

Carmen Álvarez Álvarez es doctora en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. En la actualidad trabaja como profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, en el área de Didáctica y Organización Escolar. Su investigación profesional se dirige a la investigación sobre la relación teoría-práctica en la educación, la formación del profesorado, las metodologías dialógicas de enseñanza, la animación a la lectura y las comunidades de aprendizaje. Ha publicado diversos artículos relacionados con la enseñanza en prestigiosas revistas, ha participado en diversos foros y congresos de carácter nacional e internacional, ha impartido cursos a profesorado en formación, ha realizado estancias breves de investigación y ha colaborado en diversas investigaciones nacionales sobre educación. Con su tesis doctoral sobre las relaciones teoría-práctica en la educación, que es el germen de este libro, ha recibido el Premio Extraordinario en Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo en el curso 2010-2011.

Enseñanza y desarrollo profesional docente / C. Álvarez Álvarez

Enseñanza y desarrollo profesional docente

Pensar y vivir la educación

Carmen Álvarez Álvarez

ISBN 978-84-7133-806-8
9 788471 338068

AMM
CARMEN PALA S.A.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
1. IDEAS CLAVE PARA ILUSTRAR EL PENSAMIENTO Y GUIAR LA ACCIÓN.....	15
Introducción.....	15
Cinco problemas que conviene conocer para saber por dónde nos movemos.....	17
<i>Confusión frecuente de los términos "teoría" y "práctica"</i>	19
<i>La construcción histórica de la quebra teoría-práctica</i>	25
<i>La universidad y la escuela como instituciones implicadas</i>	28
<i>La formación inicial del profesorado y las culturas profesionales de los centros</i>	31
<i>El "idioma" de los teóricos y los prácticos</i>	34
Dos enfoques enfrentados y una propuesta conciliadora.....	37
<i>Enfoque científico-tecnológico</i>	37
<i>Enfoque hermenéutico-interpretativo</i>	39
<i>Hacia un enfoque dialógico de relación teoría-práctica</i>	41
<i>Una propuesta conciliadora: la construcción de una pequeña peda- gogía</i>	43
Nueve perspectivas relevantes en la relación teoría-práctica.....	47
<i>Alienación profesional del profesorado</i>	48
<i>Profesor como intelectual</i>	50
<i>Principios de procedimiento</i>	52
<i>Investigación-acción</i>	54
<i>Profesor reflexivo</i>	56
<i>Teorías de vida</i>	57
<i>Pensamiento del profesor</i>	59
<i>Teorías implícitas</i>	61
<i>Conocimiento práctico personal</i>	63
Siete fases por las que pasa el desarrollo profesional docente.....	65
<i>Formación inicial</i>	67
<i>Profesorado principiante</i>	69
<i>Estabilización profesional</i>	71
<i>Experimentación y diversificación</i>	73

<i>Evaluación de la propia actividad</i>	75
<i>Conservadurismo y quejas</i>	76
<i>Seriedad y distanciamiento</i>	77

2. PENSAR Y VIVIR INTENSAMENTE LA EDUCACIÓN.....

Introducción.....	79
El diseño de la investigación.....	82
Un estudio de caso.....	86
<i>El evento</i>	87
<i>El aula</i>	89
<i>El profesor</i>	90
<i>El grupo</i>	92
<i>La investigadora</i>	98
Identificar teorías y prácticas.....	101
<i>Una teoría académica: formación académica y autoformación</i>	101
<i>Una práctica escolar: más de treinta años de servicio y autoformación</i>	112
Establecer relaciones entre las teorías y las prácticas.....	119
<i>Una teoría que desciende: teoría de segundo grado</i>	119
<i>Una práctica que asciende: práctica de segundo grado</i>	130
Construir una Pequeña Pedagogía.....	146
<i>Un contexto: la escuela pública</i>	153
<i>Tres agentes implicados: el maestro, el alumnado y las familias</i>	157
<i>Una tarea fundamental: la enseñanza instrumental</i>	174
<i>Una metodología propia: la enseñanza dialógica</i>	181
<i>Una preocupación permanente: la formación crítica y la educación en valores</i>	184

3. CERTEZAS E INCERTIDUMBRES PARA PENSAR Y VIVIR LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.....

Introducción.....	193
Oportunidades para reinventar la educación.....	193
<i>Mejorar las políticas de formación inicial y permanente del profesorado</i>	194
<i>Tender puentes intermedios entre el conocimiento y la acción</i>	194
<i>Establecer esfuerzos conscientes, autoocríticos y abiertos al diálogo</i>	200
<i>Dar pasos para acercarse "al otro"</i>	202
<i>Reconocer la complejidad inagotable del tema</i>	207
<i>Desafíos del futuro</i>	214
<i>Abordar las relaciones entre conocimiento y acción con el profesorado en formación o en ejercicio</i>	217

<i>Apoyar al profesorado para relacionar teoría y práctica</i>	218
<i>Valorar al profesorado sus esfuerzos por ser coherente</i>	221
<i>Introducirse en el propio desarrollo profesional docente</i>	223

BIBLIOGRAFÍA.....

tes, autocríticos y abiertos al diálogo. En el segundo, "Desafíos del futuro", se plantean los principales retos que la relación teoría-práctica plantea para el futuro: abordar las relaciones entre conocimiento y acción con el profesorado en formación o en ejercicio, apoyar al profesorado para relacionar teoría y práctica y valorar al profesorado sus esfuerzos por ser coherente.

En este libro se defiende que la relación teoría-práctica la favorezca el profesorado en su ejercicio docente, en cualquiera de sus niveles, favoreciendo la cooperación entre la institución académica universitaria y los centros escolares, en la medida de sus posibilidades. ¿Por qué el profesorado tiene que establecer puentes intermedios entre la teoría y la práctica? Porque es necesario para ser verdaderos profesionales de la educación, para evitar la alienación profesional, para entender los fenómenos educativos en su complejidad, para tomar decisiones con criterio, para no dejarse avasallar con lo que "los expertos" tratan de imponer, para ser verdaderos conocedores de la educación, es decir, de su teoría y de su práctica, para comprender y disfrutar la educación... en definitiva: para pensar y vivir plenamente la misma.

El profesorado, para desarrollarse profesionalmente, debe luchar permanentemente contra la parálisis que produce el situarse en exclusiva a uno de los dos lados (el de la teoría en el caso de los investigadores, y el de la práctica, en el caso de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria). El profesor debe actuar como un profesional transformador del *statu quo* para promover las relaciones teoría-práctica, tratando de establecer puentes que acerquen el mundo del conocimiento y el de la acción permanentemente.

CAPÍTULO I

IDEAS CLAVE PARA ILUSTRAR EL PENSAMIENTO Y GUIAR LA ACCIÓN

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia se habla de la relación teoría-práctica, de coherencia pedagógica, del establecimiento de puentes entre el conocimiento y la acción, de correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer... y un sinfín de denominaciones más, empleadas para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar. La idea de que "hay que relacionar la teoría con la práctica" es algo frecuentemente citado por cuantos han escrito en el campo de la teoría del currículum, pero es asimismo algo sobre lo cual apenas se ha investigado sistemáticamente en la historia de la investigación educativa.

Se trata de un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente, al tratarse de un asunto de gran complejidad. *¿Qué relaciones son posibles entre el conocimiento y la acción? ¿Puede el profesorado relacionar lo que piensa y lo que hace en la enseñanza? ¿Cómo puede hacerlo? ¿Este esfuerzo tiene repercusiones en el desarrollo profesional del docente?* Diversos autores han hecho popular la idea de que un profesional, en sentido amplio¹, debe relacionar la teoría y la práctica, debe ser capaz

¹ Stenhouse (1984: 195-196) recoge algunas ideas de Hoyte muy interesantes respecto a dos concepciones contrapuestas de profesionalidad docente: la profesionalidad restringida y la profesionalidad amplia. El *profesional restringido* posería, entre otras, estas características: (1) Un elevado nivel de competencia en el aula. (2) Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia). (3) Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar con niños. (4) Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos. (5) Evalúa el rendimiento y las realizaciones de los alumnos. (6) Asiste a cursos de índole práctica. El *profesional amplio* posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos. (1) Considera

de estar siempre en contacto con las ideas más influyentes en el pensamiento académico educativo y, a su vez, debe ser capaz de introducir mejoras en la práctica. En este libro se profundizará en esta cuestión analizándose cómo pueden procurarse este tipo de relaciones entre el saber y el hacer por parte del profesorado más innovador y que conscientemente trata de relacionar la teoría y la práctica.

