



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Martínez Camacho, Margarita

Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y
egresan de la maestría en intervención socioeducativa

Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VI, núm. 15, 2015, pp. 129-144

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
.jpg, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa¹

Margarita Martínez Camacho

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en los procesos de transformación conceptual que ocurren en el aprendizaje de los alumnos del nivel de posgrado; se analizó la conceptualización pedagógica que poseen los estudiantes de la maestría en Intervención Socioeducativa, al ingresar y al estar por egresar, con el propósito de observar diferencias significativas sobre su formación inicial, experiencia profesional y formación continua. La investigación se desarrolló por medio de la metodología mixta, la fenomenología, el método interpretativo y el estudio de casos, a través de encuestas, entrevistas y registros de observación, y del análisis estadístico. Los hallazgos encontrados evidencian que los alumnos de 1° semestre de maestría reflejan en su concepción un enfoque tradicionalista y conductista más arraigado que los de 5°, esto significa que no ha existido una transformación o cambio conceptual a fondo y de forma consciente, por lo que existe una evolución conceptual pedagógica a partir de sus estudios de maestría.

Palabras clave: transformación conceptual, aprendizaje, formación, posgrado.

Margarita Martínez Camacho

mago_mtz2004yahoo.com.mx

Mexicana. Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Guadalajara, México. Subdirectora Académica de la Dirección de Posgrado e Investigación Educativa de la Secretaría de Educación, Jalisco, México; académica, investigadora y coordinadora de la maestría en Intervención Socioeducativa del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Temas de investigación: formación de docentes, pedagogía.

¹ Esta investigación es el producto de los estudios realizados para obtener el grado de doctora en Educación.



Os fundamentos pedagógicos que sustentam a prática docente dos professores ingressantes e formandos do mestrado em intervenção socioeducativa

RESUMO

A presente pesquisa é voltada a os processos de transformação conceitual que acontecem no aprendizado dos alunos de pós-graduação. Foi analisada a conceptualização pedagógica que possuem os estudantes do mestrado em Intervenção Socioeducativa, ao ingressarem e antes de se graduarem, com o objetivo de observar diferenças significativas sobre sua formação inicial, experiência profissional e formação contínua. A pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia mista, a fenomenologia, o método interpretativo e o estudo de caso, através de enquetes, entrevistas e registros de observação, além da análise estatística. Os achados evidenciam que os alunos de 1º semestre do mestrado refletem na sua concepção um enfoque tradicionalista e comportamental mais arraigado do que os alunos de 5º, isso significa que ainda não existiu uma transformação ou mudança conceitual a fundo e de forma consciente, pelo que existe uma evolução conceitual pedagógica a partir dos seus estudos de mestrado.

Palavras chave: transformação conceitual, aprendizagem, formação, pós-graduação.

Pedagogical foundations that support the teaching processes of professors who study and obtain a master's degree in socio-educational intervention

ABSTRACT

This research focuses on processes of conceptual transformation that occur in learning of postgraduate students and analyzed the pedagogical conceptualization of the master's degree in socio-educational intervention upon start and when finishing the degree in order to observe significant differences in the initial education, professional experience and continuous education. A mixed methodology was used for the research such as surveys, interviews and observational records and statistic analysis. The findings prove that students in the first semester of the master's degree reflect in their conception a more traditional and behaviorist focus than 5th semester students. This means that profound and conscious conceptual change or transformation has occurred. Therefore, a conceptual pedagogical evolution has occurred as of the master's study.

Key words: conceptual transformation, learning, education, master's.

Recepción: 19/09/13. **Aprobación:** 16/04/14.

Introducción

Actualmente cobra vital importancia la formación de los docentes, ante los desafíos y las nuevas reformas en nuestro país, por lo que es necesario estudiar desde la formación inicial de los profesores, hasta su formación continua y profesional, pues esto brinda información valiosa sobre los fundamentos pedagógicos que poseen los docentes, los referentes y las concepciones que finalmente aplican en sus clases, que de alguna manera influyen e impactan en las prácticas docentes y en el aprovechamiento de los alumnos.

Las concepciones que poseen los profesores sobre su formación pedagógica y didáctica, parten desde que inician sus estudios en la normal o la universidad y se pueden apreciar diferencias significativas cuando los alumnos están por terminar sus estudios de posgrado, donde se puede identificar la adquisición de concepciones de tipo científico, con base en teorías pedagógicas y de aplicación en su práctica docente.

Los docentes que recién ingresan a una maestría en ocasiones carecen de referentes teóricos pedagógicos, es posible que confundan conceptos de pedagogía con los de didáctica, pues se familiarizan más con técnicas y estrategias de una materia o ciencia determinada; esto les ocasiona un conflicto cognitivo cuando se les cambia una materia en la cual no fueron formados.

Así, se puede considerar que los significados de sentido común de algunos profesores orientan su práctica docente, se basan en la experiencia, en sus saberes previos, en los ejemplos de los maestros que tuvieron y en sus estudios en la normal o la universidad, por lo que es importante interpretar y comprender esos significados, pues reflejan lo que el docente piensa y hace relacionado con sus fundamentos teóricos-pedagógicos.

En esta investigación se comparan las concepciones de los profesores en dos momentos: al iniciar un posgrado y al terminar sus estudios, para identificar la adquisición de concepciones de tipo científico y de teorías pedagógicas a lo largo de sus estudios de

posgrado, ya que su aplicación repercute en la mejora de su práctica docente, en el aprendizaje y en el aprovechamiento de sus alumnos.

El trabajo de investigación consiste en identificar el modelo teórico pedagógico y los fundamentos pedagógicos que sustentan la práctica de los profesores y caracterizar los significados que los profesores le otorgan al concepto de pedagogía y didáctica.

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

1. Identificar el modelo teórico pedagógico que sustenta la práctica de los profesores de primero de la maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) y de los que están a punto de egresar, y establecer comparaciones.
2. Caracterizar los significados que los profesores le otorgan al modelo de pedagogía y didáctica al ingresar y al egresar de la MISE.
3. Describir y analizar la diferencia entre los fundamentos pedagógicos en que sustentan su práctica docente los profesores de la MISE, antes y después de concluir sus estudios.

Una vez definidos los propósitos de la investigación que orientan el estudio se trató de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:

Preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el modelo teórico-pedagógico que sustenta la práctica docente de los profesores de recién ingreso a la MISE?
- ¿Cuál es el modelo teórico-pedagógico que sustenta la práctica docente de los profesores que han cursado el 80% de créditos de la maestría?
- ¿Qué significados le atribuyen los profesores al concepto de pedagogía y didáctica al ingresar a la maestría?
- ¿Qué significados le atribuyen los profesores al concepto de pedagogía y didáctica al estar próximos a egresar de la maestría?



