a mezclar clásicos y textos elaborados por el docente acerca de los temas o autores establecidos para una materia determinada.
- Cuando se llegan a revisar clásicos, al estudiante no le queda claro cuál es el propósito de estudiarlos, sus semejanzas y diferencias con otros y su relación con lo educativo y lo pedagógico. Por lo general los clásicos por cada campo disciplinario son estudiados y fundamentalmente leídos de forma parcial.
- Ante tales confusiones, el estudiante (especialmente durante los primeros semestres) se inclina sobre aquellos autores a los que el profesor dé preferencia, o bien, aquellos teóricos que proponen un planteamiento ordenado y sistemático.
- En la mayoría de los casos, las materias funcionan como compartimentos aislados, aun en el caso de aquellos pertenecientes a la misma área de conocimiento. Por tal motivo, el estudiante, entre otros problemas, no logra discriminar o establecer ejes o núcleos comunes antes los diferentes aportes teóricos. De ahí también que no establece nexos entre materia y materia, disciplina y disciplina.
- En el estudio de temas y/o autores que requieren un mayor nivel de abstracción, la revisión de los mismos se limita a lo que dice el profesor y el autor de la obra sobre el tema, mas no se analiza desde qué concepciones se está construyendo un objeto de estudio o un tema determinado. De ahí que el estudiante memorice nombres de autores

pero difícilmente se identifique o tome postura sobre alguno de ellos fundamentando adecuadamente.

- Se llega al caso de que el contenido disciplinario formal de las materias no coincide con los temas seleccionados con anterioridad para su estudio (particularmente entre teoría pedagógica, sociología de la educación y psicología). De igual modo, hay poca correspondencia entre el objeto y los objetivos de las materias (es el caso de antropología filosófica y de sociología).
- En el caso de teoría pedagógica, con frecuencia se trabajan clásicos de la sociología de la educación; en otros casos, la materia se centra en el estudio de los iniciadores sin avanzar en las distintas etapas del pensamiento pedagógico. En otros, se revisan autores que corresponden a distintos momentos y en los que se mezclan autores clásicos y contemporáneos (intérpretes de clásicos).
- Subyace una preocupación en los estudiantes acerca del “carácter científico de la pedagogía”, ya sea para apoyarlo o para cuestionarlo. Con frecuencia el curso se centra en esta discusión, pero sin bibliografía suficiente (en los casos registrados se analizan sólo uno o dos autores de artículos).
- Los contenidos de psicología son predominantes en toda la carrera con énfasis en autores conductistas, Gestalt y Piaget. Sin embargo, en estas materias se ven más clásicos que en las otras.
- Desde el inicio de la carrera, el estudiante no puede establecer un marco de referencia que le permita situar el objeto y los objetivos del campo de la psicología en la educación y en la pedagogía.
- Freud y Piaget “gustan” y son retomados en las materias afines, aunque no es claro si se manejan sus perspectivas y tesis fundamentales.
- Por lo general, no hay claridad en los cursos de epistemología; se ven uno o dos autores pero no se trabaja lo que, en principio, apoye el análisis de los supuestos epistemológicos de las teorías revisadas en los diferentes campos disciplinarios.
- La historia de la educación es manejada como bloques sucesivos de etapas y personajes, como hechos pasados y no como productos históricos y sociales. Entre una historia general de la educación y una historia de la educación en México no existen criterios acordados para la selección y tratamiento de los contenidos.
- Desde la perspectiva del estudiante, la modalidad de enseñanza es factor importante para la formación teórica y el aprendizaje en general. Sobre el punto, se externan opiniones de dos tipos:

Primero, profesores que seleccionan un estilo de trabajo con el grupo, que permite la discusión en los temas a tratar; entre ellos están los profesores con un amplio conocimiento en el campo sobre el cual imparten su materia y aquellos que no aportan elementos sustantivos a los textos y bibliografía trabajada.

Segundo, profesores que no asisten y que, por lo general, mantienen un vínculo rígido con los estudiantes en clase. Este tipo de profesor suele ser exigente y parcial en cuanto al material que selecciona para llevar a cabo su curso. Entre ellos hay quienes no proporcionan bibliografía básica y en su lugar evalúan al estudiante a partir de los apuntes tomados en clase; se llega al extremo de dictar en clase.

