

CONVERTIR TEORÍAS EN PRÁCTICAS Y PRÁCTICAS EN TEORÍAS...

¿alguien tiene una varita mágica?

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ

Profesora Departamento de Educación

Universidad de Cantabria

carmen.alvarez@unican.es

Todo profesor preocupado por la educación se ha preguntado en alguna ocasión por las relaciones entre el conocimiento pedagógico y sus prácticas de enseñanza y los más comprometidos han tratado de dar respuesta a este interrogante a lo largo de su desarrollo profesional docente. Las relaciones entre teorías y prácticas, como comúnmente se viene denominando a este asunto en el ámbito académico, constituyen también una de las principales preocupaciones de los estudiantes de magisterio y titulaciones afines a lo largo de su proceso de formación inicial. La preocupación es legítima en todos los casos porque constituye el centro del desarrollo profesional de cualquier docente.

Relacionar el conocimiento académico y las prácticas docentes es posiblemente uno de los temas más escurridizos, complejos, difusos y sometidos a múltiples influencias de los que se ocupan la pedagogía y la didáctica en particular. El asunto es relevante y actual y la prueba de ello es que en casi todas las obras sobre educación se menciona en algún momento que “hay que relacionar la teoría y la práctica”. Contrasta con este hecho otro: si nos planteamos seriamente entender cómo podemos relacionar el conocimiento académico que producimos los investigadores con las prácticas reales de enseñanza que desarrollamos los docentes, caeremos en la cuenta de que existen más incertidumbres que certezas.

Tras dedicar varios años al estudio y al análisis en profundidad de las relaciones teoría-práctica en la educación y en el desarrollo profesional docente y realizar un estudio de caso en un centro de Educación Primaria, trataré de ofrecer a continuación algunas reflexiones al respecto. No obstante, ya adelanto que, de momento, no disponemos de una varita mágica o la receta de una pócima milagrosa que se consuma y permita relacionar conocimientos y acciones en la educación.

 El artículo sintetiza una investigación en Educación Primaria sobre las relaciones teoría-práctica y el desarrollo profesional. Empleando una metodología etnográfica, se ha examinado cómo un profesor trata de promover permanentemente relaciones conscientes entre el conocimiento académico y su acción docente cotidiana, acercándonos a los principales resultados del estudio.



Carmen Álvarez Álvarez.



Aula de trabajo en la que se ha desarrollado la investigación.

1. UN TERRITORIO POCO EXPLORADO

No resulta exagerado plantear que el estudio de las relaciones entre teoría y práctica en la educación guarda más relación con la exploración de una selva virgen en la que el explorador tiene que ir permanentemente abriéndose paso entre una frondosa vegetación de ideas y hechos que crecen y se enredan sin orden reconocible, que con un placentero paseo en limusina por una gran avenida de márgenes perfectamente definidos por los técnicos correspondientes. Ello es así porque las relaciones entre teoría y práctica en la educación se han ido configurando como un asunto recurrente, pero que frecuentemente, desde la investigación, ha sido abordado tangencial o periféricamente. Asimismo, los profesionales de la enseñanza más comprometidos con la relación teoría-práctica tampoco han generado respuestas sistemáticamente elaboradas, generando esquemas que iluminen el terreno.

En el campo de la formación del profesorado se han generado líneas de investigación que constituyen buenos puntos de partida para explorar el tema de las relaciones entre teoría y práctica, generando cierta conciencia del problema y articulando algunas respuestas.