Lamentablemente, hoy día existen muchos aspectos de nuestra educación en los que es posible vislumbrar una quebra entre la teoría y la práctica: universidad y escuela son instituciones que se ocupan de una de estas cuestiones, los conocimientos generados son diferentes, los corpus profesionales también (académicos y prácticos) y la formación inicial y de acceso al puesto también es diferente. Tenemos dos ministerios: el de Ciencia e Innovación y el de Educación. Las asignaturas en la universidad están divididas en créditos teóricos y prácticos. En la escuela se puede establecer una diferencia entre las explicaciones y los ejercicios, etc.

Si pensamos en la enseñanza, también se hace evidente que teoría y práctica andan cada una por su lado. Así lo afirman los agentes implicados (investigadores y profesorado) y así se recoge en las publicaciones sobre el tema. Ni los autores con más recorrido en este asunto, ni todos aquellos que publican sobre el tema puntualmente afirman que se dan relaciones armónicas entre teoría y práctica.

Por otro lado, no puede decirse que no sean posibles las relaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza. El profesorado en su formación inicial se empapa poco a poco de ideas didácticas que en ocasiones su mente recuperará en el ejercicio docente posterior, así como mientras se forma como docente puede pensar en su propia escolarización tratando de comprender mejor cómo es posible educar a la infancia y la adolescencia. En cambio, sí es posible hablar de que las conexiones que se establecen son difusas y que no se conocen casos que pongan de manifiesto cómo llevar a cabo sistemáticamente relaciones teoría-práctica.

En este primer capítulo se aborda ampliamente el tema, justificando su relevancia científica, para lo cual se delimita en primer

su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad. (2) Participa en una serie amplia de actividades profesionales. (3) Se precocupa por unir la teoría y la práctica. (4) Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículum y algún modo de evaluación.

lugar la situación actual de la teoría y la práctica y se plantean las concepciones convencionales sobre cómo relacionarlas. A continuación se revisan diferentes perspectivas sobre las cuales es posible fundamentar la relación teoría-práctica, así como los principales modelos comprensivos y, por último, se plantea el tema de las relaciones teoría-práctica en relación el desarrollo profesional docente.

En este libro en todo momento se plantea la relación (o quebra) teoría-práctica, del mismo modo que podría hablarse de relación práctica-teoría. Se asume esta denominación conscientemente porque es la más frecuente sin que ello signifique que el único movimiento que hay que hacer en la aproximación entre estos dos mundos sea el de ir de la teoría a la práctica, como ordenan los enfoques más técnicos. Al contrario, se asume este orden porque permite presentar primero unas cuestiones y a continuación otras, sin borrar ni difuminar unas y otras, buscando el trato respetuoso tanto con las teorías como con las prácticas manifestadas, única forma de hacerlas valer y poder establecer intentos de relación.

CINCO PROBLEMAS QUE CONVIENTE CONOCER PARA SABER POR DÓNDE NOS MOVEMOS

El profesor ocupa el lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza. La mente del profesor se ocupa de organizar su pensamiento, sus conocimientos académicos y sus acciones, y sin duda, uno de sus principales retos es poner en relación su formación académica y su práctica docente para constituirse como un profesional de la educación. Nadie se atrevería a decir que le basta con su sentido común y algún conocimiento de las temáticas que tendrá que impartir para ser docente, y menos aún para ser un profesional de la educación (Carr, 2007; Elliott, 2010). Sin embargo, para el docente, la relación entre el saber y el hacer está plagada de dificultades.

A medida que se trabaja el tema de las relaciones teoría-práctica todo apunta a señalar que las relaciones que el profesorado establece entre lo que estudia y lo que hace son difusas (Perrenoud, 2004; Whitehead, 2009b). La práctica escolar es absorbente, y la

teoría académica con frecuencia está alejada de la realidad de las aulas. A la formación inicial suele versele como una formación dilatada en el tiempo con carácter finalista en la que el contacto con la práctica es algo accesorio y puntual. Al trabajo en la enseñanza suele versele como una actividad práctica cuyo contacto con la teoría es innecesario. "Para dar clase no hace falta formación, cualquiera puede hacerlo", dicen algunos. Algo de cierto en ello, mas ¿qué pensamos de cualquier profesional que "sabe hacer" o "hace" pero no domina perfectamente los fundamentos de su trabajo? Podemos preguntarnos cómo ha adquirido ese saber práctico, incluso si es consciente de todas las dimensiones implicadas en él.

La separación entre el saber y el hacer, entre la investigación y la enseñanza, entre lo que se piensa y lo que se vive... tiene muchas causas, generalmente desconocidas, y además se encuentran relacionadas dialécticamente entre ellas (Klein, 1992: 192). Sin embargo, la quiebra teoría-práctica es realmente muy problemática porque la mayor parte del profesorado se desenvuelve sin dominar los fundamentos teóricos de su trabajo y es posible hablar de "alienación profesional" fruto de esta separación. Aquellos profesores que no enfocan su profesión desde un punto de vista crítico-reflexivo pueden considerarse alienados al asentarse sin más en lo establecido, sin comprender bien la complejidad de la educación (Citroux, 1990; Schön, 1993; Korthagen, 2001; Perrenoud, 2004; Torres, 2006; Whitehead, 2009a). En muchos casos, los "años de vuelo" del profesorado lo único que hacen es volverlos más resistentes y convertirlos en sujetos rutinarios que pueden tener muchos años de experiencia docente, pero solo han repetido esquemas aprendidos en los primeros momentos de su vida profesional, tendiendo generalmente a reproducir también esquemas aprendidos en su etapa como escolares. Han integrado modos de hacer que consideran que les sirven, porque son funcionales, y no se han complicado en construir su pensamiento como profesores (Britzman, 1991; Vicente Rodríguez, 2002; Day, 2005; Miretzky, 2007).

El tema es complejo. Por ello, en este punto nos vamos a detener a examinar cinco problemas destacados que están interfiriendo en que las relaciones entre el conocimiento y la acción sean plenas.

- La confusión frecuente de los términos "teoría" y "práctica".
- La universidad y la escuela como contextos institucionales diferenciados que imprimen carácter a las posibles relaciones entre la teoría y la práctica.
- El pasado y presente de la quiebra teoría-práctica.
- La orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado y sus vinculaciones con la teoría y la práctica.
- El "idiotoma" de los teóricos y el idioma de los prácticos.

Confusión frecuente de los términos "teoría" y "práctica"

Los términos teoría y práctica se emplean con mucha frecuencia en el mundo de la educación, pero no siempre se comparte el significado que se les da. Gimeno ha señalado con gran acierto:

Cuanto más ambiguo sea un concepto o una pretensión, puede desperter significados en tanta más gente, conciliar y aunar tantas más esperanzas. De esa forma es asumido como instrumento compartido en el que, aparentemente, todos están de acuerdo, aunque cada cual le atribuya una acepción diferente. En vez de ser un instrumento para comunicarse pasa a ser mito que aún a todos los creyentes en el mismo. Con el principio de relación teoría-práctica pasa algo parecido en educación.

Y continúa:

Práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos (Gimeno, 1998: 33).