### **III. SISTEMA DE RELACIONES Y ELABORACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL**

Con respecto al sistema de relaciones y la elaboración teórico-conceptual que el estudiante logra conformar durante la licenciatura, pueden detectarse dos grandes líneas de problemas estrechamente relacionadas y cuya base se localiza en los elementos identificados en el apartado anterior: la ausencia de construcción de objetos teóricos y, por tanto, de relaciones conceptuales, aunada a la ausencia de la dimensión interdisciplinaria para el estudio de lo educativo.

#### **A. La ausencia de construcción de objetos teóricos y de relaciones conceptuales**

En un marco general, las relaciones establecidas por los alumnos pueden caracterizarse de la siguiente manera:

- El campo de la psicología fue el más claramente puntualizado en su conformación disciplinaria: psicología de la educación, conocimiento de la infancia y conocimiento de la adolescencia; sin embargo, la argumentación prioritariamente manejada no hace referencia a cómo se aborda el objeto de conocimiento.
- Otras relaciones, igualmente establecidas sin ninguna fundamentación argumentativa de contenido, fueron: historia general de la educación con historia de la educación en México y antropología filosófica con filosofía de la educación.

En este caso el problema que se presenta es aún mayor, ya que en la mayoría de las situaciones, la misma selección de temas no guarda

correspondencia alguna en las asignaturas y cada profesor selecciona los contenidos de cada materia.

- A excepción de los de octavo semestre, los alumnos identificaron como materias sin ninguna relación: teoría pedagógica, sociología de la educación y epistemología, hecho del que se deriva lo poco comprensible que resulta el objeto “educación” en su totalidad, el bajo nivel de análisis con el que se aborda y —al mismo tiempo— la falta de visión sintética que vertebró los tratamientos teórico-analíticos sobre el mismo fenómeno educativo.

Para el alumno, las relaciones entre las materias se encuentran totalmente determinadas por la condición del profesor responsable del curso, en cuanto a su nivel de competencia académica. Al respecto se apuntaron, entre otras, las siguientes opiniones: nivel de generalidad con el que se abordan los contenidos, basado en la práctica enciclopedista aún dominante; dependencia unilateral de “x” autores; baja exigencia en la carga de lectura; falta de correspondencia entre los temas manejados en el aula y los contenidos a que apuntan las asignaturas: “la materia tiene un nombre y el maestro inaugura otra en el aula”; y, finalmente, la modalidad metodológica de “hacer que los alumnos expongamos los temas del programa dizque para hacernos más participativos”.

El tipo de relaciones apuntado por los alumnos oscila desde la ingenuidad del sentido común en el primer semestre hasta el incipiente intento de articulación organizada de contenidos disciplinarios en los últimos semestres; sin embargo, predominan como elementos relacionales criterios ajenos al discurso teórico. Entre los más sobresalientes están los siguientes:

- El establecimiento de coincidencias a partir de la simple denominación formal de las materias. Ejemplo: conocimiento de la infancia y conocimiento de la adolescencia, antropología y filosofía de la educación.
- Manejo reiterado de autores comunes, tanto en materias de una misma disciplina como de diferentes disciplinas. Por ejemplo, Marx, Piaget y Freud.
- La repetición de temas en diferentes asignaturas: el hombre, la educación y el aprendizaje, entre otros, sin ubicar la dimensión disciplinaria, la posición teórica y menos el nivel específico desde el que se está abordando.
- Percepción simplista, común y aislada de problemas educativos, matizada por el desconocimiento de su complejidad y magnitud: la reprobación, la dislexia, el ausentismo.

Se puede afirmar que los estudiantes tienden a relacionar las materias y los contenidos teóricos ahí trabajados no en torno a la construcción de objetos de conocimiento sino, y predominantemente, en función de objetos reales (problemas, hechos y temas) derivados de su experiencia cercana y común.

La utilización de este sistema de relaciones basada en la sensación y percepción de objetos reales, como productos de la práctica inmediata en el mundo social, da cuenta de la lógica del sentido común con la que se analizan, construyen, sistematizan y se producen las explicaciones sobre lo educativo, o bien, de la práctica ilusionista de intentar hacer una lectura de la realidad educativa, a partir de discursos y esquemas de representaciones, armados con base en las intuiciones y en la apariencia de lo real.

