

# La práctica pedagógica y los intereses fundamentales

Alberto Vianey Trujillo Rodríguez<sup>1</sup>

Carlos Alirio Pizarro Rosero<sup>2</sup>

Rubén Santana Rubio Villarreal<sup>3</sup>

Alejandra Cabrera Narváez<sup>4</sup>

**Fecha de recepción:** 25 de mayo de 2019

**Fecha de aceptación:** 18 de octubre de 2019

**Como citar este artículo:** Trujillo, A., Pizarro, C., Rubio, R. y Cabrera, A. (2019). La práctica pedagógica y los intereses fundamentales. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 135-149. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art9>

## Resumen

Las prácticas educativas son espacio-temporales, se dan en el encuentro y la interacción social cotidiana de los sujetos, en un contexto o conjunto de relaciones sociales, las cuales visibilizan rostros concretos y acciones intencionadas que buscan hacer efectivo los procesos de enseñanza-aprendizaje; esta realidad cambiante de las personas, de los contextos, de los tiempos, de las pedagogías, hace que los intereses

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Magíster en Filosofía. Docente Universidad Mariana, Docente IEM Cabrera, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

<sup>2</sup> Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente CEM la Victoria – San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

<sup>3</sup> Licenciado en Informática. Docente IEM Nuestra Señora de Guadalupe – San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

<sup>4</sup> Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Docente CEM la Victoria – San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

humanos fundamentales (técnico, práctico y emancipador) busquen responder a necesidades propias de los contextos. El presente texto tiene como intención una aproximación teórica al concepto de práctica pedagógica a partir de los aportes y reflexiones de algunos pedagogos y una visión sinóptica de los intereses constitutivos del conocimiento, que proporciona un marco para dar sentido a las prácticas educativas.

**Palabras clave:** interés emancipador, interés práctico, interés técnico, práctica pedagógica.

## 1. La práctica pedagógica

La práctica educativa se concibe como el cúmulo de acciones que desarrollan los sujetos en un ámbito particular, las cuales no se realizan de manera inintencionada en su hacer cotidiano. Lipman (1998) considera que se entiende por “práctica” cualquier actividad metódica (...) y con convicción, pero sin grado intencional de investigación o de reflexión. La práctica, además, se sitúa en un contexto sociohistórico específico donde los sujetos hacen un despliegue de sus conocimientos, habilidades y valores. (Torres, 2017, párr. 1).

Las prácticas pedagógicas están estrechamente relacionadas con la acción propia de los docentes, Barragán (2012) destaca que éstas son las que permite calificar como bueno o malo el ejercicio de la docencia, porque un maestro es valorado por su práctica pedagógica. De esta acción lo que más destaca el autor en mención es la disposición humana, el trato respetuoso a los estudiantes, el sentido humano en toda su profundidad, porque en últimas, se pueden olvidar las enseñanzas, pero jamás las actitudes del docente. La acción pedagógica es el sello, la huella y el producto del quehacer docente. Barragán (2012) reflexiona sobre la importancia de la teoría y la práctica, señalando que las dos no pueden estar separadas o en oposición, sino que son realidades que están estrechamente unidas, en términos generales, lo práctico está relacionado con hacer cosas, pero con un horizonte moral, ético y político.

Existen muchos interrogantes alrededor de la práctica educativa y la práctica pedagógica, cuestionamientos vislumbrados en la esfera

empírica del estudiante y la reflexión del docente, desde la utilidad y la eficiencia hasta la división de la teoría y la práctica en el acto educativo. Espinel-Bernal y Heredia (2017) en su artículo de investigación encuentran algunos hallazgos, una vez revisados documentos de fundamentación de distintos programas de la facultad de Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, uno de ellos es: “la complejidad en el espectro de sus posibilidades transformadoras de la sociedad, del sujeto, o del conocimiento y el saber por medio de la experiencia y la investigación” (p. 11), a partir de esta premisa, se denota el interés como eje transversal de la práctica, superando el hecho de ser un recinto de experiencias y constituyéndose en un espacio de la discrepancia entre lo teórico y lo práctico.

Haciendo una mirada corta e histórica al concepto de práctica como espacio de formación, se considera que, en los primeros años del siglo XX, ésta se convirtió en una exigencia académica, especialmente para la obtención de títulos, así mismo, en la universidad moderna, la práctica ha conquistado cierta importancia como ambiente experimental. Por otro lado, las escuelas normales requerían para la formación de maestros cualidades como la inteligencia y la conducta moral intachable, de esta manera, aparecieron varios decretos para el curso de materias teórico-prácticas, regulando su carácter y su intensidad horaria, de allí que es evidente cómo la práctica residía al fortalecimiento de técnicas, saberes y habilidades, centrada en una enseñanza práctica-teórica (Espinel-Bernal y Heredia, 2017).