Klein afirma que los términos teoría y práctica son polisémicos y considera que ello es una de las razones de la quiebra teoría-práctica en la educación:

La razón se centra en los múltiples y vagos significados de los términos: la teoría curricular y la práctica. Ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta confusión confunde más las comunicaciones entre los teóricos y profesionales (Klein, 1992: 193).

En lo sucesivo, entenderemos por *teoría educativa* el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y por *práctica educativa* la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general.

La teoría educativa, desde un punto de vista más restringido, estaría constituida por la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico, que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades². Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, saber, ciencia o investigación.

Diversos autores se han referido a la teoría y han hecho esfuerzos por delimitarla, ofreciendo definiciones como las siguientes:

AiENZA (1993: 214)	Discursos que sustentan la acción didáctica de manera explícita o implícita o que se refieren a ella en términos descriptivos y/o explicativos.
CARR (1996: 55)	La "teoría" puede tener, al menos, dos significados diferentes. Por una parte, puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas y cuando se utiliza de este modo, suele presentarse en forma de principios generales, leyes, explicaciones, etcétera. Por otra parte, la "teoría" puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica. En este sentido, denota el marco conceptual subyacente en cuyos términos se desarrolla un determinado quehacer teórico, que le aporta su fundamento general.
GIMENO (1998: 28)	Conjunto de leyes, enunciados e hipótesis ordenados en conjuntos que explican un fenómeno o una parcela de la realidad, formando tipos de conocimientos agrupados en ciencias o disciplinas que constituyen la base de ocupaciones profesionales. Por extensión, denominamos como "teoría" a la sistematización organizada de conocimientos -corpus teórico- que componen un campo disciplinar determinado, sea considerado o no como ciencia.
CLEMENTE LIMUSA (2007: 28)	La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación.
GARCÍA AMILBURU (2007: 71)	Conjunto de conocimientos y valores tácitos que sustentan las acciones y comportamientos humanos, y constituyen las premisas sobre las que se elaboran las explicaciones racionales de las cosas.

Tabla 1. *Muestra de definiciones dadas al término "teoría"*

² No es que no se valore la producción intelectual del profesorado que no está trabajando en la universidad, todo lo contrario, pero es inevitable darse cuenta de que la producción académica universitaria es mucho más sólida y está abierta a la consulta y divulgación a través de artículos en revistas científicas y libros, fundamentalmente.

Por otro lado, se entiende por práctica educativa "el cuerpo a cuerpo" del trabajo cotidiano de los docentes en centros, en los diferentes niveles del sistema, sobre todo en las aulas, pero también fuera de ellas (desde Infantil hasta el sistema universitario). Así, la práctica estaría constituida por todo el repertorio de comportamientos, acciones, actitudes y valores manifestados por el profesorado en su centro de trabajo, sobre todo en las clases, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para referirse a la práctica suelen emplearse términos como praxis, acción o enseñanza.

La práctica también ha sido definida por investigadores de la misma del siguiente modo:

AiENZA (1993: 214)	Propias acciones concretas de apropiación [de aprendizajes], interdependientemente de que éstas tengan lugar en el aula o fuera de ella, antes, durante o después de la clase - realizadas por los actores de esa apropiación.
CARR (1996: 55)	Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. [...] Una práctica educativa es también social y, en consecuencia, no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona.
GIMENO (1998: 32)	Ahude a lo que tiene una existencia real (la educación que realmente se practica). A veces la contraponemos a lo que es irreal o deseable; referimos ese término al ejercicio de una destreza, arte u oficio (la práctica de saber enseñar); al proceso de adquisición de la destreza (hacer prácticas); al dominio y al resultado de su ejercicio (decimos que el profesor tiene destreza práctica); al proceso de realización o contraste de un diseño previo o de un modelo (poner en práctica); a la condición de algo que resulta ventajoso para unos determinados propósitos (el método "x" es práctico); y se refiere también a la sencillez o facilidad con que se puede hacer algo.
CLEMENTE LIMUSA (2007: 28)	En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer, tanto si lo realizamos materialmente como si no.

García Amilburu (2007: 71)	Conjunto de actividades que no pueden comprenderse en plenitud cuando se consideran aisladamente, sino que son inteligibles desde una perspectiva educativa, porque se orientan a promover la enseñanza y el aprendizaje. Los fines y procedimientos que integran toda práctica educativa están informados por unos valores que estructuran las relaciones entre el profesor y el alumno, y entre éstos y la tradición cultural que se transmite y asimila, que se orienta a la consecución de un fin: el aprendizaje por parte del alumno de lo que se considera valioso [...]
----------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 2. *Muestra de definiciones dadas al término "práctica".*

Desde este punto de vista la teoría remite a la idea de una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas y sistematizadas en libros, artículos..., y la práctica remite al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas.

Hay, por tanto, una diferencia epistemológica entre las formas de producir el saber en unos y otros espacios que es preciso señalar desde el primer momento. Señala Sierra (2002: 234) que el conocimiento teórico es un conocimiento que aspira a ser "libre de contexto" (aunque nunca lo llega a ser del todo), mientras que el conocimiento práctico mantiene una "fuerte dependencia del contexto". El saber teórico y el práctico tienen naturalezas diferentes, lo que nos obliga a señalar permanentemente las dificultades en su relación, adentrándonos por momentos en territorios ambiguos y contradictorios, pero ambas dimensiones educativas son igualmente interesantes y, sin ninguna duda, son necesarios los vínculos entre ellas. Aguilar Mejía y Viniestra Velázquez (2003: 50) han apuntado:

La teoría –en sentido estricto– explica cómo son las cosas, pero no está encaminada a describir cómo hacerlas. Una teoría (pedagógica, psicológica, social, biológica, epistemológica) puede ser más o menos esclarecedora en la medida en que explica el ser de los fenómenos, y esa comprensión puede llevarnos a asumir un punto de vista propio, consistente y consecuente, que se traduce en los actos propiciando una reflexión mediada por una vigilancia epistemológica que nos permite rectificar los errores que tienen su raíz en los conceptos.

Esta concepción resulta insuficiente para la enseñanza y plantea un problema ya que exige un conocimiento que pueda ser puesto en relación con realidades concretas. Es importante seña-

lar la importancia explicativa de la teoría para la práctica y cómo puede ayudar a asumir un punto de vista propio en la enseñanza. Carr (1995: 55) da un paso más y señala que la teoría puede tener dos significados diferentes: por un lado puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas; por otro, puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica. En este libro se usará el término en ambos sentidos.

En relación a la práctica García Amilburu ha señalado que suele definírsela siempre como opuesta a la teoría y no tanto por lo que es en sí misma, manifestando lo siguiente:

Quando la práctica se define sólo por contraposición a la teoría, queda reducida automáticamente a ser "aquello que no es la teoría", a saber: si la teorización se ocupa de lo universal, de las generalizaciones fuera de todo contexto, la práctica se encarga de instancias dependientes de un contexto preciso. La teoría maneja ideas abstractas, la práctica realidades singulares. La actividad teórica es inmune a la presión del tiempo, la práctica está sometida a los requerimientos de la vida cotidiana. Las soluciones a los problemas teóricos se hallan cuando se conoce algo, los problemas prácticos sólo pueden ser resueltos haciendo algo, etc. (García Amilburu, 1996: 64).

Esta concepción de la teoría como "inmune a la presión del tiempo" denota una concepción idealista de la misma, pero, efectivamente, mientras la teoría se elabora tratando de servir en cualquier espacio y tiempo, la práctica está sujeta al contexto. Efectivamente, es posible establecer algunas diferencias entre teoría y práctica que nos permiten vislumbrar focos de tensión entre ellas y que se harán notar cuando se pretendan desarrollar intentos de conexión entre ambas.