Por ejemplo, desde las teorías académicas de la alienación profesional docente se ha denunciado que el profesorado, pese a ser el agente social más importante encargado de la gestión del conocimiento, no siempre es el agente social que muestra más competencia en la comprensión de los asuntos educativos, dado que otras instancias le han desposeído de esta competencia fundamental, defendiéndose la construcción del enfoque del profesor como intelectual, es decir, un agente de transformación social que sabe del poder, la filosofía, la teoría social y la política, entre otras, entendiendo la enseñanza como una actitud social y política comprometida¹. Una de las perspectivas más potentes es la investigación-acción, al defender al profesor como un investigador, implicando un

cambio sustancial en las relaciones entre la investigación y la enseñanza, dando a ambas un peso similar y apostando por el establecimiento de relaciones dialógicas entre ellas, construyéndose unos principios de procedimiento por parte del docente, es decir, convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica. El enfoque del profesor reflexivo defiende un perfil de profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de los que previamente ha adquirido y de la experiencia, defendiendo que el profesorado disfrute del hecho de pensar sobre la educación sosegadamente. Además, el novedoso e integrador enfoque conocido como *living theory*² cuestiona el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría académica y plantea que es necesario construir una teoría de la educación “viva” y “desde abajo”, es decir; real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos. Por último, los enfoques más ligados a la escuela, como el pensamiento del profesor, las teorías implícitas y el conocimiento práctico personal³ se apoyan en el supuesto de que el docente es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y que los pensamientos del profesorado y su experiencia cotidiana y en el aula guían y orientan su conducta.

Cada una de estas propuestas aporta un enfoque diferente a la hora de entender las posibles relaciones entre la teoría y la práctica y en conjunto, muestran el amplio y difuso estado de la cuestión. El calado entre el profesorado de cada una de ellas ha sido muy diferente, así como las críticas recibidas y las reelaboraciones efectuadas, sin embargo, en conjunto permiten ofrecer una exhaustiva revisión de las perspectivas teóricas actuales sobre las relaciones entre teoría y práctica.

2. UN MAPA QUE DIBUJA POSIBLES RUTAS Y UNA BRÚJULA QUE ORIENTA EL RUMBO

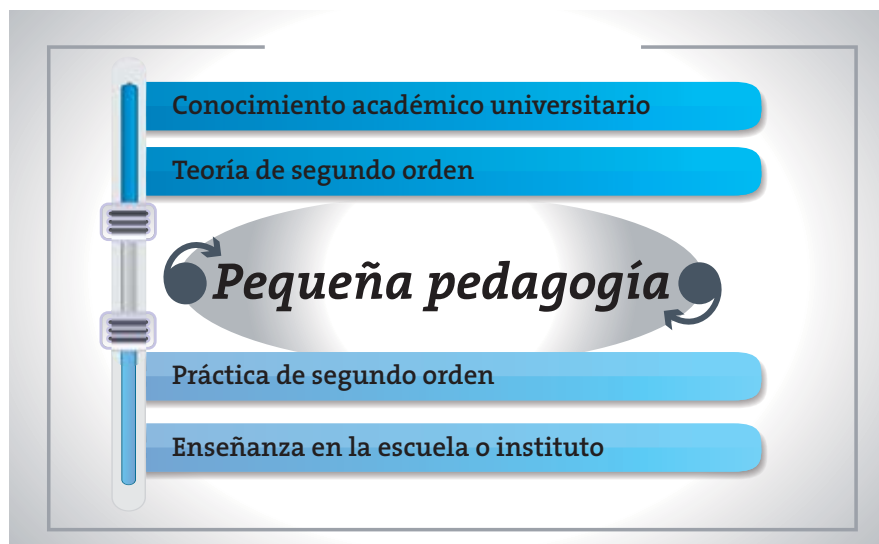
Afortunadamente, en la aventura de investigar empíricamente cómo se pueden hacer efectivas las relaciones entre teoría y práctica en la educación, contaba con un “mapa” que dibujaba algunas posibles relaciones teoría-práctica (un modelo teórico concreto sobre cómo se pueden hacer efectivas realmente las relaciones entre el conocimiento y la acción) y con una “brújula” que señalaba la dirección a tomar: el desarrollo profesional docente y la mejora de la enseñanza.

¹ GIROUX, H. A.; FREIRE, P.; ARIAS, I., y Mc Laren, P. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

² WHITEHEAD, J. (2009). “Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories”. En *Educational Journal of Living theories* 1: 103-126.

³ CLANDININ, J. (1995). *Teacher's professional knowledge*. Columbia University, Teachers College Press.