- ¿Cuál es la diferencia entre los fundamentos teóricos-pedagógicos que sustentan las prácticas de los profesores que recién ingresan a la MISE y de los que están próximos a egresar?

Frente a la respuesta a estos cuestionamientos en el desarrollo de la investigación, se fue conformando la fundamentación teórica que da sustento a esta investigación.

La concepción sobre la pedagogía

Es importante definir qué entendemos por pedagogía, su origen y su historia para entender el significado que se le otorga actualmente. En cuanto al origen de la pedagogía (*pedagogy* en inglés; *pédagogie* en francés; *pädagogik* en alemán; *pedagogia* en italiano), tenemos diferentes puntos de vista: “La pedagogía en su origen significó la práctica o la profesión del educador, pasó luego a significar cualquier teoría de la educación, entendiéndose por teoría no solo una elaboración ordenada o generalizada de las posibilidades de la educación, sino también una reflexión ocasional o un supuesto cualquiera de la práctica educativa” (Abbagnano, 1998: 800).

Para otros autores, el origen de la pedagogía tiene otro significado, por ejemplo, Sergio Sánchez Cerezo afirma que pedagogo viene del griego *paidagogós*, el que guía a los niños, profesional que desde una perspectiva científica aplicada diseña, dirige y realiza intervenciones educativas en diferentes ambientes, tanto a nivel individual como grupal, con la máxima eficacia y eficiencia (Sánchez, 1993: 1105). Para Beillerot (1998: 49): “El pedagogo era en la antigüedad el esclavo que conducía a los niños; los conducía hacia el maestro, que estaba encargado de su enseñanza. Es una especie de sirvienta. A partir de eso, se han producido decenas de definiciones. Por consiguiente, la pedagogía es el arte de la técnica para educar y, sobre todo, para enseñar”.

Ya que la pedagogía se aplica por medio de técnicas, se debe enseñar y aprender como una técnica

profesional. Por lo tanto, podemos decir que “la pedagogía no sólo es una técnica: es un arte, entendido en el sentido artesanal y artístico” (*op. cit.*: 49). Es decir, la pedagogía es a la vez teoría y la orientación práctica, por medio de la didáctica.

Para entender la pedagogía es necesario hacer un recorrido histórico y recordar que la escuela fue inventada hace varios miles de años en el antiguo Egipto. “La pedagogía en cambio tiene más de 25 siglos, viene de la Grecia antigua, y a través del Occidente cristiano y nunca fue interrumpida” (*op. cit.*: 50). Así, la pedagogía se consideró como una modalidad de forma tardía o posterior al origen de la escuela.

Efectivamente, el humano aprende y sigue haciéndolo por otras vías que no son la pedagogía: la impregnación, la imitación, es decir, modalidades que se hacen sin intención, y sin técnicas particulares (*idem.*). Es decir, existen formas de aprender en las que no se necesita una base teórica o pedagógica.

Estas técnicas constituyen la educación y la instrucción que están, entonces, definidas por finalidades y objetivos éticos socialmente asimilados como prácticas: “La pedagogía se vuelve, entonces la teoría de esas prácticas, una especie de reflexión sobre la educación ejercida por estos educadores y por los maestros. Una reflexión que no es totalmente libre, ya que tiene su propia finalidad: la de hacer que la práctica educativa sea más coherente al objetivo preestablecido” (*idem.*).

Se puede entender que la pedagogía es la teoría de la práctica y posee una finalidad propia, no se guía solamente por el sentido común, se basa en fundamentos teóricos, por lo que tiene una clara orientación, como lo menciona Beillerot:

Desde un punto de vista filosófico de la educación y de la práctica pedagógica, estamos en el libre ejercicio del pensamiento, sin saber *a priori* a dónde debemos ir, mientras que la pedagogía, por definición, aún cuando sea reflexión, apunta a los objetivos que están asignados a la educación. Se puede decir que la

naturaleza de la pedagogía es el servicio, y es porque la pedagogía no tiene su plena libertad que es a menudo criticada, denigrada por los que quieren que sea un arte y una filosofía pura (*idem.*).

Así, la pedagogía no se piensa *a priori*, es decir, sin reflexionar antes de ponerla en práctica. La pedagogía también es un discurso que se puede apreciar en la práctica de un docente, como lo menciona Beillerot, la pedagogía no es sólo la teorización de la práctica de instrucción, consiste también en un discurso. A partir de ahí, retomamos la pedagogía en un sentido singular para entrar en las pedagogías, que son definidas como prácticas discursivas, habladas. Prácticas que encuentran, entonces, su justificación y que tienden a organizar, unas y otras, diferentes maneras de hacer y aprender (*idem.*).

En la actualidad se pueden aplicar diferentes métodos, no sólo un método, la práctica docente es ecléctica, la clave reside en conocer y dominar todos los enfoques pedagógicos para estar en condiciones de poderlos aplicar en cualquier momento y de acuerdo con las necesidades.

Beillerot destaca que existen algunos métodos plenamente identificados: “Se pueden nombrar algunos grandes métodos pedagógicos en la historia, pero no más que algunos. Simplemente, cada uno de ellos posiciona el lugar del educando, el lugar del formador, o el docente, la función de los saberes, el lugar de las interrelaciones, etc., de una manera diferente” (*op. cit.*: 51).

Por la forma en que se interrelaciona y comunica el docente o formador con los alumnos, se puede identificar que aplica al menos un método pedagógico.

Beillerot considera que los docentes pueden tener diferentes perfiles de formación y por lo tanto diferentes métodos pedagógicos: “Los distintos métodos pedagógicos pueden dividir a formadores y docentes, cada uno con sus propias instituciones y, en particular, los métodos llamados innovadores son rara vez admitidos por los grandes sistemas escolares” (*idem.*),

es decir, que los métodos pedagógicos no son iguales, existen algunos más innovadores, más actuales o que funcionan de manera exitosa; en algunas ocasiones esto no es considerado por docentes, formadores, instituciones o sistemas educativos.

Este autor menciona que se puede pasar de la cuestión de la pedagogía a su inscripción social bajo el término de acción pedagógica: “Hay que entender la acción pedagógica no como la actividad de un solo docente, sino como la imposición, la inculcación que hace de normas culturales un poder arbitrario” (*idem.*). Es decir, la acción pedagógica la pueden realizar todos los docentes y formadores de acuerdo con ciertos lineamientos dados de forma consciente o inconsciente.