La práctica remite sobre todo al trato que se establece entre un docente y su alumnado en el día a día de la enseñanza. Hamelinc (1985: 15) afirma con claridad que "quienes intentan 'hacer cosas' saben, tarde o temprano, por experiencia, que 'las cosas' no caen por su peso, que 'se resisten' [...]. Las cosas se resisten". La práctica de enseñar tomada con consciencia por parte del profesor supone un desgase notable, en cualquier nivel educativo, aunque quizá en los iniciales sea más agotador. El profesorado que se compromete con la enseñanza sabe que acomodar su acción a sus convicciones no es algo sencillo y que la realidad "se resiste", los procesos educativos son duros y hay que pelearlos.

Como afirma Acker (1999: 22), "las aulas son lugares concurrenciosos donde los maestros deben responder inmediatamente a una variedad de demandas de los diversos niños". (Algo similar sucede en la universidad aunque el alumnado es adulto.)

Además, la cultura profunda de la escuela tiende a reproducirse pese a los esfuerzos de transformación que se desarrollen, como plantea Klein (1992: 192):

La cultura de la escuela no es susceptible de cambio, sino que tiende a resistirse a los intentos de hacer cambios significativos. Las políticas y prácticas de trabajo para mantener el *statu quo* y la historia del currículo están repletas de ejemplos de cambios que se intentaron y fracasaron.

Pensar en la transformación de la práctica de la enseñanza exige actuar sobre infinidad de dimensiones interrelacionadas dialécticamente, asumiendo que los resultados son inciertos. Como plantea Kemmis en el prólogo del libro de Carr (1996: 20-21), la práctica, debemos pensarla como algo construido al menos sobre cuatro planos:

- las intenciones del profesional, qué sentido y significación da a su práctica;
- el plano social, cómo interpretan los demás lo que el profesor hace;
- el plano histórico, que guarda relación con cómo se han gestado dos cuestiones: (1) las relaciones con cada alumno en el aula y (2) las tradiciones profundas de la práctica educativa, acuñadas con el paso de los años, décadas e incluso, quizá siglos; y
- el plano político y micropolítico de relaciones en el aula, que pueden oscilar entre la dominación y el sometimiento y los procesos de decisión abiertos y democráticos.

Todos estos planos de la práctica ponen de relieve la complejidad del campo y su dificultad de estudio, así como las limitaciones con las que cuenta el profesor que trata de relacionar teoría y práctica en tanto que agente educativo en el aula y fuera de ella.

Teoría y práctica educativa constituyen dos realidades diferentes, gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (aunque, como hemos apuntando previamente, en la universidad y en la escuela se

desarrollan teorías y prácticas y se genera conocimiento teórico y práctico). Teoría y práctica se encuentran en una situación de permanente tensión. Se necesitan y se justifican mutuamente y aisladas no tienen ningún sentido.

Una vez abierto este terreno, ¿cómo puede ser posible establecer relaciones entre la teoría y la práctica? Como afirma Gimeno (1998: 21), "la tarea, lo confesamos de principio, es inabarcable y nuestras posiciones son, más bien, modestas". Hemos abierto la puerta al tema y hemos visto el primero de los problemas, haciéndonos una idea de su enorme complejidad. Pasamos a ver a continuación otras dificultades no menos relevantes.

La construcción histórica de la quiebra teoría-práctica

Afirma Callejas (2002: 4) que es interesante analizar cómo en la educación se ha generado la quiebra de las relaciones teoría-práctica, al permitir conocer sus "consecuencias no afortunadas para la investigación y la formación profesional", porque el análisis histórico muestra cómo la ruptura entre el conocimiento y la acción se ha venido fraguando a lo largo de los años. Afirma Hargreaves:

Desde una perspectiva histórica, podemos comprender por qué los profesores y los futuros docentes han considerado las facultades de educación demasiado teóricas y apartadas de la realidad de la enseñanza, y por qué, a la inversa, los académicos universitarios han considerado estos mismos cuerpos docentes como poco serios y respetables académicamente en sus esfuerzos y logros (Hargreaves, 1999: 121).

En la Enseñanza Infantil y Primaria en sus orígenes no existía quiebra teoría-práctica, dado que los primeros maestros carecían de formación pedagógica, su saber procedía exclusivamente de su experiencia docente cotidiana. No había quiebra entre el conocimiento y la práctica de la enseñanza porque no había teorías educativas más allá del sentido común que imponía la propia acción. En el caso de la Educación Secundaria, en principio, tampoco había una quiebra teoría-práctica porque su formación inicial era académica y su práctica también. Los institutos cumplían la función social de preparar para la universidad a una minoría selecta social y culturalmente. Así, se puede afirmar que en su origen, ni

Los maestros ni los profesores de secundaria se vieron afectados de ningún modo por un distanciamiento entre la teoría y la práctica.

La fractura en España se abre primero en la Enseñanza Infantil y Primaria. La creación de las Escuelas Normales (1838) puede ser tomada como hito en el desarrollo de una teoría destinada a la formación de los maestros (Anguita Martínez, 1997; Rozada, 2007). La integración de la formación del profesorado en la universidad fue un asunto polémico. "Al considerarse una profesión poco prestigiosa y no necesitada de una gran especialización, siempre supuso una educación con características propias no equiparable a otras enseñanzas de carácter profesional" (Anguita Martínez, 1997: 5).

La difusión de unos saberes para aprender a enseñar fue lenta; de hecho, bien entrado el siglo xx todavía se podían encontrar maestros sin título; pero, aunque no llegara a todos, ni al mismo tiempo, se fue levantando un cuerpo de saberes pedagógicos legitimado (aunque cuestionado en gran número de ocasiones por su escasa capacidad para resolver los problemas prácticos de la enseñanza) y aislado de la práctica de la enseñanza. Poco a poco se fue levantando un campo teórico sobre la educación, cultivado fundamentalmente por personas que no se ocupaban de la práctica de enseñar en las escuelas. Es entonces cuando se comienza a agravar la ruptura teoría-práctica iniciándose tímidamente una situación de alienación profesional del profesorado que se agravó con las reformas posteriores de los años setenta y de la democracia. Llegando hasta nuestros días.

En las enseñanzas medias la falla fue posterior, produciéndose fundamentalmente como consecuencia del cambio del sistema de enseñanza tradicional elitista al tecnocrático de masas que tuvo lugar a mediados del siglo pasado. Los institutos pasaron de tener un alumnado muy selecto a escolarizar masivamente a la población, lo que fue haciendo que la formación académico-disciplinar del profesorado comenzara a no ser la adecuada para la nueva situación (Rozada, 2007: 26; Escudero, 2009: 83).

En la actualidad, los profesores de instituto viven un momento duro en lo que respecta a la fractura entre teoría y práctica. En el campo de la teoría están situados en un nivel formativo académicamente más elevado al de los maestros. Como afirma Bolívar:

IDEAS CLAVE PARA ILUSTRAR EL PENSAMIENTO

Paradójicamente, en España no hemos contado hasta ahora con ningún sistema de formación del profesorado de secundaria, si entendemos por tal –como debiéramos– una formación específica para la configuración identitaria del profesorado de dicha etapa. En este aspecto, todo ha seguido igual o, mejor, agravado, al haber cambiado radicalmente el público al que se dirige ahora la acción docente. Las Facultades de Ciencias y Letras no piensan en formar profesores, donde lo que importa es dominar el contenido de su materia (Bolívar, 2006: 34).

En el campo de la práctica, afrontan la escolarización obligatoria de un alumnado que ya no es ni el del modo de educación tradicional elitista, ni tampoco el de los comienzos de la escolarización de masas, sino que se trata de un alumnado nacido en un contexto sociocultural en el que la escuela de la modernidad está teniendo serios problemas. Escudero (2009: 82) ha afirmado con acierto que

la educación secundaria ha logrado una mayor democratización en el acceso a sus estudios, pero, como tantas veces ha ocurrido, una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo y otra, bien diferente y mucho más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde.

