

---

## 2. TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

*Eduardo Velázquez Suárez\**

*La lectura del mundo antecede  
a la lectura de la palabra*  
Freire, 1994.

Este trabajo expone algunas reflexiones sobre la importancia de las teorías pedagógicas en la formación del pedagogo. Se abordará una revisión del concepto de teoría desde una perspectiva crítica, enfatizando el problema de la creación de las teorías en dicho campo, escrutando algunos aspectos de su desarrollo-evolución y los posibles criterios de constitución de las teorías pedagógicas dentro del proceso crítico de reflexión de las prácticas del pedagogo, las funciones de las teorías pedagógicas y su impacto en el desarrollo de la enseñanza y el currículo.

El distanciamiento entre la teoría y práctica, es objeto de grandes reflexiones en diferentes campos del saber, cuestión no ajena al campo pedagógico (Flórez, 1994 y Kemmis, 1992) Este alejamiento

---

\* Licenciado en Pedagogía por la UPN y profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la misma institución.

se explica entre otras razones por las implicaciones del positivismo en la interpretación de la realidad. La concepción racionalista de la teoría en las ciencias sociales, a decir de Carr:

es una perspectiva unilateral que resalta la fuerza de las ideas para orientar e, incluso, dirigir la acción [...] más que el modo en que la acción y como las circunstancias de la acción configuran también nuestras ideas, preformando y limitando nuestra comprensión de las circunstancias concretas en que nos encontramos y nuestras ideas sobre lo que es posible (1996, p. 32).

La manera de ver, interpretar, explicar y describir al mundo, dentro del marco teórico racionalista prefigura la actividad humana sobre el mismo. La teoría –bajo este paradigma– trastoca el sentido social de toda acción humana, fracasando en su intento de transformar la realidad social, debido a la intención totalizadora y manifiesta de describir y explicar la realidad y dominarla (Carr, 1996, p. 17). Esta interpretación, influyó sobre diversos campos y ámbitos de acción, especialmente el pedagógico, donde la separación entre teoría y práctica es pronunciada, aún más a raíz del advenimiento de las ciencias de la educación en el siglo XIX (Vivas 1997, p. 1). Esto lo subraya cuando expresa que dicho problema ha estado presente en los educadores desde hace tiempo, enfatizando las preocupaciones de Pestalozzi, en su época, sobre el tema, e incluyendo las posturas de investigadores recientes.

Amplias investigaciones han dado como resultado resaltar las críticas que recaen fundamentalmente en el docente, en función de los procesos que orienta y desarrolla en la institución educativa en donde actúa. En esta dimensión se pueden aplicar contraria y metafóricamente las palabras de Freire (1994) “La lectura de la palabra **Teoría** –antecede a la lectura del mundo– **práctica**”, expresión que pretende recrear la realidad donde las prácticas pedagógicas han sido antecedidas por teorías poco o nada contextualizadas socialmente, dando lugar a prácticas artificiales que generan inadecuados procesos formativos (Lacueva, 1997, Carr, 1996).

La consideración sobre el distanciamiento de la teoría y práctica pedagógica no puede ser develada sin revisar la interpretación conceptual la primera. La teoría entendida desde la racionalidad positivista tiene sus consecuencias en el ámbito pedagógico –orientando generalmente al docente hacia prácticas alejadas del contexto socio-cultural e histórico en el que participa como profesional– (Carr, 1996). Se plantea el rescate de una definición crítica que enfrente el dilema teoría-práctica pedagógica desde el proceso de investigación del quehacer del docente, para lo cual se asume la definición expuesta por Carr quien afirma que:

el objetivo de la teoría consiste en comprender, y la teorización es el proceso social humano y humanizador característico mediante el cual nos comprendemos a nosotros mismos y el mundo social en que vivimos. Así, el hecho de teorizar forma parte del proceso dialéctico de autotransformación y de cambio social; el proceso a través del cual los individuos se rehacen a sí mismos y, al mismo tiempo, rehacen su vida social. (1996, p. 15)

Se entiende entonces que la teoría es una realización humana para comprender y transformar el mundo, iniciándose con el giro conceptual que realiza el teórico desde los constructos y proposiciones fundamentales, sobre los que asienta la comprensión de curso usual de la vida cotidiana. La teoría, entonces, está tocada por las concepciones e ideas del investigador e implicaciones socio-culturales del contexto histórico en donde actúa.