Desde el punto de vista de los trabajos de Bourdieu (1977), la acción pedagógica se da en la práctica pedagógica colectiva que es entendida:

Como un conjunto de comportamientos y acciones conscientes y voluntarios, lo que no disminuye de ninguna manera los efectos inconscientes, comportamientos y acciones que están justificados por explicaciones razonadas con el objetivo de la transmisión del saber. La acción pedagógica tiende siempre a modificar los comportamientos, los efectos, las representaciones de los educandos, en un sentido, con una orientación que está prevista con anterioridad (Bourdieu, 1977:48).

La acción pedagógica debe ser intencionada y también “apunta a adquirir reglas que permiten enfrentar situaciones conocidas, que se reproducen, pero también permiten tratar problemas nuevos, conocidos. Y por último, esta acción pedagógica apunta a hacer actuar” (Beillerot, 1998: 51). Es decir, que la acción pedagógica necesariamente debe tener un claro propósito y debe ser consciente para que se logren resultados, una práctica sin sentido no recupera logros.

La acción pedagógica se relaciona con otras áreas, no puede ser independiente, como lo menciona



Beillerot: “Vemos que la acción pedagógica encuentra otras prácticas de inculcación y de simbolización, como la acción informativa, la acción cultural, la acción social o la acción de propaganda. Por otra parte, la acción pedagógica se introduce en prácticas cuya finalidad le son completamente extrañas, como ejemplo, la acción terapéutica, o la acción política” (*idem.*).

A la pedagogía no se le puede considerar como una sola teoría, sino que la pedagogía también es el discurso que de alguna forma evidencia la práctica del docente, también debe ser de forma intencionada, las acciones deben ser justificadas, e influyen varios aspectos donde se desarrolla la acción pedagógica y del contexto, por lo que la pedagogía se aplica por medio de uno o varios métodos.

La pedagogía y su posibilidad como ciencia

En este apartado se presenta la forma en que se construyó la definición de la concepción de la pedagogía y la evolución de ésta a lo largo de la historia y su relación con la posibilidad de ser una ciencia. En ocasiones, cuando se enseña sin un enfoque teórico determinado, es posible que se pase por los diferentes momentos del progreso de la pedagogía como ciencia, sin ser consciente de ello.

Así, se tratará de exponer cuándo y cómo alcanza un enfoque científico la pedagogía. Consideramos que la pedagogía es “una ciencia que trata de dar una explicación integral acerca de lo que es la educación como realidad, como proceso y como fenómeno constatable” (Abbagnano, 1998: 800).

La pedagogía como ciencia es pensada como la teoría de la educación y como una ciencia social. “La pedagogía era considerada una ciencia, como la ciencia (lat. *scientia*), lo opuesto es la opinión caracterizada por la falta de garantía acerca de su validez” (*idem.*). Es importante que, en sus orígenes, la pedagogía no era considerada como una ciencia.

Mardones, en cuanto a la pedagogía como ciencia, dice:

entrar dentro del campo de la filosofía de las ciencias sociales equivale a tropezar con la polémica. No hay consenso en las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales, acerca de la fundamentación de su quehacer. Desde la aparición de las diversas disciplinas que se acogen al sobrenombre del espíritu, humanas o sociales (historia, psicología, sociología, economía, derecho, pedagogía...) se ha desatado la polémica sobre su estatuto de cientificidad (Mardones, 2007: 19).

La aparición expresa, manifiesta, de estas disciplinas (dicho sea globalmente y sin muchas precisiones) aconteció en el siglo XIX. Es decir, en el momento histórico en que se hizo evidente que la sociedad, la vida de los hombres en ella y sus múltiples relaciones, no era algo claro, ni dado de una vez por todas. Las respuestas dependerían del concepto de ciencia que se utilizara.

Habría que decir que la discusión sobre la cientificidad o no de las ciencias humanas, sociales o del espíritu se da cita en el debate sobre la ciencia.

Aquí se anudan actualmente los problemas más acuciantes que rodean a la ciencia, por lo que en la filosofía de la ciencia, o de la reflexión acerca de la ciencia y de lo que tiene que ser considerado como tal, desde la altura de su historia, se distinguen dos posturas: la llamada aristotélica y la denominada galileana.

La postura aristotélica “excluye que pueda existir la ciencia de lo no necesario, de la sensación y de lo accidental, pues identifica el conocimiento científico con el conocimiento de la esencia necesaria o sustancia” (Aristóteles, 1985: 197).

Para Aristóteles, “la ciencia es un conocimiento demostrativo [...que permite] conocer la causa de un objeto, esto es saber porqué el objeto no puede ser diferente de lo que es”, por consiguiente el objeto de la ciencia es lo necesario y por lo tanto se distingue de la opinión y no coincide con ella, de lo contrario “estaríamos convencidos de que un mismo objeto

puede comportarse en forma diferente del conocimiento que se comparte y estaríamos convencidos al mismo tiempo de que el objeto no podría comportarse en forma diferente” (Abbagnano, 1998: 800).

En cambio, la nueva ciencia que reemplaza a la aristotélica va a considerar como explicación científica de un hecho aquella que venga formulada en términos de leyes que relacionan fenómenos determinados numéricamente, es decir, matemáticamente, desde la física griega, y en general toda la ciencia hasta Galileo.

La pedagogía en su origen significó: “La práctica o la profesión del educador, posteriormente, cualquier teoría de la educación, de elaboración ordenada y generalizada de las modalidades y las posibilidades de la educación, que es una reflexión ocasional o un supuesto a cualquiera de la práctica educativa” (*idem.*).

En la antigüedad clásica la pedagogía no tuvo la dignidad de una ciencia, era parte de la ética y la política. Según menciona Herbart, “por medio de la psicología se convirtió en una ciencia auxiliar fundamental de la pedagogía y posteriormente forma parte de las ciencias de la educación” (Herbart, 1806: 89).

Para Abbagnano (1998: 800), la pedagogía debe entenderse:

Como una derivación (y generalmente un subgrupo) de la antropología filosófica para la que la reflexión sobre sí misma no tenga ya la forma de una contextualización de las afirmaciones pedagógicas en la antropología desde la que tiene sentido, hasta que la pedagogía, una parte de ella, no se constituye como un saber de hechos y/o en relación a saber de hechos y hasta que sus recursos metodológicos no se elaboran según ciertos patrones de cientificidad, la autorreflexión no tiene forma en lo epistemológico o, dicho de otro modo, no se dirige a la Pedagogía como un saber científico (sea lo que sea lo que se entienda por eso) y a las condiciones en que se establece como tal.

Pero necesariamente se tiene que partir del “sentido común” para conocer, posteriormente se sigue la reflexión de los hechos o sucesos de la realidad, en la pedagogía siempre ha habido una notable preocupación por la autorreflexión, los profesores suelen dedicarse a hablar sobre qué es eso que enseñan y cuál es su importancia y de esta forma sólo se queda en el nivel de discurso.