Así, es posible hablar de una profunda fragmentación de la realidad educativa que se ha venido fraguando históricamente, dando lugar a una quiebra teoría-práctica que hoy día parece insalvable.

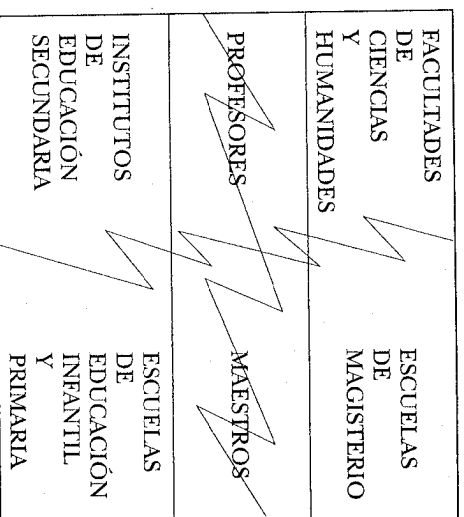


IMAGEN 1.

Fragmentación de la realidad educativa y quiebra teoría-práctica (Rozada, 2007a: 24).

Sobre la quiebra teoría-práctica puede decirse que tiene una naturaleza socio-histórica:

- Paulatinamente, las nuevas estructuras formativas se han ido cristalizando y reproduciendo en las instituciones.
- Asimismo, se han ido generando identidades diferenciadas en el profesorado como sujetos individuales, como miembros de un nivel educativo y como profesionales en lo que respecta a la teoría y la práctica.
- Se ha ido generando una oposición entre "lo cultural" y "lo pedagógico", como si ambas cosas se pudiesen separar y fuesen radicalmente diferentes.
- Aunque muchos hechos se nos presentan como naturales, sería más correcto pensar que los hemos ido naturalizando (Anguita Martínez, 1997: 9).

Ante un panorama así, teniendo en cuenta las evoluciones históricas, cabe plantearse cuál puede ser la respuesta más adecuada para favorecer las relaciones teoría-práctica.

La universidad y la escuela como instituciones implicadas

Por si la significación confusa de los términos fuera poco, así como la quiebra histórica anteriormente reflejada, podemos apuntar aún algunos problemas más en las relaciones teoría-práctica que nos harán ver la enorme complejidad de este asunto. Plantearémos ahora el problema de la enorme distancia existente entre la universidad y la escuela. Si pensamos que la teoría se gesta fundamentalmente en la universidad y que la práctica se desarrolla en centros de enseñanza, tenemos una quiebra reflejo de la preocupante separación que existe entre estas instituciones, que trabajan en buena medida de espaldas entre ellas. En ambas hay teorías y prácticas, pero el papel que juegan unas y otras en estas instituciones es bien diferente. La razón de la distancia existente entre la universidad y la escuela puede atribuirse a "las diferencias en los objetivos que guían las prácticas académicas y los que guían al educador" (Popkewitz, 1990: 18).

Pese a las diferentes finalidades de ambas instituciones, sería deseable que la universidad y la escuela trabajaran conjuntamente

más de lo que lo hacen (Broekkamp y Hout Wolters, 2007; Gravani, 2008). En primer lugar, estaría bien que se conociera más en profundidad lo que se hace en ellas por parte del profesorado de una y otra institución. El profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria generalmente desconoce la investigación que las instituciones académicas producen (Klein, 1992; Gimeno, 1998; Broekkamp y Hout Wolters, 2007) y el profesorado universitario elabora conocimiento empleando métodos de investigación que no siempre garantizan el acercamiento y comprensión de la escuela con la profundidad que sería deseable (Callejas, 2002; Rockwell, 2009). Sin embargo, todo parece indicar la necesidad de estimular los vínculos entre ambas culturas profesionales para favorecer la adquisición de un conocimiento pedagógico más completo y abierto a la complejidad.

En la universidad se investiga y se trata de formar conocimiento sobre algo que no es lo que específicamente se hace en ella (educar a la infancia y adolescencia). Por otro lado, en la escuela, ocurre lo contrario: no hay una preocupación por generar un conocimiento vertebado (Rockwell, 2009; Elliott, 2010). Sobre todo, preocupa la acción docente y el alumno que aprende, pero no se coloca en primer plano que de esa acción educativa se genere un saber, y mucho menos un saber estructurado y bien fundamentado. En estos momentos vivimos las consecuencias de una quiebra universidad-escuela. Refiriéndose al profesorado que habita cada uno de estos espacios, Gimeno (1989a: 177) ha apuntado que: "como consecuencia de vivir y desarrollar su trabajo en instituciones separadas, sus respectivas prácticas son autónomas y los problemas que se plantean son diferentes; la propia visión de qué problemas son más urgentes de abordar también es distinta". Estas dos cuestiones complican y entorpecen enormemente la relación teoría-práctica.

No todo es distancia entre la teoría y la práctica y es posible encontrar algunos puentes entre ambas. En la formación inicial de los docentes se da un periodo fundamental para la relación teoría-práctica, el/los practicum/s, un periodo puntual, pero importante para poner en relación ideas y modos de hacer³. En

³ El objeto fundamental del *Practicum* debería ser la puesta en relación de conocimientos académicos y prácticos. En las memorias que entrega el alumnado suele priorizarse la observación en las aulas sin contrastarse con las ideas manejadas en los estudios cursados. Debería exigirse el contraste entre las teorías estudiadas en las facultades y las lecturas rea-

la universidad también hay prácticas, por ejemplo, las prácticas de laboratorio o la propia práctica teórica (la que desarrolla el profesor en tanto que docente), así como en la escuela están presentes las cosmovisiones de los profesores, que son como teorías prácticas.

No es posible simplificar un tema tan amplio, pero está claro que la universidad constituye un espacio más habilitado para la teoría que para la práctica y con la escuela sucede lo contrario. El modelo institucional de universidad y escuela es muy distinto y repercute a la hora de tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica. El tema, como vemos, es ambiguo y escurridizo y es fácil deslizarse hacia posturas irreconciliables. El modelo institucional de universidad y escuela es muy distinto y repercute a la hora de tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica.

Quizá el problema reside en que, finalizada la formación inicial docente, son escasos los profesores que continúan indagando a través de lecturas en el conocimiento pedagógico. La formación inicial, la organización de los centros, la socialización profesional, etc., hacen que generalmente desaparezca el interés por continuar profundizando. Solo algunos docentes comprometidos estimulan el gusto por el saber, por seguir formándose. La teoría académica no siempre se considera útil y se valora hasta que se pone en relación con la práctica, contribuyendo a mejorarla, como afirma Klein (1992: 193):

Hasta que el maestro acepta que estas ideas pueden ser personalmente significativas y pertinentes, tendrá poco impacto en la práctica. Las teorías no son vistas por los profesores como ayuda en la mejora de su práctica, y, por tanto, nunca desarrollan con propiedad las teorías o conceptos teóricos.

En todo caso, la relación institucional de universidad y escuela es una puerta abierta al establecimiento de conexiones teoría-práctica que es preciso destacar por las numerosas mejoras que permite introducir en universidad y escuela: mejora de la práctica docente, capacidad, poder/estatus, conexiones, etc. (Huberman y Levinson, 1988).

lizadas y la realidad escolar para provocar visiones más complejas de la enseñanza y evitar la tendencia del alumnado a rechazar la teoría y escorarse en el mundo de la práctica. No estaría de más contrastar la lectura de unos artículos o libros con la práctica observada viendo posibilidades y límites de ambas, tratando de desarrollar una postura de desarrollo profesional docente, iniciándose en un camino de autoformación teórico-práctico.

La formación inicial del profesorado y las culturas profesionales de los centros

La formación inicial y las culturas profesionales en las que se inserta el profesorado cuando se inicia en su desarrollo profesional docente suponen un eje interesante desde el punto de vista de las relaciones entre el conocimiento y la acción.