En el terreno de la Pedagogía, se entiende que la teoría es un conjunto de saberes, constructos y proposiciones que sirven al docente para la comprensión –*transformativa*– del proceso pedagógico. Esta acepción sobre teoría pedagógica no es unívoca, al contrario, el énfasis de interpretación dado inicialmente a la misma, ha estado centrado simplemente en *describir*, *explicar* y *predecir* los fenómenos.

La explicación y predicción como funciones dominantes y unívocas obedecen a una concepción de la teoría –*racionalista*– como

construcción mitificadora de la realidad, que se expresa bajo una manifestación ideológica y no como una manifestación pública de cambio y transformación social (De Sousa, 1996). He aquí un primer punto de consideración crítica. ¿Cuál es la diferencia entre la comprensión del fenómeno y la explicación y predicción de la realidad como funciones de la teoría? La interrogante abre la discusión sobre el modelo de teoría y las funciones que de ella se derivan, de tal manera que se considera dada la complejidad de los procesos humanos y sociales que suceden en la actualidad, pues no se puede continuar con tal acepción de teoría, *–el pensamiento guía la acción–* sino por el contrario la concepción de una teoría íntimamente ligada y construida *–reflexionada–* desde las propias prácticas (sociales-públicas) y viceversa.

Este planteamiento intenta ayudar a resolver la contradicción permanente entre teoría y práctica en el campo pedagógico, lo que se traduce en definir a los pedagogos como intelectuales profesionales, con unas competencias sustentadas en un discurso y saber pedagógico propio, que le permita dialogar con el mundo, para transformarlo y emanciparse conscientemente de él. Se entiende entonces que la teoría debe ser una construcción humana de carácter social/pública, holística, crítica y ecológica, donde se integren y potencien tanto comprensión como descripción, explicación y predicción del fenómeno, vinculado a la práctica.

A todo esto, ¿qué es lo pedagógico? En la actualidad dado la exponencial ampliación de investigaciones y saberes sobre lo pedagógico y a la pluralidad de criterios de interpretación epistemológica sobre el tema, se considera que esta interrogante es susceptible de múltiples respuestas. En este trabajo se asume que lo pedagógico es lo vinculado con el proceso de formación integral del sujeto humano (Gallego, 1990; Flórez, 1994; Álvarez de Zayas, 1994), e implica todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno-profesor y la gestión escolar, además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos.

Así, la pedagogía debe estar presente en todos los niveles del sistema educativo, inclusive en la educación superior, donde el pedagogo es un agente de la pedagogía, es decir, definido como un intelectual capaz de teorizar, dirigido por sus vivencias y el sentimiento profesional e intelectual que ejerce sobre el proceso educativo-formativo que orienta. Los pedagogos dada su condición, pueden revitalizar su función social como actores –sujetos transformadores críticos– del proceso formativo.

Éstos no deben convertirse en simples operarios de un conjunto de constructos y preposiciones sobre la práctica pedagógica que no es suya; los pedagogos como prácticos requieren de un *conocimiento profundo de la realidad donde intervienen profesionalmente*, lo que no debe desconocer su capacidad de reflexión y teorización sobre la práctica –*unidas dialécticamente*–. La construcción de teoría ha sido generalmente propia de los marcos académicos y grupos de investigación institucional. Los constructores de teoría han de apoyarse en las líneas fuerza de las teorías pedagógicas constituidas como tales, ya que éstas representan marcos conceptuales y metodológicos para clarificar los esfuerzos teóricos de los pedagogos.

La ubicación del pedagogo en los procesos educativos y en la institución escolar, le da a su quehacer ciertas características derivadas de las condiciones concretas de trabajo, lo que le plantea incuestionables obligaciones, cortapisas, limitaciones y dilemas que son ineludibles. Es allí donde tiene la posibilidad de reflexionar, producir y hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en su diario quehacer. Para Vasco,

este saber [...] complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando a ese sujeto, el maestro enseña [...], en procuración de la formación integral de los estudiantes. Este saber se estructura desde las respuestas que se le da al docente a cuestionamientos tales como: ¿Qué enseño?, ¿A quien enseño?, ¿Para qué enseño? y ¿Cómo enseño? con miras a definir un proceso formativo (1995, p. 18).

El saber pedagógico es la principal fuente para la constitución de la teoría pedagógica, ya que al sistematizarse *–por reflexión sobre su práctica educativa–* ha de permitir la reconfiguración y transformación teórica del pedagogo y por ende de las acciones o prácticas que ejecuta. Este saber ha estado presente constantemente en la historia en relación con los procesos formativos dirigidos por la enseñanza, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart. Montero (1996, p. 67) genera entre los involucrados en el hecho educativo la esperanza de cambiar su práctica y escapar al tedio de la cotidianidad, lo que supone pasión, poder de ensoñación y fe en el cambio educativo.