Una vez que definimos la postura pedagógica, es necesario especificar las condiciones de posibilidad por medio de la autorreflexión y los aspectos que debe cumplir la pedagogía para ser considerada como una ciencia. Existen varias condiciones de posibilidad de la pedagogía como ciencia que debemos considerar: “Una condición de posibilidad para que la autorreflexión muestre un cierto sesgo epistemológico y, por tanto, para la producción del discurso epistemológico en pedagogía es, entonces, que la pedagogía se constituya (o intente constituirse) como una ciencia” (Larrosa, 1990: 302).

No se puede considerar la pedagogía como una ciencia sin antes indagar su posibilidad.

Podemos remontarnos a la fundación herbatiana de la pedagogía como un saber autónomo y con pretensiones científicas. Herbart se basa en la pedagogía de la ética en cuanto a los fines y en la psicología en cuanto a los medios, la referencia de la psicología garantiza, además, que la pedagogía puede basarse en un saber de hechos (*idem.*).

Entre otros aspectos intelectuales señalamos el ambiente positivista y empirista que supone confiar en la ciencia y en los diferentes métodos experimentales. La pedagogía se le empieza a considerar como un marcador de rechazo a la “práctica espontánea” de los educadores, con una fuerte tendencia hacia la racionalización y el control de las prácticas educativas, y posteriormente al surgimiento paralelo de las nuevas ciencias sociales y de la conducta (*idem.*).

Sin imponer entonces un estilo pedagógico cientificista, con un gusto por la experimentación cuidadosa y con los beneficios y efectos prácticos de la



renovación intelectual que se está llevando a cabo, es ahí, en ese contexto fundacional de la investigación educativa experimental y de lo que llamamos ciencias de la educación, “donde empieza a tener sentido la producción del discurso epistemológico, o si se quiere, donde el tipo de problemas surgidos en la misma dinámica de los saberes pedagógicos exige, a veces, plantear e intentar respuestas de carácter epistemológico” (*op. cit.*: 303).

Pero no solamente el cientificismo de los saberes pedagógicos permite explicar la emergencia de una reflexión de carácter epistemológico o, al menos, no en un proceso entendido sólo como un proceso abstracto y descontextualizado, como algo que sólo tiene que ver con la dinámica intelectual. La “*tina ni intelectual*” de cualquier disciplina, es una dinámica social (*idem.*).

El cientificismo de la pedagogía, como el de cualquier otro sector del saber, es paralelo a un proceso de institucionalización y profesionalización tanto de la producción como de la evaluación y la transmisión del conocimiento producido. El cientificismo de la investigación educativa o, si se quiere, de la producción del discurso científicamente legítimo sobre la educación, implica que éste sea patrimonio de un conjunto de profesionales especializados. De profesionales cuya legitimidad se encuentre en la idoneidad de sus procedimientos metodológicos y en la cientificidad de las afirmaciones.

Al mismo tiempo que la investigación se profesionaliza y que la legitimidad del discurso sobre educación tiende a situarse en su carácter de científico, comienza a hablarse de la necesidad de una formación pedagógica sistemática de los educadores:

Una cierta profesionalización de la transmisión legítima de las competencias cognoscitivas requeridas, se va construyendo, entonces, un grupo social (más o menos restringido y más o menos compacto, pero relativamente diferenciado) encargado de la producción y de la administración de los *corpus* de

conocimientos pedagógicos que van emergiendo en el nuevo contexto cientifista (*op. cit.*: 304).

El cientificismo de la pedagogía tiene consecuencias sociales, institucionales y organizativas, la segmentación social inherente a la profesionalización de la producción y la transmisión del conocimiento pedagógico exige la construcción de una “distancia intelectual” que legitime y tiene, por tanto, consecuencias intelectuales.

En este sentido, el cientificismo de la pedagogía, con la profesionalización y la institucionalización, está acompañado de ciertas operaciones encaminadas a establecer una cierta homogeneidad en la producción y en la transmisión del saber: “Una cierta ‘normalización’, así como de ciertas ‘barreras cognoscitivas’ (metodológicas, lingüísticas, teóricas, etcétera), tanto respecto a formas de conocimiento no profesionalizadas como respecto a otras colectividades ya institucionalizadas entre las que se intentará construir y legitimar un ‘espacio propio’” (*idem.*).

Entre las condiciones de posibilidad de la producción de un conjunto de discursos epistemológicos internos a la pedagogía, son tan relevantes las condiciones sociales como las intelectuales o, mejor aún, las condiciones intelectuales (que hemos reunido bajo éste epígrafe del cientificismo) son inseparables de las condiciones sociales.

La pedagogía atraviesa el “umbral del cientificismo”, con las transformaciones socio-institucionales, “tal vez por la constante movilidad crítica y auto-crítica de nuestro campo, por un dinamismo y por la constante introducción de enfoques y perspectivas teóricas e investigadoras, muchas veces los pedagogos han tendido frecuentemente a bien justificar epistemológicamente y realmente sus aportaciones, y diseñar y rediseñar continuamente su campo” (*idem.*).

La misma dinámica (socio-intelectual) de los saberes pedagógicos exigido por la suerte de “autorretrato”. Existen aspectos en los que “la investigación

pedagógica se ha ido reconociendo y en relación a los cuales la pedagogía misma ha ido construyendo su propia identidad intelectual social” (*op. cit.*: 305).

Desde este punto de vista, “el discurso epistemológico producido en pedagogía ha estado relacionado, en gran medida, con las dificultades y los avatares (intelectuales y sociales) de su constitución como un saber y en relación a otros saberes” (*idem.*). Y eso, además, en una forma que dista mucho de ser transparente y aporética.

Hasta aquí se ha mencionado un conjunto de condiciones generales que posibilitan a la pedagogía como ciencia, pero es necesario retomar los discursos epistemológicos que han existido a lo largo de la historia sobre la pedagogía.

En pedagogía, como en cualquier otra disciplina, se producen discursos de carácter epistemológico:

En los tratados generales de pedagogía, por ejemplo, parece obligado un capítulo a la identidad de la pedagogía misma, a su distinción y relación respecto a otros saberes y a su rango científico. Los textos de historia de la pedagogía suelen incluir algunas referencias al proceso de cientificación de los estudios sobre educación y a sus consecuencias. Existe un conjunto de discursos epistemológicos producidos en el interior de la pedagogía y orientados a realizar ciertas operaciones, que llamaremos discurso epistemológico interno de la pedagogía (*idem.*).

Al discurso epistemológico inherente al trabajo corriente en la pedagogía lo hemos llamado producción epistemológica interna, que es: “Desde luego como cualquier campo científico de una cierta complejidad y que tenga una historia relativamente amplia. En este caso, cualquier investigación se inserta en un contexto teórico, metodológico y paradigmático complejo y tiene necesidad, en ocasiones, de hacer explícita esta inserción” (*op. cit.*: 302).