La orientación de la formación inicial de los profesores de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad es bien distinta. En el caso de la Educación Infantil y Primaria el fin de la formación tiene un elevado componente práctico. Al profesorado de estos niveles suele vérselos como agentes de la acción educativa: planificadores de la enseñanza y ejecutores de la misma. En las escuelas de magisterio o facultades de educación suele dársele bastante reconocimiento al hecho de que los futuros docentes serán los "actores principales" de la enseñanza infantil y primaria, sin concedérsele apenas importancia a la dimensión investigadora que pueden desarrollar⁴. Este hecho es algo generalizado, aunque no se descarta la existencia de casos que rompan esta visión hegemónica.

El hecho de que para ser maestro (de Educación Infantil o Primaria) hasta este momento hubiera que ser diplomado y para ser profesor (de Educación Secundaria o Universidad) hubiera que ser licenciado, ha supuesto una diferencia notable en el perfil de la formación inicial, porque en el caso de los maestros esa formación ha sido más breve en el tiempo. Afirma Molero Pintado (1989: 36):

la duración de los estudios se fijó normalmente, en atención a los recursos del erario público, prevaleciendo la idea de que la carrera de magisterio debía ser "corta", aunque sólo fuera para mantener las distancias con otras consideradas por la Administración como superiores.

En estos momentos, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior podemos hablar de una mejora importante en la formación de los maestros, al equipararse los títulos en grados y postgrados, y tener que cursar el alumnado una titulación al menos durante cuatro años.

⁴ Una prueba de ello es que en los planes de estudio de Magisterio no existen asignaturas ni roncates, ni obligatorias, ni optativas sobre métodos o estrategias de investigación, autoevaluación, etc.

En el caso de la Educación Secundaria y universitaria, al alumno en su formación inicial suele vincularse con los frutos de la investigación de su campo (la historia, las matemáticas, la ecología) y la orientación hacia la enseñanza permanece ausente hasta el último momento (cuando cursaba el CAP -*Certificado de Aptitud Pedagógica*- o el Máster en Educación Secundaria, aunque la formación parece mejorar). La insuficiente formación pedagógica del profesorado de Secundaria no puede pasar desapercibida. Como afirma Bolívar (2006: 34), "nuestra rémora histórica ha sido la formación del profesorado de Secundaria, donde todo se ha mantenido como si nada hubiera cambiado en más de treinta años". Actualmente, con el *Master Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachiller, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* vivimos un momento de importantes novedades en el impulso de la formación del profesorado de Secundaria, pero el hecho de que esta se siga considerando un apéndice al final de una trayectoria académica disciplinar nos hace pensar que son precisos algunos cambios más.

Por otro lado, aunque hay vinculaciones entre la orientación de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y la Universidad hay algunas diferencias importantes en el acceso al puesto de trabajo, dado que en esta última, además, se hace precisa la investigación doctoral para ejercer, lo cual prioriza aún más el papel del profesor como investigador, con un enfoque más orientado hacia la reflexión y el cultivo intelectual que hacia la acción docente. Por lo que respecta al acceso al puesto de trabajo, el profesorado de Secundaria debe superar una oposición que no exige el desarrollo de investigación, sino más bien el dominio de un temario.

Si observamos las culturas profesionales de todos los niveles educativos también podemos señalar algunas diferencias que tienen implicaciones desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica, encontrando un enfoque más ilustrado, académico e investigador en la Educación Secundaria y la Universidad, y un enfoque más orientado a la práctica, a la enseñanza y al alumnado en la Educación Infantil y Primaria, todo ello teniendo en cuenta que la realidad es compleja y pueden darse casos muy dispares en todos los niveles educativos.

El maestro que trabaja en un centro de Educación Infantil o

Primaria tiene un horario más estricto y una mayor carga docente que los profesores universitarios y de Secundaria, lo que repercute en mayores dificultades a la hora de afrontar la profesión con un compromiso investigador y reflexivo. Asimismo, los profesores de Secundaria y los universitarios se socializan en ambientes propicios para el desarrollo de investigaciones en su campo concreto (más en el caso de los universitarios, por supuesto), pero no siempre se fija la mirada en la enseñanza. Arrieta (1989: 7), acertadamente, plantea que:

para que el profesorado asuma un papel que se lo exige su profesión, el de investigador de su aula, y para que las investigaciones no se realicen sin partir de sus necesidades profesionales, es imprescindible que existan centros y profesionales que desarrollen su trabajo de investigación en estrecho contacto con las actividades docentes.

Klein apunta una razón de la quebra de las relaciones teoría-práctica en la socialización profesional del profesorado en sus propias culturas, señalando el contraste existente entre los diferentes niveles del sistema educativo.

Las funciones del teórico son como crítico del campo mientras el profesional debe ser un optimista en un mundo difícil, complejo. Se ha dicho que los profesionales y los teóricos operan en mundos diferentes. El valor de las cosas es diferente y participan en sus actividades de manera diferente. Por ejemplo, el mundo del teórico examina los principios abstractos a fin de formular el conocimiento representado en una teoría. Los maestros, por el contrario, se centran principalmente en el contexto particular de sus aulas, y no se preocupan con el conocimiento generalizable a través de una variedad de situaciones. Las teorías se desarrollaron principalmente para facilitar el estudio teórico, y estas actividades están muy alejadas de los esfuerzos del práctico para tratar de mejorar la práctica en el aula. Por lo tanto, el conocimiento de los dos grupos no se pueden intercambiar fácilmente, aunque cada una de las dos bases de conocimiento tiene algo que aportar al campo del currículo (Klein, 1992: 193).

Dejando al margen la dimensión estructural del sistema de enseñanza podemos plantearnos qué está sucediendo para que esta quebra se mantenga hasta nuestros días y qué es posible hacer para superarla. Klein considera que una de las principales razones de la escisión teoría-práctica es el mantenimiento del *status quo* por parte de prácticos y académicos:

Una de las razones tiene que ver con que los teóricos y los profesionales de la educación desean mantener el statu quo, que es más cómodo en educación, que requiere poco esfuerzo y parece más seguro que el cambio. Los mundos de los teóricos y profesionales (por separados que estén) son muy complejos y hay pocos incentivos para que ninguno de los grupos deseen gastar un esfuerzo significativo para complicarse aún más la vida o para introducir factores de riesgo potenciales (Klein, 1992: 193).

Teniendo en cuenta esta importante limitación parece complicado hacer propuestas de relación teoría-práctica válidas para todo el profesorado tanto en la formación inicial como en la permanente.

El "idioma" de los teóricos y los prácticos

Aproximar la teoría y la práctica para cualquier persona que se lo proponga, trabaje en el nivel del sistema educativo que sea, no es algo sencillo, pero aún lo es más en el caso de los prácticos de los primeros niveles educativos, especialmente el profesorado de Educación Infantil y Primaria, dada la diferencia de "idioma" que manifiestan al contrastar con los teóricos (Broekkamp y Hout Wolters, 2007; Miretzky, 2007; Gravani, 2008).

El lenguaje de los académicos suele ser más amplio y riguroso y no siempre remite a aspectos concretos de la educación; en cambio, el lenguaje de los maestros suele ser más simple y restringido, y suele estar más contextualizado. Mientras este segundo es accesible para los primeros, el lenguaje de los académicos suele hacerse duro para los docentes. Cuando publican los investigadores, no siempre lo hacen con un interés divulgativo accesible, como afirma Klein (1992: 192):

los teóricos publican sus trabajos en revistas especializadas que no son fácilmente accesibles o legibles por los profesionales. Así, los teóricos hablan principalmente a otros teóricos como su mayor audiencia, más que a los profesionales.

Para ilustrar esta idea se sugiere leer dos textos breves, que se comentan a continuación.