Desde esta lógica estudiantil, tal vez favorecida por las condiciones institucionales, se intenta hacer pedagogía sin objeto y estudiar el hecho educativo sin construirlo, olvidando que sin teoría ninguna interpretación de la realidad educativa adquiere significado y que aquélla no es una simple descripción de hechos objetivos, sino la construcción conceptual de objetos en un sistema de relaciones determinado por los intereses sociales desde los que se organiza el conocimiento.

Esta caracterización pareciera explicarse por la difundida práctica empirista, la que al igual que el ejercicio de la opinión, no advierte que la teoría, como proceso en vías de desarrollo, se construye cuestionando críticamente sus propias construcciones conceptuales y sus supuestos epistemológicos, sin someter su valor explicativo a las condiciones lógico-formales de sus enunciados y a la correspondencia de los mismos con los hechos reales a que aluden. Si la formalización del conocimiento, como postura filosófica, fuese realmente manejada por los estudiantes, éstos deberían poder situar el objeto dentro de una estructura conceptual y a partir de un esquema operativo, tanto en lo que se refiere a sus aspectos constitutivos como a sus elementos relacionales; sin embargo no parece que éste sea el caso.

La situación conduce finalmente al ocultamiento o deformación del conocimiento de lo educativo y a la eliminación consciente o inconsciente de toda posibilidad de análisis crítico de su contenido y realidad concreta histórico-social, así como de sus contradicciones en el ámbito de los objetos específicos abordados en cada campo disciplinario.

## **B. Ausencia de la dimensión interdisciplinaria para el estudio XY~c educativo**

El reconocimiento de la necesidad de la contribución de las aportaciones interdisciplinarias para el estudio de lo educativo está prácticamente ausen-

te; tal parece que el estudio de este fenómeno se constituye como una suma de los elementos teóricos parciales que cada disciplina logra aportar. La no identificación de ningún tipo de relación entre materias como sociología, historia y teoría pedagógica, muestra el alto nivel de fragmentación que subyace en el trabajo cotidiano de maestros y alumnos, al efectuar una lectura parcial de los aspectos también parciales de la realidad educativa, y al excluir un enfoque totalizador capaz de otorgarle su verdadero significado.

De ahí que el aporte de conocimiento acerca de lo educativo a partir de las diferentes materias teóricas que apuntan hacia diversos campos disciplinarios, lejos de posibilitar la aprehensión y conformación de grandes marcos interpretativos (didáctico, psicológico, filosófico, etc.) en los estudiantes, refleja reiteradamente el bajo desarrollo de la capacidad de abstracción y la ausencia de relaciones en la conceptualización sobre el objeto de conocimiento. Entre los factores que pudieran explicar la situación, pueden destacarse los siguientes:

- Maestros y alumnos tienden al manejo de cualquier aproximación teórica como única respuesta explicativa del objeto de conocimiento.
- Falta de distinción, específicamente en los primeros años de la licenciatura, entre el conocimiento común y el conocimiento científico como construcción de aproximaciones sobre la realidad.
- Los estudiantes se inclinan por concebir la teoría o las teorías como bases educativas para enfrentar y resolver empíricamente los problemas educativos.
- No existe la necesidad, por parte de profesores y alumnos, de interrogantes permanentes sobre los fundamentos epistemológicos de cualquier posición teórica.
- La imposibilidad del estudiante de identificar las categorías centrales de cualquier corriente dentro de un campo disciplinario y de detectar el tipo de relacionalidad que sustenta, y sus posibilidades y limitaciones explicativas.
- La aceptación unívoca de la visión positivista formal sobre la educación, que ignora la especificidad histórico-social y, por tanto, su naturaleza múltiple, cambiante y contradictoria.
- El estudio de lo educativo queda circunscrito a perspectivas lineales que eluden la multiplicidad de elementos y relaciones que conforman este objeto.
- El tratamiento disciplinario de contenidos sobre la educación como entidades independientes, que se apartan de la unidad interna propia de la realidad social y de su misma racionalidad.