Figura 1. **MODELO DE RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: PEQUEÑA PEDAGOGÍA (ROZADA, 2007)**



Inspirado en las tradiciones anteriormente referidas, el profesor José María Rozada ha planteado el modelo teórico conocido como Pequeña pedagogía⁴, formulado por él mismo, para poner orden y abrirse paso en la maraña de ideas de los conocimientos académicos aplicables en la enseñanza y de los hechos que configuran la práctica de dar clase en un aula. Para este docente, la distancia existente entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela sólo puede salvarse construyendo teorías y prácticas diferentes de las hegemónicas, que denomina de segundo orden, que se atraigan, en lugar de repelerse, generando entre ellas Pequeñas pedagogías (figura 1).

La teoría de segundo orden se nutre del conocimiento académico universitario, pero lejos de buscar la especialización, acepta la dispersión y, por tanto, renuncia a la investigación y la producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo protocolariamente de acuerdo con las pautas de la comunidad académica universitaria, orientándose y comprometiéndose con la práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria (en el nivel que sea), sin crear una teoría coherentemente trabada, sino más bien un conjunto de principios generales de intervención hasta cierto punto dispersos.

La práctica de segundo orden se caracteriza porque toma conciencia del pensamiento con el que se dirigen las prácticas de enseñanza cotidianas y sus rutinas, distanciándose críticamente de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran las formas de trabajo habituales del profesorado en el aula y en el centro, sin negar la comprensión y el estudio del hecho educativo en toda su complejidad. Además, esta práctica de segundo orden se caracteriza por ser reflexiva y registrarse de algún modo en algún soporte, para poder investigarla y comunicarla.

A las relaciones que un docente puede ir estableciendo entre estos dos planos teórico y práctico de segundo orden, es a lo que denomina el mencionado autor Pequeña pedagogía, la cual prácticamente se identifica con el desarrollo profesional permanente de un docente. Se trata de un territorio fronterizo y complejo, recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta. La Pequeña pedagogía se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción; de tal manera que el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma, creando las condiciones para enfrentarse a la alienación que padece la mayor parte del profesorado: construyendo un intelectual crítico, trabajando en base a principios de procedimiento, realizando investigación-acción, reflexionando sistemáticamente sobre la enseñanza, creando una teoría de vida personal, valorando el propio pensamiento docente, explicitando las propias teorías implícitas y valorando el conocimiento práctico particular. En la construcción de una Pequeña pedagogía el sujeto se ilustra sobre la educación y racionaliza su práctica, es decir, relaciona teoría y práctica.

3. UN SENDERO ABIERTO CON PASIÓN Y CORAJE POR UN EXPLORADOR INTRÉPIDO

En colaboración con el propio autor de este modelo de relaciones teoría-práctica, fue desarrollada una investigación etnográfica en su aula de Educación Primaria durante el último curso en el que ejerció como docente (el curso previo a su jubilación), que pone de manifiesto que aquel profesor que se propone relacionar permanentemente teorías y prácticas puede hacerlo a lo largo de su desarrollo profesional y vital; mediante el estudio permanente de conocimientos de orden académico, la reflexión sistemática sobre su trabajo y las ideas con las que se lleva a cabo y la acción comprometida con la tarea de dar clase, de enseñar en un aula.

Revisando en profundidad las ideas pedagógicas manifestadas por este profesional en sus escritos personales, sus más de ochenta publicaciones, sus clases universitarias, sus aportaciones en cursos, foros, congresos, etcétera, destaca claramente entre sus “teorías de

⁴ ROZADA, J. M. (2007). “¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?”. En J. ROMERO y A. LUIS (coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* 47-53. Santander: Consejería de Educación.

segundo orden”: su concepto de formación desde una perspectiva crítica, su defensa del profesor como un intelectual, su énfasis en la investigación acción como marco de referencia necesario para formarse permanentemente, su pasión por justificar y fundamentar teóricamente las actividades de enseñanza, su compromiso con la escuela pública más allá de una proclama política, su interés en los enfoques de enseñanza dialógica, entre otras muchas cuestiones.