1. Uno de los mitos de la profesión docente es que "enseñar es fácil". Sin embargo, enseñar siempre ha sido difícil y día a día esa dificultad va en aumento (y en algunos lugares

incluso es arriesgado). [...] La profesión docente siempre ha sido compleja por ser un fenómeno social, ya que en una institución educativa y en un aula se han de tomar decisiones rápidas para responder a las partes y al todo, a la similitud o a la linealidad aparente de lo que hay delante y a la complejidad del entorno que abruma (Imbernon, 2007: 118-119).

2. Esas deficiencias que vemos en razonamiento yo veo que es a nivel general. Yo con compañeras que hablo cuentan lo mismo: el no pensar antes de responder, cuando tienes un problema anticipar la solución y eso es a nivel general. El otro día te lo comentaba: tiene que volver a nacer Piaget y volver a hacer las etapas evolutivas en función de los crios que tenemos hoy en día. Yo no sé de dónde viene el problema, pero desde luego... tengo alumnos de cuarto, de quinto y de sexto y te encuentras con lo mismo. Vamos a resolver un problema sencillo de sumas y restas y no son capaces de ordenar la información del problema. No saben qué les está pidiendo. No saben que para sumar juntamos, que juntos significa sumar. Nada. Y luego ordenar la información de un problema, saber lo que nos pregunta, nada. Y me pasa con los de cuarto, con los de quinto y con los de sexto (Profesora especialista, 2009).

Podemos observar que son dos textos bien distintos. El primero es un texto académico, escrito por un autor de reconocido prestigio que publica, entre otros temas, sobre la formación del profesorado. El segundo es un testimonio de una profesora muy preocupada por la enseñanza que se dedica a la Educación Primaria. Los dos apuntan cuestiones en una misma línea, sin embargo, pudiera parecer que sus idiomas no son los mismos.

Tanto el primero, desde el punto de vista de la teoría, como el segundo, desde el punto de vista de la práctica, tratan de dar sentido a una realidad, a una misma realidad. Sin embargo, ambos discursos están bastante alejados. Responden a modos de pensar, de sentir y de actuar bien diferentes, y bastante adaptados al contexto de trabajo de uno y otra.

Tiene interés mostrar algunas diferencias entre ellos, así como los intentos de relación que se hacen por parte y parte. Comentando por las diferencias es posible observar:

- a. En el texto académico el pensamiento es más abstracto y descontextualizado, en el testimonio de la profesora predomina un pensamiento más concreto y contextualizado.
- b. El texto académico es fruto de un proceso de reflexión sobre la enseñanza realizado para ser divulgado a través de un libro y ampliar el conocimiento teórico de los lectores. El testimonio de la profesora es fruto de una entrevista. Los soportes de una y otra interacción son bien diferentes. Mientras el primero se apoya en lo escrito, el segundo es una fuente oral, lo cual se reproduce con frecuencia: los académicos se relacionan con mucha más frecuencia con la palabra escrita y el profesorado se relaciona con mucha más frecuencia con la lengua oral.

También es posible observar algunos intentos de relación teoría-práctica que se establecen en ambos textos:

1. El autor hace un intento de relación para acercarse al mundo de la enseñanza haciéndose eco de lo que sabe sobre la práctica. Así plantea cosas como que en algunos contextos es arriesgado enseñar y otras ideas similares.
2. La profesora hace un intento de relación para acercarse al mundo de la teoría planteando las limitaciones de un modelo psicológico que conoce sobre la enseñanza.

Sin embargo, pese a estos intentos por establecer puentes, parece que ambos mundos siguen bastante separados. Parece que los dos mundos presentados intentan acercarse, pero no llegan a entenderse. Quizá para algunos pueda parecer que lo mejor es que cada uno vaya por su lado, los académicos generando teoría y los docentes generando prácticas, pero si tenemos en cuenta que la finalidad última de unos y otros es mejorar la enseñanza parece evidente que hay que tratar de hacerles confluir de algún modo. Es posible plantear tentativas de solución, pero no caben respuestas fáciles.

Como puede deducirse de estos cinco problemas apuntados, la relación teoría-práctica supone romper con muchas de las tradiciones corporativas asentadas en los modos de trabajar de académicos y prácticos, tanto en la universidad como en la escuela. Gravani (2007: 656), a lo largo de varios estudios con profesorado de diferentes niveles educativos, ha afirmado que

el diferente conocimiento que los académicos y los profesionales poseen y utilizan durante las sesiones prohíbe la comunicación entre los dos. Una verdadera comunicación e intercambio se llevó a cabo principalmente en los casos en que los educadores trataron de combinar la teoría y la práctica. Cada vez que se produjo este paso los resultados fueron beneficiosos para ambos grupos.

Quizás cualquier intento de relación teoría-práctica pase por acercar el conocimiento y la acción de teóricos y docentes para que todos podamos pensar y vivir plenamente la educación y contribuir a desarrollar la transformación que nuestro sistema educativo precisa.

DOS ENFOQUES ENFRENTADOS Y UNA PROPUESTA CONCILIADORA

Cuando se habla de establecer relaciones entre la teoría y la práctica es posible diferenciar dos enfoques que no logran relacionar cordialmente conocimiento y acción. Se trata de dos grandes planteamientos dominantes, ambos con importantes repercusiones en la concepción de la formación (inicial y permanente) y el desarrollo profesional del docente: un modelo científico-tecnológico y un modelo hermenéutico-interpretativo. Ambos, como veremos, se encuentran enfrentados en buena medida y no logran relacionar cordialmente conocimiento y acción, lo que nos llevará a plantear la necesidad de un nuevo enfoque dialógico de relaciones entre el saber y el hacer.

Enfoque científico-tecnológico

Este enfoque parte de los planteamientos positivistas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX con el presupuesto de que la ciencia puede contribuir al desarrollo tecnológico y social. Las ciencias sociales fueron asumiendo poco a poco planteamientos propios de las ciencias empírico-analíticas preocupadas por la formulación de leyes generales y por la creación de un conocimiento con carácter universal, no ligado a un contexto específico y los investigadores fueron ocupando una prestigiosa posición social, hasta el punto de que hoy en día es el modelo hegemónico.

En el marco de las relaciones teoría-práctica se trataría de un modelo “de ciencia aplicada” según el cual el conocimiento debe guiar las decisiones prácticas, dejando a esta a la expectativa de lo que dicte la teoría. Braga (1994: 78) afirma que desde este enfoque:

la relación teoría-práctica es una relación unidireccional, que se manifiesta en la capacidad del conocimiento para controlar la práctica. El principal objetivo de este conocimiento es establecer un control técnico sobre la realidad, por lo que se trata de un saber de tipo instrumental.

Se trata de una lógica deductiva. Podría hablarse de un modelo que sitúa a la universidad en una posición preferente en relación a la escuela, al pretender que el profesorado genere unas determinadas prácticas a partir de las ideas manifestadas por los expertos. Desde este punto de vista la naturaleza del trabajo de los profesores podría entenderse como una tarea de aplicación de unos planteamientos teóricos procedentes de la pedagogía, la sociología, la psicología... y en general, las denominadas ciencias de la educación.

Nadie duda de que este saber sea relevante, pero frecuentemente se cuestiona el papel preponderante que adquiere, porque esta forma de entender la enseñanza merma la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar.

Este paradigma a lo más que llega es a proyectar alguna luz sobre determinados aspectos de la realidad con la que trabaja el profesorado, pero para abordar estos en profundidad se hace preciso examinar la práctica muy minuciosamente. Es imposible doblegar la dinámica de un aula a la ciencia, tomando la teoría de algún autor y “aplicándolo”, como vulgarmente se dice.

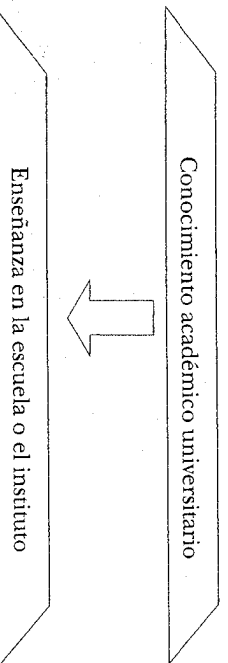


IMAGEN 2.