Por ejemplo, remitirse a una tradición (y proceder, por tanto, a su reconstrucción), justificar las

elecciones teóricas y metodológicas, reconstruir la historia de los problemas, establecer la “distancia” entre las nuevas aportaciones y las previas.

En el discurso epistemológico sobre los problemas relacionados con la introducción de nuevos enfoques teóricos en la investigación pedagógica, nos podemos remitir al “cientificismo” de la pedagogía: “Tanto si la entendemos como ‘constitución’ de la pedagogía como ciencia, como: ‘fundamentación’ de la pedagogía en ciertas ciencias experimentales emergentes o como ‘legitimación’ cientifista de la pedagogía, lo que podemos apreciar es una situación plural, heterogénea y problemática” (*op. cit.*: 307).

Las obras paradigmáticas que han surgido y de las que se puede hacer mención son las de Bain (1879), Demoer y Jonkeere (1925) y Durkheim (1911), que reflejan las diversas perspectivas teóricas, metodológicas y disciplinarias por la centralidad del campo pedagógico. La obra de los pioneros de la pedagogía experimental (Lay, Meumann; Galton, Cellerier y Buyse) pueden leerse también como el inicio de la polémica entre investigación pedagógica “de campo” y “de laboratorio” o entre métodos observacionales y cualitativos, experimentales y cuantitativos que, trascienden con mucho un interés puramente metodológico (*idem.*).

Todas estas obras, además, como es propio del ambiente intelectual positivista y del cientificismo entre siglos, y de su gran confianza en el poder cognoscitivista y práctico de la ciencia, usan como profusión un discurso epistemológico optimista y, muchas veces, de una clara retórica “propagandista”.

Otros autores que aportan a la pedagogía son Juan Amos Comenio con su pedagogía de la organización metodológica, y Francis Bacon con el complejo sistema pedagógico basado en el principio de la pansofía. También “la obra de Locke representa la pedagogía empirista, Rousseau con la pedagogía del iluminismo, Pestalozzi con la pedagogía del kantiano y Fröebel con la del romanticismo” (Abbagnano, 1998: 801).



La “Ciencia de la educación” es presentada, en sus diversas perspectivas, como el antídoto más eficaz contra la veracidad de la pedagogía especulativa y contra la ineficacia de las prácticas educativas ingenuas, intuitivas y espontáneas. Es decir, las ciencias de la educación son el camino hacia la cientificidad del “sentido común” sobre la concepción pedagógica.

Un aspecto relevante e importante es que al parecer no hay un tratado de pedagogía, o un libro de introducción a las ciencias de la educación, o memoria de discursos epistemológicos que aborden la cuestión general de la orientación práctica de los saberes pedagógicos, de su relevancia para la investigación técnica, para la acción.

Por lo tanto surgen dos problemas en la constitución de la pedagogía, el primero:

En torno a la “identidad científica” de la pedagogía y el segundo, respecto a la articulación entre el conocimiento y la acción o entre la teoría y la práctica. Ambos problemas están fuertemente relacionados entre sí puesto que la identidad de la Pedagogía se ha fijado muchas veces, en su carácter normativo respecto a las prácticas educativas, en su capacidad para ofrecer prescripciones para la educación que estén científicamente fundadas y, en general, en su orientación a la mejora de la acción educativa internacional (Larrosa, 1990: 307).

La primera de esas cuestiones ha estado basada, tradicionalmente, en las formulaciones en torno al “objeto propio” y en la cuestión del “cientificismo”. Lo que se pretende legitimar, en ese contexto, es la autonomía de la pedagogía y su rango científico. La otra, en los discursos en torno de la “orientación a la práctica”. En esta última, lo que se pretende legitimar, es su relevancia para la mejora de las prácticas educativas.

La pedagogía en su desarrollo reciente ha mantenido relaciones con otras disciplinas y ha mostrado “una gran permeabilidad a otros saberes, por lo que

ha tenido una forma muy compleja. La pluralidad de perspectivas en el estudio de la educación ha tenido efectos en el interior del campo y esto ha provocado la producción de variados discursos epistemológicos. La psicología por ejemplo se convirtió en una ciencia auxiliar de la Pedagogía” (*op. cit.*: 309).

La búsqueda de una pedagogía para la mejora y la racionalización de las prácticas educativas intencionadas e institucionalizadas ha provocado que se intente resolver “las normas racionales de acción, más o menos fundadas en función de ciertos objetivos. Se remite a un contexto práctico, es aquí donde la vieja cuestión de ‘la ciencia y el arte de la educación’ y su reformulación actual en las dimensiones (descriptivo-explicativo-científico y normativo-tecnológico-práctica) del estudio de la educación, tiene sentido” (*op. cit.*: 301).

Así, existen ciertas “especialidades académicas” con una relativa orientación epistemológica, nos referimos a las disciplinas de carácter metodológico en las que se produce tácita o explícitamente una teoría de la investigación pedagógica. También a disciplinas de carácter histórico (referidas a la historia de la pedagogía) en las que se reproduce una reconstrucción histórica del dominio para el uso de sus practicantes ordinarios y sus estudiantes.

En disciplinas de carácter general y sistemática (como la teoría de la educación, la pedagogía general o la filosofía de la educación) es necesario, constantemente, someter a consideración, revisión, contextualización y crítica, teorías, conceptos y afirmaciones tomados de otros sectores de la pedagogía y relacionados, a su vez, con los de otras disciplinas y de otros saberes.

Cada una de las disciplinas que constituyen la pedagogía, debe producir un enfoque epistémico, “Ciertamente ‘autorretrato epistémico’ en el que den cuenta de su autonomía, de su cientificidad, de su especificidad y de su relación con otros campos para obtener un carácter epistemológico y por lo tanto para considerar a la pedagogía como una ciencia” (*idem.*).

Desde el punto de vista epistemológico, la pedagogía se configura en términos decisivamente interdisciplinarios, suele unificar las diversas configuraciones que ha adoptado con el tiempo. La epistemología pedagógica presenta hoy en día la educación (objeto de la pedagogía) como un problema al que se debe hacer frente según una multiplicidad de enfoques, sin que ninguno de ellos pretenda ser exhaustivo, pero reconociendo que cada uno es valioso para lograr definir en forma adecuada la pedagogía. Se recalca más el carácter insustituible de la dimensión filosófica en el discurso pedagógico desde una nueva perspectiva entendida racionalmente.