- La inclinación a la descontextualización histórica de las corrientes, imposibilitando cualquier tipo de articulación en cuanto a sus condiciones de surgimiento, difusión, legitimación y valor explicativo.
- El azaroso acercamiento hacia diversas teorías, determinado básicamente por la orientación teórica del profesor en turno.
- Ausencia de ejes teóricos en el plan de estudios que ubiquen los contenidos no sólo al interior de un campo disciplinario, sino en el tratamiento interdisciplinario de lo educativo.

No es sino hasta el final de la licenciatura cuando los estudiantes adquieren conciencia sobre la diversidad de interpretaciones teórico-conceptuales que sobre el mismo fenómeno educativo han sido formuladas en los diferentes campos disciplinarios, e inician tardíamente una reflexión en cuanto a sus particularidades y semejanzas; sin embargo, predomina el estudiante medio que no puede desconstruir un enfoque teórico en términos de los supuestos epistemológicos subyacentes; las nociones, conceptos y categorías manejadas; los problemas, temas y esquemas teórico-metodológicos y el grado de construcción del objeto social (educación) y su nivel de abstracción.

La pluralidad de enfoques y de objetos específicos que da cuenta de la problemática múltiple del fenómeno educativo y del desigual nivel de desarrollo conceptual, que a lo largo de la historia se ha logrado configurar, no es aprehendida por el estudiante, a quien —ante el aparente caos teórico— se le escapa la posibilidad de comprender e interpretar la diversidad disciplinaria, propia de los tratamientos de problemáticas histórico-sociales y cuya especificidad reclama de explicaciones no unívocas.

Por otro lado, si bien se reconoce la especificidad de lo educativo como objeto de conocimiento de lo social, no se logra la articulación entre cualquier marco disciplinario interpretativo, sea didáctico, psicológico, filosófico, etc., y las grandes teorías de lo social.

La ausencia de un tratamiento sistemático analítico-crítico de los diferentes enfoques sociológicos en su versión clásica y contemporánea impide que el estudiante se interiorice en el debate sobre los principios, fundamentos y métodos de cada uno.

Las vinculaciones entre educación y sociedad se estudian tan descriptiva y desintegradamente, que los enfoques marxistas coexisten con los funcionalistas al margen de cualquier polémica, sin que se identifiquen y cuestionen los supuestos analíticos, a partir de los que estos últimos se alejan sustantivamente de los primeros.

El arbitrario contacto con las teorías explicativas de lo social, fuera de un mínimo contexto histórico, obliga a que el estudiante asista a la hetero-

geneidad de corrientes sin recuperar su esencia teórico-metodológica, sus alcances y analogías explicativas y, menos aún, su concreción o cristalización para la comprensión y transformación de la realidad educativa. Las nuevas reconstrucciones interpretativas se diluyen con la tradición sociológica a partir del indiscriminado acercamiento con representantes o intérpretes y enfoques. Igual se abordan Dewey, Vasconi, Boudelot, Marx y Durkheim que la teoría de la reproducción, del capital humano, el marxismo y el funcionalismo, entre otros, sin destacar sus contenidos particulares o apuntamientos de correspondencia sobre un eje unitario articulador que ubique los diferentes desarrollos y haga inteligible su abordaje. Por ello, el estudiante muy limitadamente puede analizar cualquier propuesta educativa: identificando la orientación conceptual de base y su vinculación con una posición epistemológica determinada, ubicando su marco de desarrollo histórico y puntualizando su singularidad teórica, sus diferencias y coincidencias con otras propuestas, así como sus implicaciones orientadoras de la acción y sus limitaciones y posibilidades de reconstrucción o reformulación.

En síntesis, si bien la diversidad de tratamientos disciplinarios rescata el carácter interdisciplinario de lo educativo en términos de su riqueza conceptual, el estudiante se enfrenta en forma arbitraria, parcial, compartimentalizada y hasta caótica, a una variedad interdisciplinaria de alternativas teóricas que le impide:

- Distinguir los elementos conceptuales constitutivos de las diferentes interpretaciones en un mismo o en varios campos disciplinarios, y establecer un sistema de relaciones y de elaboración teórica para ubicar la pluralidad de objetos construidos con la intención de dar cuenta de la misma realidad educativa en su unidad, desarrollo y contradicciones.
- Adoptar una actitud de reflexión capaz de someter cualquier formulación sobre la realidad educativa a un cuestionamiento riguroso, sin el cual sería imposible el desarrollo de una racionalidad que permitiera leer la múltiple naturaleza de lo social.