La teoría y la práctica se visionaban por caminos independientes, paralelos y primordiales en la formación de los universitarios, sin embargo, los nuevos enfoques hacia el desarrollo económico y productivo amplió la perspectiva para que el saber educativo y pedagógico apunte al servicio de calidad, persiguiendo la aplicación práctica de las teorías, desde la necesidad de mejorar el rendimiento a nivel nacional.

A partir de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se estableció que la finalidad de la formación de los educadores sería “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (Art. 109, literal b, Congreso de la República de Colombia, 1994), con lo cual se instituyó que la nombrada práctica pedagógica es

la práctica en sí misma en un grado inferior y distante de la teoría.

Otra de las concepciones de la práctica ha sido la observada desde el campo científico-experimental, en la cual establece un reglamento de aplicación, pero desde el método científico, centrándose “en la observación de variables controladas y producción de hipótesis” (Heredia, 2015, p. 32).

En torno a estas posturas y concepciones sobre la práctica pedagógica, su concepto y aplicación ha ido evolucionando, de tal manera que, desde finales del siglo XX hasta comienzos del XXI, se evidencia que el término en cuestión ha dejado de referirse de manera privilegiada como una parte del p $\acute{e}$ nsum para la formación de maestros, para convertirse en un término que se relaciona con su cultura y la cotidianidad de sus acciones, es decir, su accionar dentro o fuera del aula.

Es relevante mencionar que en las facultades de educación, la práctica pedagógica, según Espinel-Bernal y Heredia (2017) “sería más una meta general que un espacio concreto en donde el estudiante maestro experimenta” (p. 15), es decir, estas instituciones se ocupan por adiestrar al estudiante para la práctica pedagógica, ofreciendo teoría y práctica, que una vez formado se integra con su propia experiencia, el entorno sociocultural y el horizonte institucional, de esta manera, las universidades usan la práctica pedagógica como espacio de formación del futuro maestro.

De Certeau (1996) considera que el mundo de las prácticas no se constituye desde los criterios de la racionalidad; éstas como tácticas no estarían coherentemente articuladas a los discursos de tipo científico (es decir, las estrategias). “No son discursos en sentido estricto, sino decisiones, actos y maneras de aprovechar la ocasión” (De Certeau, 2000, p. 47), que pueden estar al margen de la vigilancia y el control. La pedagogía es práctica, no solo teórica ni abstracta, sino un ejercicio de interacción con sujetos y sentidos; en efecto, la educación actual exige maestros que se preocupen por realizar una buena práctica pedagógica, entendiendo que ésta es cuestión de disposición humana más que un conjunto de técnicas, que involucra no solo el estudio profesional, sino también la ética, la moral y la política, con un horizonte reflexivo, bajo

finés individuales y sociales, que ponen en armonía lo pedagógico, lo disciplinar y lo humano.

Al hablar de la práctica pedagógica, es importante tener en cuenta que ésta despierta en los estudiantes el interés por el aprendizaje, para ello se hace necesario que los maestros utilicen mecanismos que contribuyan, no solo a fortalecer conocimientos, sino a promover el pensamiento crítico y la reflexión; esto motivará a que los estudiantes salgan de su papel receptivo y pasivo a uno más creativo y crítico a la hora de acceder al conocimiento, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

Bajo este concepto, “el maestro debe ser un artesano” (Sennett, 2008, p. 160), quien se siente a gusto con su labor y se compromete con ésta, planificando rigurosamente su práctica educativa, pero a la vez sabiendo que esto es sólo un esbozo, pues puede estar sujeto a modificaciones derivadas de su trabajo con seres humanos cambiantes, que están en pleno desarrollo individual y social, tomando cada resultado, cada experiencia como una enseñanza enriquecedora, un nuevo comienzo. Un maestro realiza un autoanálisis de sus acciones para constituir su identidad. Contar, vivir las situaciones y documentar sus experiencias como un elemento clave tanto para su formación y enriquecimiento personal, como para que los demás puedan tomarlo como referencia, para aplicarlo con sus estudiantes y dar una crítica constructiva a aquello que se puede mejorar, logrando así un trabajo colaborativo.