La pedagogía, por lo tanto, tiene como objeto de estudio a la educación del hombre en la sociedad, en ella concentra su atención, en el estudio de la educación como el proceso en su conjunto, organizado como la actividad de los pedagogos y educandos, de los que enseñan y los que aprenden, estudia los fines, el contenido, los medios y métodos de la actividad educativa y el carácter de los cambios que sufre el hombre en el curso de la educación (Larrosa, 1990).

Desde un enfoque filosófico, la concepción de “sentido común” sobre la pedagogía se puede considerar como:

El origen de la filosofía y que considera lo que poseen en común las personas, tanto en el ámbito de la situación ontológica (de su ser-en-el-mundo), como en la esfera de los imperativos éticos y de los valores (deber-ser, deber-obrar, deber elegir); y, también, lo que todos “sienten” como verdadero, bueno o justo, aun cuando no lo adviertan formalmente o, si lo advierten, no sean capaces de justificarlo racionalmente, ésta es precisamente la función de la ciencia (Larrosa, 1990: 301).

Cuando intencionalmente las prácticas de los docentes se desarrollan a partir de teorías pedagógicas aplicadas de manera racional o más bien, cuando se pueden justificar las prácticas de los docentes, a veces

vuelven sobre esos contenidos mediante la reflexión y el análisis, es decir, cuando el docente duda sobre la única forma o teoría para orientar su práctica docente esto permite la reflexión, el tratar de cuestionarnos sobre el cómo desarrollamos nuestra práctica docente; es el inicio de una reflexión epistemológica.

Se distinguen tres momentos principales en los que se articula el discurso educativo: “el antropológico (relativo al sujeto por educar), el teleológico (concerniente a los objetivos de la educación) y el metodológico (relativo a la modalidad educativa), que deben ser considerados desde un doble punto de vista científico y filosófico” (Abbagnano, 1998: 801).

Esto significa que el conocimiento del educando en la pedagogía reclama las relaciones en las ciencias:

En particular las humanas y las sociales, no menos que la referencia a un horizonte de sentido (antropología filosófica); que la identificación de las metas significa lo mismo en la clasificación de los objetivos científicamente verificables (taxonomía) como la indicación de las finalidades no inmediatamente controlables (axiología); que en la elección de los modos y de los medios que recurren tanto a la experiencia como a las técnicas (didáctica) como a los contenidos disciplinares y formativos (cultura) (*idem.*).

El papel de la filosofía de la educación en el ámbito de la disciplina implicada en el discurso educativo que es esencial en el plano de la teoría de la educación (es decir, desde el punto de vista antropológico, metodológico y teleológico) y en el aspecto de la metateoría de la educación, es decir, desde el punto de vista de la epistemología. También es importante ser congruente en la práctica docente, de la teoría con la práctica, por lo que la planeación es un aspecto fundamental.

Metodología

La investigación se desarrolló por medio de una metodología mixta, se eligió el paradigma cualitativo y



el paradigma cuantitativo; por lo que se desarrolló una metodología cualitativa por medio del enfoque de la fenomenología y el interpretativo, para estudiar los sucesos o fenómenos, y también se aplicó el estudio de caso de una institución de posgrado, y en la metodología cuantitativa se utilizó el análisis estadístico de la información.

Por medio de la orientación cualitativa, se aplicaron registros de observación, encuestas con preguntas abiertas y entrevistas; y por medio del enfoque cuantitativo, se diseñó una encuesta con preguntas cerradas para su análisis estadístico, y se analizó con el programa Statgraphics. El propósito de la aplicación de los instrumentos fue la identificación de los referentes teóricos pedagógicos que sustentan de los profesores a partir de su formación, y de los resultados obtenidos se construyeron las siguientes categorías:

1. Formación docente.
2. Formación continua.
3. Práctica docente.
4. Desempeño profesional

Para identificar la fundamentación pedagógica que posee el alumno se utilizaron los enfoques de la *pedagogía tradicional* (número 1 en la gráfica 1), la *pedagogía romántica o escuela nueva* (número 2), la *pedagogía del conductismo* (número 3), la *pedagogía del constructivismo-cognitivo* (número 4) y la *pedagogía social* (número 5).

En ellos se identificaron aspectos relacionados con la concepción del alumno, del docente, de la metodología, de la motivación y de la evaluación. Para obtener esta información se aplicaron encuestas y entrevistas. La encuesta representada en la gráfica 1 pedía a los alumnos que eligieran entre las cinco teorías pedagógicas mencionadas; de acuerdo con el grado de prioridad, se otorgaron puntuaciones del 1 (la más relevante) al 5 (la que consideraban menos importante), obteniendo las frecuencias.

Resultados

Primer semestre de maestría

En la gráfica 1 se puede apreciar que a la teoría pedagógica que dieron mayor relevancia (a menor puntaje, mayor relevancia) fue a la *pedagogía del constructivismo-cognitivo* (1.2), seguida de la *pedagogía social* (2.6), la *pedagogía del conductismo* (3), la *pedagogía tradicional* (3.4) y, en último sitio, la *pedagogía romántica o escuela nueva* (3.7). Esto significa que predominan las teorías pedagógicas actuales y pertinentes.

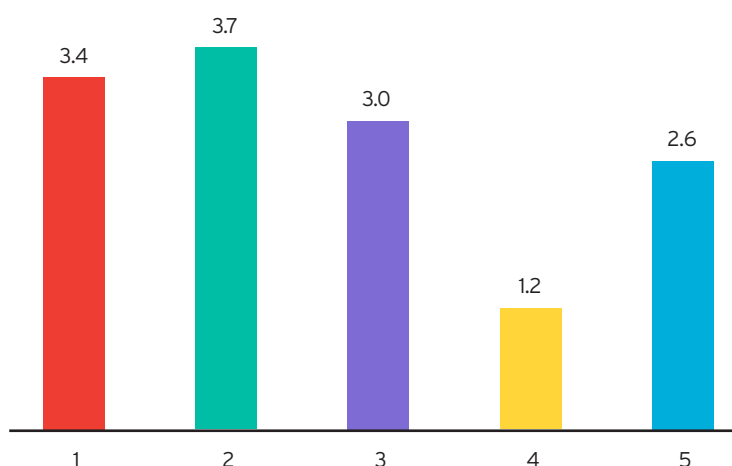
La encuesta representada en la gráfica 2 pedía a los alumnos que eligieran entre 12 concepciones de pedagogía; de acuerdo con el grado de prioridad, se otorgaron puntuaciones del 1 (la más relevante) al 12 (la que consideraban menos importante), obteniendo las frecuencias. En la gráfica se puede apreciar que mencionan, en orden de mayor importancia, al número 5, “Es el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha validado científicamente” (con 3.6), seguido del número 6, 8, 7, 1, 10, 9, 12, 11, 2, 4, hasta llegar al concepto que consideran de menor relevancia, el número 3 (con 6.6), “Es la historia de la educación y de la enseñanza”. Se puede observar, por la dispersión de opiniones, que aún existe confusión sobre el concepto de pedagogía.