#### **IV. TIPOS DE RELACIÓN Y VÍNCULOS DE CARÁCTER METODOLÓGICO ENTRE EL CONOCIMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO**

Sobre el tipo de relación que el estudiante establece entre el conocimiento teórico y el práctico a lo largo de la carrera, distinguimos tres aspectos que definen y caracterizan dicha relación. Primero, las formas particulares de vincular el contenido abstracto-teórico y el concreto-empírico, el predomi-

nio de uno o de otro, sea éste de orden disciplinario o interdisciplinario. Segundo, la percepción de los problemas de la realidad educativa y las posibilidades que la actual formación del estudiante brindan para su estudio. Por último, el conocimiento, manejo y utilización críticos del instrumental técnico adquirido a lo largo de la carrera.

### **A. Formas de vinculación del contenido abstracto-teórico mY concreto-empírico**

Las formas predominantes de vinculación entre el contenido abstracto-teórico y el empírico-concreto son definidas por los estudiantes desde dos perspectivas. Por un lado, los que establecen una franca separación —generalmente poco explícita— entre la naturaleza y el carácter del contenido teórico y el técnico adjudicándole a cada uno de ellos funciones distintas y disociadas. Al contenido teórico se le considera importante, como lo es para cualquier carrera el conocer a sus representantes más clásicos; en pocos casos se advierte la actualidad histórica y la utilización concreta de los aportes teóricos correspondientes al origen y trayectoria de una corriente o tendencia de pensamiento; la finalidad del contenido teórico es entonces considerada como parte del conocimiento general con que debe contar el pedagogo. En cambio, el contenido práctico es el que verdaderamente se vincula con el trabajo y futuro ejercicio del pedagogo, ya que es éste el que vincula al estudiante con los problemas concretos de la realidad educativa. Su propósito es atender y, en su caso, resolver problemas inmediatos, de ahí que el estudiante se identifique más con este tipo de contenidos —que, por lo demás, se traducen en un repaso superficial de técnicas e instrumentos de orden clasificatorio y de cuantificación— soslayando la importancia de su vínculo con el conocimiento teórico.

Por otro lado, están quienes reconocen la importancia de la teoría en el manejo y utilización de la técnica, aunque dicha afirmación es expuesta sin proporcionar argumentos o elementos de juicio al respecto; por lo general, en esta postura se reitera la tendencia a “sobredimensionar” la formación técnica para el ejercicio profesional. De hecho, en algunos casos se llegan a establecer relaciones entre el contenido técnico en sí mismo, pero no en su vínculo con la teoría; muy pocos llegan a señalar la necesidad de contar con una mayor formación teórica para la realización de trabajos de campo.

En ambos puntos de vista, la práctica pedagógica es considerada como objeto fundamental de su formación profesional y de ella dependen los vínculos que el estudiante establece con su respectiva formación teórica y práctica.

Cabe señalar que la teoría es identificada por los estudiantes sólo en el marco formal de las asignaturas cursadas, mas no como campos de conocimiento más vastos. En consecuencia, difícilmente logran establecer relaciones y diferencias entre los diversos enfoques contenidos en una disciplina o entre varias.

## **B. Percepción de los problemas de la realidad educativa imposibilidades para su estudio**

Por lo general, el estudiante no cuenta con una visión de conjunto de la realidad educativa en el plano de lo real. El conocimiento que de ella tiene se manifiesta a través de una paradoja; por un lado, la identificación de problemas educativos concretos aislados es proporcionada a través de la información manejada en las materias predominantemente de orden práctico (prácticas escolares, orientación educativa, organización escolar, etc.), evidenciando una seria incapacidad para detectar los problemas sociales y educativos más inmediatos de la sociedad mexicana. Por otro lado, aún cuando la detección y conocimiento de problemas educativos se da a través de los elementos proporcionados por los profesores de las materias respectivas, los estudiantes presentan serias dificultades para ilustrar o explicar cómo puede abordarse un problema concreto a partir de los procedimientos y técnicas aprendidas; incluso, dicha dificultad se llega a presentar en el desarrollo de las prácticas escolares formalmente establecidas en el plan de estudios, ya que en aquéllas donde se manejan contenidos de carácter teórico, no se reflexiona sobre su utilidad en la práctica.