La práctica pedagógica, enfocada en la reflexión que el docente realiza en su quehacer pedagógico diario en el aula de clases, es necesaria para mantenerse atento al devenir y los retos de los nuevos tiempos y contextos; a partir de dicha reflexión se construyen propuestas pedagógicas que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es importante que el maestro tenga conocimiento de los referentes teóricos que, sobre modelos, enfoques, estrategias, metodologías, se han propuesto a lo largo de la historia con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desconocerlos sería un error, pero es importante desde el contexto donde se desarrolla la práctica educativa que se realicen procesos investigativos que vinculen a todos los actores escolares.

En este sentido, Mendoza (2008) considera que son tres los aspectos a tenerse en cuenta: “en primer lugar, que la investigación educativa pretende en última instancia mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 122). Pero dichas investigaciones se dan dentro del aula de clase, al interpretar esa interacción que sucede entre estudiante, maestro y conocimiento. “En segundo lugar, que la calidad de la enseñanza se mejora si los resultados de la investigación penetran el aula” (Mendoza, 2008, p, 122), es decir, no se debe quedar en la teoría, cerrando la brecha entre la teoría y la práctica. Se reflexiona investigando, se construye conocimiento relacionado con la práctica pedagógica y sus resultados se incorporan en una nueva práctica pedagógica. En un tercer momento “la investigación solo se posicionará en el aula si los docentes se asumen protagonistas fundamentales en la misma, mediante una profunda comprensión del proceso, lo que supone a su vez, una recuperación crítica y creativa de sus prácticas pedagógicas” (Mendoza, 2008, p, 123). Si el docente se preocupa por interpretar su quehacer en el aula, se cerraría la brecha teórico-práctica, porque es el docente, a partir de sus saberes, quien realiza una práctica educativa, la reflexiona y la sistematiza. Así, desde la práctica se genera la teoría y de ésta se mejora día a día, convirtiéndose en una espiral, transformando los procesos desarrollados en el aula, constituyéndose ésta en el espacio y que permita dicha transformación. Al respecto Mendoza (2008) manifiesta:

El aula se recupera de esta manera como elemento central del proceso en el cual los hechos que se construyen en la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes. Los hechos del aula son actividades dinámicas construidas por el docente y los estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos mismos y con los de los otros. (p. 123).

## **2. Los intereses fundamentales del conocimiento**

Desde el presupuesto que el saber no existe como algo aparte de las personas, el currículum es entendido como un constructo cultural y el conocimiento como una realidad construida por las personas en conjunto, en un contexto espacio-temporal. Grundy (1991) hace un análisis de la teoría de *los intereses constitutivos del conocimiento*,

propuesta originaria de Habermas, dando un marco de comprensión de las prácticas educativas. “Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de «constituir» o construir el conocimiento” (p. 30).

Desde la perspectiva habermasiana, el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad, entendido como orientaciones fundamentales, racionales, que corresponden a la forma operacional de las estructuras de la vida de la especie en relación a lo que se considere conocimiento, con unas implicaciones cognitivas y prácticas, que permiten comprender el conocimiento de diferentes maneras. De manera muy sucinta, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica, que releídos desde la práctica pedagógica se podría visibilizar en una matriz, tal como se presenta a continuación.

## Producto o praxis del currículum: Prácticas pedagógicas e intereses del conocimiento

*En general, los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y los intereses puros son orientaciones fundamentales, racionales.*

Grundy (1991)

Tabla 1. *Intereses del conocimiento*

Intereses de conocimiento/ Procesos de la práctica pedagógica	Interés técnico
Planeación de la práctica pedagógica	<p>Se basa en un diseño curricular por objetivos que guían la experiencia del aprendizaje.</p> <p>Desconoce el contexto sociocultural y los intereses de los estudiantes.</p> <p>El docente no puede hacer cambios al programa, está debidamente estructurado, organizado, con etapas definidas, con contenidos, con actividades, bajo las políticas institucionales y con resultados previamente determinados.</p> <p>“Si, mediante la observación y la experimentación, podemos descubrir las «leyes» que rigen la forma de aprendizaje de los niños, presumiblemente podamos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, promoverán el aprendizaje” (Grundy, 1991, p. 5).</p> <p>Se debe abarcar todo el programa en los tiempos planeados.</p> <p>Parte del positivismo. El comportamiento humano está esencialmente gobernado por leyes y puede ser investigado por los métodos de las ciencias naturales.</p> <p>El modelo del diseño curricular no facilita ningún tipo de autonomía.</p> <p>“En resumen, el interés técnico constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basada en leyes con fundamento empírico” (Grundy, 1991, p. 6).</p>

**Interés práctico**

**Interés emancipador**

“El interés práctico le apunta a la comprensión. Comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él” (Grundy, 1991, p. 6).