Quinto semestre de maestría

En la gráfica 3 se puede apreciar que a la teoría pedagógica que dieron mayor relevancia (a menor puntaje, mayor relevancia) fue a la *pedagogía del constructivismo-cognitivo* (1.2), seguida de la *pedagogía social* (2.4), la *pedagogía del conductismo* (3), la *pedagogía tradicional* (3.4) y, en último sitio, la *pedagogía romántica o escuela nueva* (3.8). Este resultado es casi igual al de los alumnos de primer semestre, es decir, predominan las teorías pedagógicas actuales.

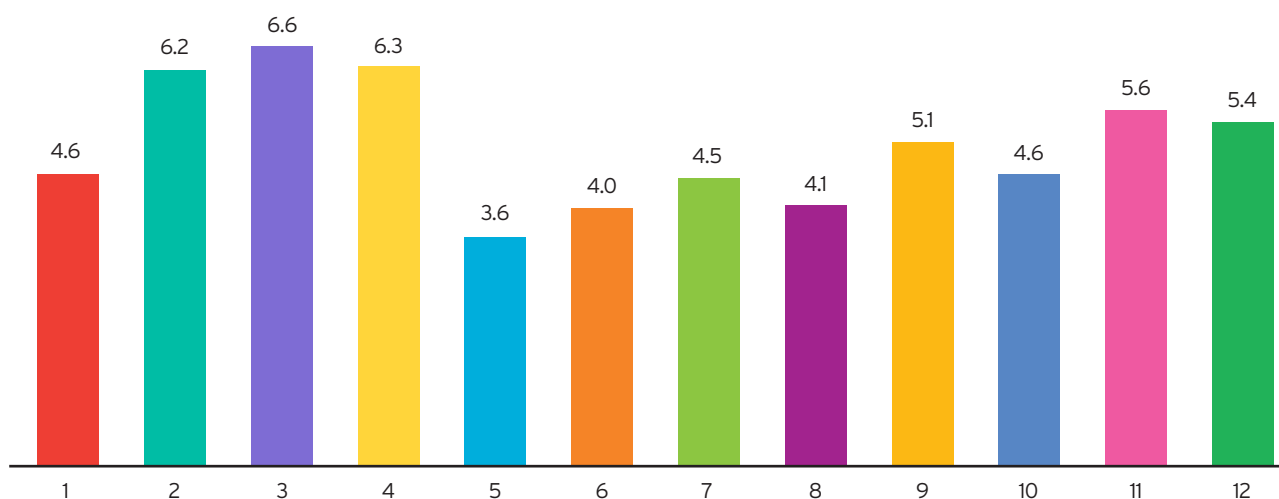
En la gráfica 4 se puede apreciar que mencionan, en orden de mayor importancia, al número 1, “Es el arte de enseñar” (con 2.6), seguido del número 7, 6, 10, 11, 12, 8, 2, 3, 4, hasta llegar al concepto que consideran de menor relevancia, el número 9 (con

Gráfica 1. Teorías pedagógicas que dicen que aplican en su práctica docente los alumnos de primer semestre de la maestría en Intervención Socioeducativa



Fuente: elaboración propia

Gráfica 2. Qué significado le otorgan los alumnos de primer semestre al concepto de pedagogía

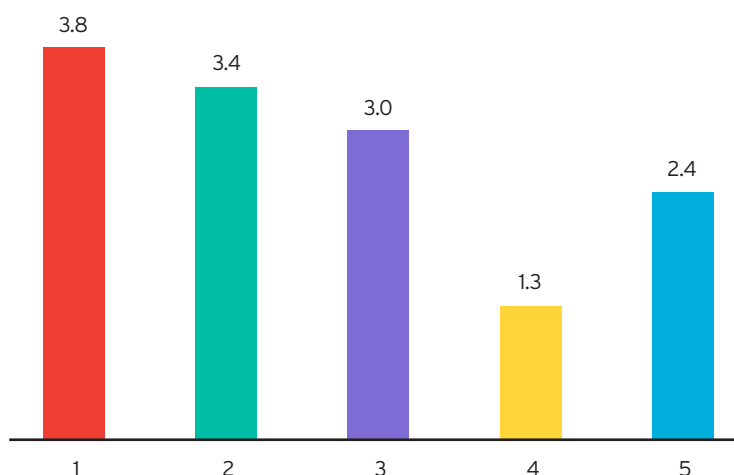


Donde:

1. Es el arte de enseñar. 2. Es el saber o discurso sobre la educación. 3. Es la historia de la educación y de la enseñanza. 4. Es la filosofía de la educación. 5. Es el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha validado científicamente. 6. Es la explicación de la práctica educativa. 7. Son las ciencias de la educación. 8. Son las técnicas y herramientas para mejorar el aprendizaje. 9. Son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula. 10. Son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula. 11. Es la acción de la docencia. 12. Es la práctica de teorías pedagógicas.

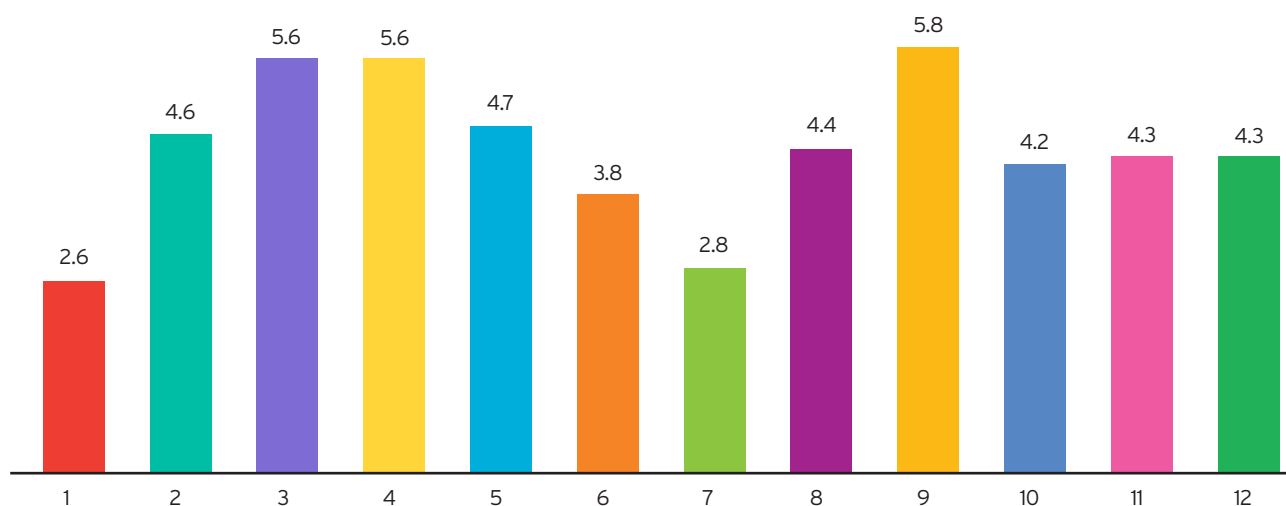


Gráfica 3. Teorías pedagógicas que dicen que aplican en su práctica docente los alumnos de quinto semestre de la maestría