En conclusión, el saber pedagógico es la reconstrucción que hace el docente de sus experiencias formativas a través de cuestionamientos sobre el proceso formativo, dando lugar a la teorización, génesis de la teoría pedagógica. Vasco (1996, p. 6) indica que la teoría pedagógica en su sentido comprensivo, es la concreción consciente del maestro sobre sus propias prácticas formativas desde la praxis reflexionada que hace generalmente, motivado por fracasos o problemas en torno a la enseñanza, el desarrollo del currículo y la gestión educativa. Por ello, una teoría pedagógica debe permitir, en sentido retrospectivo, interpretar y comprender los rompecabezas de las prácticas pedagógicas y también en sentido prospectivo, ofrecer orientaciones e incluso normas para el desarrollo de las mismas. Entendiéndose éstas como el resultado y proceso estructurado desde la enseñanza.

La teoría pedagógica de naturaleza pública, se construye desde tres niveles de discusión: desde las experiencias educativas o formativas de avanzada que construye el docente con sus alumnos en el aula de clase, desde la institución educativa y con la sociedad misma, en ese vivir que es la educación. Ella requiere de la investigación histórica, ya que ésta permite al pedagogo interpretar y clarificar los conceptos e ideas sobre la enseñanza, el currículo y la gestión educativa (objetos de la pedagogía), (Bedoya, 1998). De igual forma requiere de un sistema filosófico que la encuadre desde los planos

sociales, políticos, económicos, culturales y un sistema referencial conceptual de naturaleza epistemológica, psicológica, sociológica, axiológica, entre otros aspectos.

Dada la complejidad del proceso formativo y de las dimensiones, agentes, componentes y elementos que intervienen en él, liderados por el docente, la teoría pedagógica –realizada desde la reflexión crítica de sus prácticas– o elaborada desde marcos académicos, debe enmarcarse en función de los siguientes aspectos que según Flórez, constituyen criterios para su elegibilidad y/o validación pedagógica:

1. Definir el concepto de ser humano que se pretende formar, o meta esencial de formación humana.
2. Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
3. Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
4. Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
5. Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que pueden utilizarse en la práctica educativa como modelos de acción eficaces (1999, p. 33).

Estos aspectos deben comprenderse en función de: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano?, ¿quién debe impulsar el proceso educativo?, ¿con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia?, interrogantes que sólo el pedagogo puede responder de forma transdisciplinaria (Flórez, 1999).

Vasco (1996) argumenta que dicha teoría debe permitir la reflexión, explicación y sistematización de la práctica y del saber del pedagogo, que le permitirá responderse a cuestionamientos sobre el proceso formativo. La teoría es importante ya que le permite comprender la complejidad del proceso formativo en el que está inmerso, y sobre el cual tiene fundamentales responsabilidades.

Tal teoría tiene unos alcances más amplios que los explicitados por sus funciones (explicar, describir, interpretar, etc.), le proporcionan al pedagogo fundamentos que guían su práctica y permiten estructurar sistemáticamente la enseñanza en pro del desarrollo del currículo y la gestión educativa. Éste debe convertirse en un saber del pedagogo frente a sus tareas formativas: enseñar y concienciar, desarrollar la comunicación con sus alumnos, generar situaciones de aprendizaje, utilizar métodos, medios y recursos. De igual manera, la teoría le proporciona criterios conceptuales y de investigación pedagógica al docente para desarrollar aún más sus teorizaciones que ordenan y regulan sus prácticas formativas; permite, además, el reconocimiento de las significaciones que acontecen en el aula durante el proceso formativo.

De tal manera, que la teoría se convierte en una producción de saber adquirida de la reflexión, ha de servir de marco para elaborar, promover y compartir experiencias significativas y relevantes sobre la enseñanza y el currículo. El pedagogo puede aprovechar como intelectual que es la sinergia de la teoría pedagógica, ante la entropía permanente de los procesos que orienta, para desarrollar creativa y científicamente el proceso de la enseñanza. Coll (1991) entiende a la enseñanza... como una herramienta de reflexión y análisis, como un instrumento de indagación teórica y práctica (p. 59). Por lo tanto, desde la teoría pedagógica, la enseñanza se convierte en un proceso reflexivo de investigación, que tiene por principal naturaleza ser una hipótesis permanente de cambio y transformación sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. La enseñanza debe encaminarse a facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo, (Flórez, 1994, p. 238). Misma que debe guiar y dar sentido a la formación integral del estudiante.