Una planeación abierta y flexible a las discusiones y a los cambios.

Considera al estudiante como sujeto de aprendizaje, mediante su accionar en la práctica.

La selección del contenido radica en la construcción del significado y en la interpretación.

El docente realiza cambios al programa según su juicio, se ajusta a la interacción que mantiene en el ambiente educativo, de esta manera, puede tener más influencia en acciones curriculares.

“El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (Grundy, 1991, p. 7).

El sustento teórico se basa en la ciencia histórico-hermenéutica, por lo tanto, persigue la significación de hechos históricos, enlazando todo el contexto de la realidad o del entorno del mundo.

“(…) para organizar el programa de contenido de la educación se debe tener en cuenta la situación presente, existencial, concreta, que refleje las aspiraciones de las personas, como un problema que las desafía y requiere una respuesta en la acción” (Grundy, 1991, p. 116).

El docente negocia el programa con sus estudiantes.

Se utilizan tanto las experiencias de los docentes y los estudiantes, se hace un diálogo de las mismas, se discuten y se transforman en problemáticas.

Se basa en la autonomía, interacción y responsabilidad.

El diseño curricular está en conformidad con las nuevas acciones para mejorar la educación, sustentado en la acción y la reflexión.

Tanto el docente como los estudiantes serán el centro de acción del proceso de aprendizaje, con sentido crítico ante los fenómenos que le rodean.

“La interacción no consiste en una acción sobre un ambiente previamente objetivado; se trata de la acción con el ambiente, considerado como sujeto en la interacción” (Grundy, 1991, p. 7)

“Las explicaciones se hallan por deducción (o derivación lógica) a partir de enunciados hipotéticos, que pueden verificarse de forma empírica a través de la observación” (Grundy, 1991, p. 5)

Hay control manipulación del ambiente y el actuar del estudiante, con un sustento teórico basado en la ciencia empírico analítico (Experiencia y observación mecanicista)

Se procede en la práctica pedagógica desde la explicación causal de los hechos. “El interés técnico presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica. Las prácticas existen con el fin de dar cumplimiento a determinados planes” (Grundy, 1991, p. 16).

### **Implementación de la práctica pedagógica**

Este saber se estructura en torno a series de hipótesis, mediante las cuales se confiere significado a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar cómo será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual. (Grundy, 1991, p. 5)

El conocimiento es impuesto y los estudiantes deben aprenderlo; se desconoce los intereses y las necesidades de los mismos.

El docente establece el orden, la disciplina, la racionalidad, los resultados observables y medibles.

El docente es el poseedor del conocimiento, es rígido, autoritario, no facilita la creatividad o la innovación ni el cuestionamiento.

Los estudiantes son pasivos, sumisos, memorísticas, receptores del conocimiento. No se promueve la crítica, la reflexión o la creatividad.

---

Parte de las experiencias, conocimientos previos de los estudiantes; éstos son sujetos del aprendizaje.

Comprender el ambiente mediante la interacción basado en una interpretación consensuada del significado.

Existe la interacción profesor-estudiante y entre estudiante-estudiante (actor activo del proceso).

Se tiene en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes. Es un proceso de interacción humana.

Se propicia en el estudiante, la comprensión de su realidad, lo que permite crear un conocimiento subjetivo, buscando desarrollar la capacidad analítico reflexiva.

El docente es un mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediador entre la cultura social y la cultura institucional.

No solo promueve el conocimiento de los estudiantes sino también las acciones correctas, dándole un carácter ético al saber.

“La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas” (Grundy, 1991, p. 6).

El estudiante y el profesor, de manera conjunta, son participantes activos en la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, la enseñanza y el aprendizaje se correlacionan y se autoimplican (Grundy, 1991).

El estudiante como individuo capaz de entender la realidad y transformarla.

La enseñanza y el aprendizaje deben ser considerados como una relación dialógica entre profesor y alumno, para propiciar ambientes más enriquecedores de saber.

Se concibe al estudiante como centro de su función.

La influencia social puede desprender cambios dentro de la práctica pedagógica en cuanto a la dinámica que la misma refiere.