Fuente: elaboración propia

Gráfica 4. Qué significado le otorgan los alumnos de quinto semestre al concepto de pedagogía



Donde:

1. Es el arte de enseñar. 2. Es el saber o discurso sobre la educación. 3. Es la historia de la educación y de la enseñanza. 4. Es la filosofía de la educación. 5. Es el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha validado científicamente. 6. Es la explicación de la práctica educativa. 7. Son las ciencias de la educación. 8. Son las técnicas y herramientas para mejorar el aprendizaje. 9. Son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula. 10. Son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula. 11. Es la acción de la docencia. 12. Es la práctica de teorías pedagógicas.

5.8), “Son las actividades y estrategias que se llevan a cabo en el aula”. Se aprecia que los tres primeros lugares de prioridad si están orientados a la pedagogía, en los demás sigue existiendo confusión. Además, los resultados de esta encuesta si difieren de los recabados con los alumnos de primer semestre.

Conclusiones

En los hallazgos encontrados en esta investigación se puede identificar que el modelo teórico pedagógico que dicen poseer los estudiantes de primer semestre de la maestría en Intervención Socioeducativa, en jerarquía de mayor a menor importancia es la pedagogía del constructivismo –cognitivo, la pedagogía social, la pedagogía del conductismo, la pedagogía tradicional y posteriormente la pedagogía romántica o escuela nueva. Y el enfoque pedagógico que demuestran en su práctica docente los profesores, corroborado por los registros de observación aplicados a los estudiantes, es la pedagogía del conductismo, constructivismo –cognitivo, posteriormente la pedagogía romántica o la escuela nueva y finalmente la pedagogía social. Esto significa que los alumnos de primero no son conscientes de que aplican la pedagogía del conductismo como primer referente.

En el caso de los estudiantes de quinto semestre de la maestría sobre el modelo teórico pedagógico que dicen tener los estudiantes, el resultado es igual que con los alumnos de primero. Esto significa también que los profesores no dejan de aplicar modelos pedagógicos como el conductismo y que no son conscientes de que lo siguen aplicando en su práctica docente, pero se aprecia un acuerdo en aplicar como primer referente la pedagogía del constructivismo, es decir existe una actualización conceptual, una mayor reflexividad y sin duda una transformación en su práctica docente.

Así, el docente obtiene una formación inicial y actualización que no le ha permitido reflexionar sobre los modelos pedagógicos que posee y que aplica en sus clases y con sus alumnos; una adecuada

formación pedagógica en su formación inicial, continua y profesional, sobre todo en sus estudios de posgrado, mejoraría en gran medida la formación de los maestros, su práctica docente y el desempeño de los alumnos.

Se puede apreciar que existe una mejor relación de la teoría con la práctica en los estudiantes que están por egresar de la maestría, esto significa que el estudiar un posgrado les ha permitido mejorar en lo conceptual y en lo práctico.

Lo anterior refleja que aunque la mayoría de los profesores poseen estudios de licenciatura en Educación (en la normal o la universidad) y toman cursos o modalidades de actualización, esto no es suficiente para mejorar su formación, y al estar estudiando un posgrado todavía se aprecian en sus concepciones rasgos de la escuela nueva y del conductismo. Aunque no es el propósito de esta maestría fortalecer la concepción pedagógica y su enfoque es eminentemente socioeducativo, es importante fortalecer la formación pedagógica de los profesores desde las normales y en todas las maestrías orientadas a la educación.

Sin duda los docentes que sustentan estudios de Normal y Licenciatura en educación demuestran una mayor formación o sustento pedagógico que los estudiantes de universidad que no poseen estudios en el área de educación, esto acompañado con la experiencia docente, la vocación, el interés por la educación y la actualización docente, que se manifiesta claramente por los profesores con un mejor nivel de formación y de preparación profesional.

En los resultados se puede evidenciar que sin duda la formación que adquiere el profesor en una maestría, permite una mayor reconstrucción conceptual y de significados, y fortalece el enfoque teórico pedagógico y didáctico que posee el alumno, además del enfoque socioeducativo, obtienen una formación pedagógica, conceptual y teórica educativa más sólida, por lo que las políticas educativas deberían orientarse en apoyar, estimular y fomentar que los profesores continúen sus estudios de posgrado.



Es necesario destacar la importancia de fortalecer la formación pedagógica y conceptual de los profesores, para que se incluya en las agendas de los políticos, de las autoridades educativas y no sólo sea una preocupación de estudiantes e investigadores; la

intención es demostrar cuál es el camino por el que se puede lograr dar mayor prioridad a la educación, que es el futuro de nuestros profesionistas y es el camino para el desarrollo del país. ■

Referencias

- Abbagnano, Nicola (1998), *Diccionario de filosofía* [Actualizado y aumentado por Fornero Giovanni], México, Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles (1985), *Metafísica* [libro I, caps. I y II, Ética *Nicomaco*, libro VI, Cap. 3], Madrid, Sarpe.
- Beillerot, Jacky (1998), *La formación de formadores*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Serie Los documentos 1).
- Bordieu, P. y J. C. Passeron (1977), *Reproduction in Education: Society and Culture*, Londres, Sege.
- Flórez Ochoa, Rafael (2005), *Pedagogía del conocimiento*, Bogotá, McGraw-Hill.
- Herbart Johann, Friedrich (1935), *Pedagogía general* [traducción del alemán, *Allgemeine Pädagogik*], Madrid.
- Larrosa Bondía, Jorge (1990), "El discurso epistemológico en pedagogía. Primera caracterización", en Jorge Larrosa Bondía, *El trabajo en pedagogía*, Barcelona PPU.
- Mardones, José Ma. (2007), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Madrid, Anthropos Editorial.
- Sánchez Cerezo, Sergio (1993), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Editorial Diagonal Santillana.

Cómo citar este artículo:

Martínez-Camacho, Margarita (2015), "Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 15, pp. 129-144, <http://ries.universia.net/article/view/1062/fundamentos-pedagogicos-sustenta-practica-docente-profesores-ingresan-egresan-maestria-intervencion-socioeducativa-generacion-2009-2012> [consulta: fecha de última consulta].