Todas estas cuestiones aparecen con nitidez cuando se revisa su práctica de enseñanza mediante observaciones sistemáticas, pues buena parte de la realidad cotidiana de sus clases se ha ido configurando como prácticas “de segundo orden”, que reconocen todos los miembros de la comunidad educativa: el alumnado, las familias, el profesorado del centro, etcétera.

Revisando en profundidad sus teorías y sus prácticas de segundo orden destacan: el interés permanente del docente por su propia formación y por ampliar la misma a todas las personas que están a su alrededor (profesorado del centro, alumnado y sus familias, creando para ellos seminarios diversos); la sistematización de sus ideas y sus prácticas utilizando diferentes recursos que faciliten la reflexión sobre las mismas, como la grabación en vídeo, el establecimiento de un tiempo previo al inicio de cada jornada docente, la redacción de informes, el diálogo con observadores externos, etcétera, añadiendo así una mayor sistematización a su trabajo; la propuesta de desarrollar clases dialógicas en las que la instrucción del alumnado propia del nivel vaya acompañada de un elevado componente formativo haciendo interaccionar el conocimiento académico, la conciencia ordinaria del sujeto y su actividad práctica, tratando a la infancia con reconocimiento, respeto y afecto, “tirando permanentemente de su desarrollo”⁵; su interés por cultivar las mejores relaciones posibles con las familias de su alumnado y las del centro en general, etcétera.

El estudio de caso resultante⁶ pone de relieve cómo un profesor que se ha preocupado por relacionar teoría y práctica en sus casi cuarenta años de servicio docente puede hacerlo a partir del estudio, la reflexión y la acción comprometida en su trayectoria profesional y vital. Los procesos de autoformación que ha seguido: la

escritura académica y personal, la revisión autocrítica de la propia práctica y su transformación paulatina; le han aportado la ilusión necesaria para afrontar su trabajo diario e intentar, con pasión y coraje, explorar e intentar vías de relación entre la teoría y la práctica.

4. ¿ALGUIEN TIENE UNA VARITA MÁGICA?

Cuando se acepta como un tópico pedagógico que “hay que relacionar la teoría y la práctica” todo parece indicar que estas relaciones se producen por ensalmo, pero, cuando se explora rigurosamente cómo se puede producir esto, las claves del proceso de relación teoría-práctica parecen estar en el esfuerzo consciente de los docentes (y quizás de algunos centros) comprometidos con la reflexión, la revisión sistemática de la práctica, la determinación de unos principios de procedimiento, la formación y la lectura profesional, como deja entrever el estudio de caso realizado.

El debate sobre las relaciones entre ideas y práctica es muy complejo. Aunque tiene cierta trayectoria, el terreno está muy abierto y quizá en el futuro conozcamos fórmulas que contribuyan a convertir teorías en prácticas y prácticas en teorías. Por lo pronto, no tenemos esa “varita mágica” que nos permita hacerlo fácilmente, ni mucho menos, pero sí podemos esforzarnos y comprometernos en el día a día por construir y acercar nuestras teorías y nuestras prácticas de segundo grado, creando con pasión y coraje nuestras propias “pequeñas pedagogías”. ■

Para saber más

- ÁLVAREZ, C. (2011). *Autoformación y autocrítica*. Alemania: EAE.
- GIROUX, H. A., FREIRE, P., ARIAS, I., y MC LAREN, P. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- ROZADA, J. M. (2007). “¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?”. En J. Romero y A. Luis (coords.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Santander: Consejería de Educación: 47-53.

hemos hablado de:

Relación teoría-práctica, formación del profesorado, desarrollo profesional docente, innovación, teoría y práctica de segundo grado, pequeña pedagogía.



Momento de enseñanza-aprendizaje en el aula.

⁵ VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.

⁶ ÁLVAREZ, C. (2011). *Autoformación y autocrítica*. Alemania: EAE.