Durante las clases se busca el discernimiento y la reflexión aplicados al medio o entorno.

“El currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje” (Grundy, 1991, p. 103).

**Evaluación de los  
estudiantes luego  
de la práctica  
pedagógica.**

Es un mecanismo de control. “Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al *eido* (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales” (Grundy, 1991, p. 5).

Está determinada por el alcance de los objetivos.

El logro de los objetivos se mide por los productos tangibles y el reforzamiento positivo.

Repetir lo enseñado en la clase: “repite, ignora y obedece” (reproductor de conocimientos).

La construcción del conocimiento es un fin o producto dentro del currículum, si se obtiene se considera que se logró un aprendizaje.

---

**Reflexión sobre su  
práctica pedagógica**

Para alcanzar un resultado se requiere un plan o programa.

Uso del reforzamiento positivo.

El poder se encuentra en quienes formulan los objetivos de aprendizaje.

Se da una división entre diseñadores y ejecutores del currículum.

No siempre se presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica.

El producto del proceso educativo está sujeto a una multiplicidad de factores asociados.

---

El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral. (Grundy, 1991, p. 6).

Busca suprimir la opresión de las pruebas que pretenden el control del nivel de aprobación de los objetivos.

Es un componente en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se plantean estrategias que permiten optimizar el aprendizaje.

Las situaciones a evaluar en la praxis tienen lugar en el mundo real no en el hipotético.

La continua autoreflexión favorece un aprendizaje significativo, puesto que lo lleva a la criticidad de su propio saber.

“Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión, ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1991, p. 8).

La evaluación es continua y la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza; el aprendizaje es la construcción de significado.

La evaluación se hace a los dos actores del conocimiento, docente y estudiante.

Busca mejorar las prácticas educativas.

Debe estimular la interpretación y el ejercicio de juicio a cargo de todos los participantes.

Se tiene en cuenta el contexto.

El maestro reflexiona su quehacer pedagógico para cambiar los procesos de enseñanza aprendizaje.

El juicio práctico permite la interacción de la acción y de la práctica.

La reflexión como instrumento del quehacer docente genera mejoramiento en el aprendizaje al no hacerlo tan mecanicista.

Pretende alcanzar mejoras en el sujeto o en la situación.

La acción acertada va a concretar el contenido, desde esta posición se otorga una principal importancia a los juicios de valor personal.

Se busca que los aprendizajes sean útiles para la vida.

Se valora las opiniones de los estudiantes, aprendizaje basado en la producción y aplicación de conocimientos.

Se explora para la construcción de nuevos conocimientos de interés para los estudiantes.

Los elementos constitutivos de la práctica son la acción y la reflexión.

Se presenta una relación reflexiva en la que la práctica y la acción se construyen simultáneamente.

Evidencia un cambio paradigmático desde la perspectiva de interacción docente-estudiante, porque se premia variación en la función pedagógica en procura de mejorar.

A manera de conclusión, se podría aseverar que la práctica pedagógica es el producto final de la acción docente, por ende, se reviste de una importancia capital, que necesita ser revisada, comprendida y enriquecida de una manera permanente, en una dialéctica de la teoría y la práctica – la práctica y la teoría, a fin de responder a los nuevos tiempos y contextos. Realizar una transformación de la práctica pedagógica exige una disposición favorable del maestro para cambiar sus estructuras mentales y convertirla en un hacer que transforme al maestro, mediante la investigación y la reflexión de manera constante y asertiva, para incidir con ello en el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

En segundo lugar, la matriz de los tres intereses permite reflexionar sobre la manera cómo se lleva a cabo la práctica pedagógica en las aulas de clase, los procesos que adelantan, los fines que se persiguen y la necesidad de trabajar desde un interés emancipador basado en la interacción y la reflexión en el acto de construir y reconstruir reflexivamente el mundo social, propendiendo por el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad.

### Referencias

- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa, y J. Urbina. (Comp.). (2012). *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas* (pp. 19-38). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I Artes de hacer* (Trad. A. Pescador). México: Universidad Iberoamericana. (Obra original publicada en 1996).
- Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47), 9-21. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys9.21>

- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Heredia, M. (Ed.). (2015). Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *Revista de educación de la Fundación Convivencia*, (7) 25-33.
- Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 119-128.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (Trad. M. Galmarini). Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 2008).
- Torres, A. (24 de mayo de 2017). La práctica educativa. *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/la-practica-educativa>