Por otra parte, sin pedagogía no puede darse un verdadero desarrollo del currículo, ya que la teoría permite indicar el recorrido en torno a la formación. La formación se entiende como el proceso intelectual mediante el cual la persona adquiere los fundamentos para asumir su vida racionalmente y reconocer en sus



semejantes ese derecho. El currículo es el proceso global de contenidos y experiencias culturales que forma a los alumnos en una institución educativa, debe ser confrontado por el educador en función del contexto histórico social, las necesidades y características psicológicas, sociales, biológicas del estudiante y de la teoría pedagógica que enmarca, orienta y guía su acción. Por consiguiente, la teoría pedagógica permite revisar permanentemente los contenidos culturales que mejor se apliquen a la formación integral del sujeto humano que tiene a su cargo para desarrollarlos.

Tomando en cuenta los anteriores planteamientos sobre las funciones de la teoría pedagógica se evidencia la necesidad de un cambio de mentalidad del pedagogo con respecto a la teoría. Las acciones de éste, vienen operando desde un esquema formativo tradicional o tecnológico que lo aleja de la realidad formativa que lleva a cabo, ocasionando el distanciamiento entre teoría y práctica, (Flórez, 1994, p. XXXVII). No es posible que las prácticas educativas en la actualidad sean simples ejercicios sólo empíricos o románticos no sistematizados por el pedagogo, menos en plena sociedad de profundos desarrollos tecnológicos y científicos; por esta razón no se justifica que el pedagogo no pueda comprender y explicar su accionar desde enfoques teóricos contruidos desde la reflexión sobre su práctica o desde marcos académicos.

Por otra parte, toda teoría conforma un sistema mayor que le da identidad, entonces desde el enfoque propuesto con anterioridad, la teoría pedagógica constituye y configura a la pedagogía como disciplina en construcción persistente, la teoría es la reflexión permanente, disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre el saber propio de los maestros (Vasco, 1996, p. 5). Su naturaleza reconstructiva, obedece a que la teoría pedagógica sufre permanentemente transformaciones y cambios como consecuencia de la comprensión del proceso complejo y dinámico que significa la formación humana desde la enseñanza. La enseñanza puede convertirse, si es asumida como simple procedimiento instrumental, en un obstáculo epistemológico para

pensar y construir la pedagogía como una disciplina autónoma, dado el distanciamiento teoría-práctica (Montero, 2006; Flórez, 1994). Tal autonomía queda generalmente en entredicho ante las dificultades del docente al confundir la teoría pedagógica con la didáctica o al asumirlas como un saber estático, lineal, que sólo sirve para entenderlo en sí mismo.

La pedagogía, por lo tanto, es una disciplina socio-humanística en construcción que estudia el proceso formativo institucional a partir de la reflexión de las relaciones que suceden en el aula de clase, en relación directa con la escuela y la sociedad misma.

## REFERENCIAS

- Álvarez, C. (1999). *La Escuela en la Vida*. La Habana: Pueblo.
- Bedoya, J. (1998). *Pedagogía. ¿Enseñar a Pensar?* Santa Fe de Bogotá: ECOE.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gallego, R. (1990). *Saber Pedagógico. Una Visión Alternativa*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Kemmis, S. (1992). La unión entre Teoría y la Práctica. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209.
- Lacueva, A. (1997). Retos y propuestas para una didáctica contextualizada y crítica. En *Educación y Pedagogía*, IX, 18. Laboratorio educativo. Caracas, Venezuela.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la for-*

- mación del profesorado*. (pp. 61-82). Bilbao: Ediciones Mensajero/Instituto de Ciencias de la Educación/Universidad de Deusto.
- Montero, L. (2006). *Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sousa, B. de (2006). Para ampliar el canon de la producción. En Boaventura de Sousa Santos *et al.* (org.), *Desarrollo, eurocentrismo y economía popular. Más allá del paradigma neoliberal*. Caracas, Venezuela: Ministerio para la Economía Popular.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. Santa Fe de Bogota. CORPRODIC.
- Vasco, C. (1996). Currículo, Pedagogía y Calidad de la educación. En *Educación y Cultura*. Santa Fe de Bogotá.
- Vasco, E. (1995). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santa Fe de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Vicente, P. de (2000). *Desarrollo Profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villar, L. (1994). La reflexividad como megacompetencia investigadora. En L. Villar y P. De Vicente (comps.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Zabalza, M. (1993). (pról.) En S. de la Torre. *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.