De nueva cuenta aparece el sentido común en la identificación de aspectos fragmentados y una imagen de realidad educativa parcial y superficialmente apreciada.

La contribución de la formación del estudiante en la resolución de problemas concretos confirma la permanente disociación entre conocimiento teórico y práctico. En general, el estudiante considera que la carrera está fundamentalmente cargada de “mucha teoría” y “poca práctica” y que la primera difícilmente contribuye a resolver problemas, mientras que la segunda se relaciona directamente con los problemas. De ahí también que se expresen múltiples expectativas para reforzar el manejo de técnicas diversas.

## **C. Conocimiento, manejo y utilización del instrumental técnico**

Por lo que respecta al conocimiento del conjunto de técnicas propias para el trabajo de campo, se tiene un limitado repertorio de las mismas que en

poco obedece a criterios que en conjunto proporcionen al estudiante un panorama más o menos integrado de los recursos técnicos en que puede apoyarse su futuro ejercicio profesional.

Además de la deficiente vinculación entre teoría y técnica comentada con anterioridad, el conocimiento y el manejo que se hace de las técnicas revisadas es reducido y poco crítico. Se omite la necesidad de revisar la pertinencia en el uso de las técnicas de acuerdo con el problema o aspecto específico que se intenta abordar; además del uso indiscriminado, acrítico y mecánico de los procedimientos técnicos, no se reflexiona acerca del alcance y las limitaciones que proporciona tal o cual instrumento o procedimiento de orden técnico. Este problema, por lo general, no atañe directamente al estudiante sino al profesor e incluso al plan de estudios.

En síntesis, el manejo del contenido de carácter técnico-instrumental presenta varios problemas: arbitrariedad en la selección y manejo de las técnicas tanto por parte del profesor como del estudiante; desconocimiento de las posibilidades de las mismas en función de problemas concretos; falta de información sobre innovaciones en educación y la convicción de que una adecuada capacitación técnica constituye el eje medular de la formación del pedagogo.

El balance general que se haga sobre la información presentada, así como la formulación de posibles propuestas y estrategias de cambio a mediano y largo plazo, deberán considerar dos aspectos que a nuestro juicio son fundamentales:

- Que los resultados obtenidos a través del presente estudio, no sólo nos remiten a problemas relativos a los estudiantes, sino fundamentalmente a los criterios de selección y manejo de los contenidos realizados por parte de los profesores, así como a la respectiva modalidad de enseñanza utilizada.
- Que los problemas globales referidos al plan de estudio obedecen en parte a la historia del mismo, es decir, a los cambios y modificaciones parciales que a nivel institucional han sido permitidos.

## **CONCLUSIONES**

Aún cuando la información proporcionada por los estudiantes rebasó las expectativas iniciales del esquema de trabajo diseñado, dicha información nos permite sustentar los siguientes puntos:

- 
- a) La formación teórico-práctica del pedagogo supone problemas en distintos niveles: institucional, curricular, docente, de la enseñanza y del aprendizaje.
  - b) Las presiones institucionales de tipo administrativo convierten a la formación profesional en una carrera por cubrir créditos y asignaturas.
  - c) La aprehensión de lo educativo y de lo pedagógico se ve limitada por la falta de organización y congruencia entre los contenidos —de orden teórico, metodológico y de aplicación concreta—, que forman parte del actual plan de estudios.
  - d) Las formas de adquisición, elaboración y uso del conocimiento en el estudiante se ven directamente influidas por las practicadas críticamente por los docentes.
  - e) Para una redefinición de la formación teórico-práctica del pedagogo se hace indispensable la delimitación y actualización de lo que representa el campo de lo educativo y el de lo pedagógico.

Por último, cabe señalar que el problema del docente en cuanto al manejo y uso del contenido evidenciado por los estudiantes, abre una línea importante de investigación sobre la cual sera necesario profundizar más adelante.