Aplicación de conocimiento desde el modelo científico-tecnológico.

Adaptado de Rozada (2007: 34).

La idea de elaborar minuciosas programaciones o taxonomías de objetivos sobre cómo actuar en cada minuto de la clase, que en otros momentos ha tenido mucho éxito, responde a este planteamiento, según el cual de la teoría se deriva mecánicamente un modo de actuar. Este planteamiento ha sido ampliamente criticado. Cualquier docente experimentado sabe que para gestionar una clase no basta con conocer teorías, sino que en la relación didáctica hay que tener en cuenta muchas dimensiones más. Efectivamente, la teoría de un autor puede darnos muchas ideas para pensar la práctica escolar, pero nunca es “aplicable” directamente. La realidad educativa es muy compleja y polidéctica y su naturaleza es muy complicada. No se puede pretender que del conocimiento científico emanen formas de actuar coherentes al 100% sin tener en cuenta el pensamiento docente. Este enfoque supone una visión estrecha del asunto de las relaciones teoría-práctica porque incurre en relaciones reduccionistas en el ámbito de las ciencias sociales.

Enfoque hermenéutico-interpretativo

El modelo hermenéutico-interpretativo parte de un concepto diferente de ciencia y defiende otra forma de entender el conocimiento, apoyándose en los supuestos de la teoría interpretativa. El surgimiento de esta perspectiva es contemporánea en el tiempo al positivismo; no obstante, se desarrolla ampliamente entre los años sesenta y ochenta, en que desde los países anglosajones se comienzan a formular fuertes críticas al positivismo.

La influencia de este enfoque llega hasta nuestros días a través de numerosas corrientes epistemológicas y metodológicas: interaccionismo simbólico, etnografía, hermenéutica, fenomenología, etc. En estos momentos, por ejemplo, está en boga la investigación de corte narrativo-biográfica, que va claramente en la línea de este paradigma (Clandinin y Connelly, 1989; Bolívar, 2001; Goodson, 2004; Hernández, Sancho y Rivas, 2010).

El objetivo de este enfoque reside en la comprensión más que en la explicación, al preocuparse de las interacciones y negociaciones que se producen en las diferentes situaciones sociales y a través de las cuales los individuos construyen, en interacción, sus

expectativas acerca de qué comportamientos son adecuados, correctos o prudentes (Braga, 1994: 82).

De este modo, el paradigma interpretativo defiende la disociación entre los métodos y formas de investigación de las ciencias sociales (ideográficas) y las naturales (nomotéticas), estando las primeras orientadas fundamentalmente por un interés práctico, tratando de comprender los procesos simbólicos y mejorar el campo de actuación social. Se trata de una lógica inductiva.

Podría hablarse de un modelo que sitúa al conocimiento práctico de la escuela en una posición preferente, sin pretensiones de que el profesorado genere unas determinadas prácticas a partir de las ideas manifestadas por los expertos, haciendo que adquiera una importancia capital la emulación como forma de aprendizaje del profesorado, pues se considera la formación que debe partir de la práctica. Randi y Corno (2007: 204) consideran que la imitación ha sido el modelo predominante en el aprendizaje del profesorado, y efectivamente, así es en muchos casos.

Una tendencia que se deriva de este enfoque ha sido la de ver al profesor como un artesano que va elaborando conocimiento, acumulando experiencias y mejorando su práctica por medio de la acción. De este modo, el profesorado tiende a ver con mucho más interés aquello que está más centrado sobre los procesos de enseñanza en el aula que otros asuntos, por interesantes que pudieran resultar.

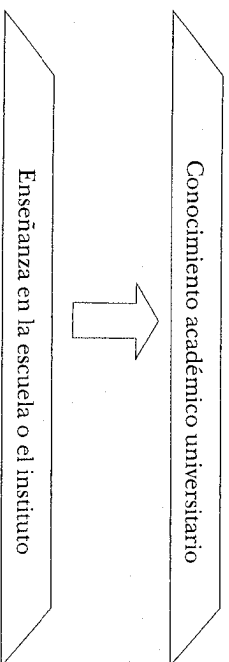


IMAGEN 3.

Construcción del conocimiento desde el modelo hermenéutico-interpretativo.

Adaptado de Rozada (2007: 34).

La repercusión de este modelo en el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica resulta también reduccionista dado que se valora la práctica escolar por encima del cono-

cimiento científico sobre la educación, generando un mapa de relaciones asimétrico entre "el saber" y "el hacer". Este enfoque, llevado al extremo, supone el desprecio de la teoría educativa por parte del profesorado, el cual quedaría entregado a las intuiciones particulares, las interpretaciones personales y la creatividad de cada cual. Podemos concluir señalando que necesitamos una nueva concepción que supere las limitaciones de los dos modelos comentados.

Hacia un enfoque dialógico de relación teoría-práctica

Dadas las dificultades existentes para relacionar la teoría y la práctica directamente (de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría) parece necesario crear un nuevo enfoque que tienda puentes entre ambas, dando cabida al establecimiento de relaciones dialécticas y dialógicas entre ambos mundos.

Los dos modelos vistos anteriormente incorporan elementos interesantes para pensar las relaciones teoría-práctica, pero sus presupuestos contienen insuficiencias que es preciso superar. Ni el modelo científico-tecnológico ni el modelo hermenéutico-interpretativo por sí mismos resuelven satisfactoriamente las relaciones entre la teoría y la práctica porque son reduccionistas y colocan a una y otra en posiciones de valor diferentes. En el primer caso la teoría trata de dominar a la práctica y en el segundo es la práctica la que intenta dominar a la teoría. No es posible promover relaciones armónicas entre ambas si se coloca a una de ellas en situación de superioridad. Como afirma Callejas (2002: 4), "el empeño de dar prioridad a la teoría o a la práctica ha impedido entender sus relaciones". Para buscar relaciones dialógicas entre ambas hay que comenzar por situarlas en planos de igualdad.

Ambas constituyen realidades dignas de respeto separadamente y a la hora de relacionarlas parece necesario reivindicar que el aporte de una y otra sea proporcionado. Atienza (1993: 216-217) confía en una línea de trabajo compartido entre investigadores y profesores, cuando afirma que:

el trabajo compartido entre los teóricos y los prácticos supone que entre unos y otros no hay jerarquías, que las necesidades educativas se abordan por ambos en una relación dialéctica en la que la práctica interroga

a la teoría y viceversa y en la que, de alguna manera, cada una de ellas se convierte en campo de aplicación de la otra.

Parece necesario ser capaz de habitar ambos mundos tomándolos en serio, buscando posibilidades para establecer relaciones entre ellos. Aienza (1993: 216) considera que investigadores y docentes tienen responsabilidades en este trabajo compartido:

- Los teóricos han de bajar o subir, como se quiera, a la práctica, no tanto a difundir su propio saber entre los prácticos, ni a servirse de aquella y de estos para comprobar sus hipótesis, como a aprender a oír los interrogantes que se plantean a los prácticos, orientando a partir de ahí su trabajo de investigación hacia la búsqueda de respuestas útiles para estos.
- Los prácticos, por su parte, han de acceder a la teoría aprendiendo a trasladar a ella las preguntas que su trabajo genera, contrastando las hipótesis que los teóricos les devuelven con los resultados de sus prácticas; renunciando al utópico enciclopedismo individual, pero no al de grupo; elevando, en cualquier caso, su pensamiento de "vulgar" a "superior".

Este enfoque debería guiarse por criterios de emancipación, tanto para investigadores como para docentes, de tal modo que cualquier pretensión de imposición entre teoría y práctica fuese rechazada por cuanto tiene de negativo para el diálogo entre ambas. Por otro lado, este nuevo enfoque debería configurarse con una apertura y dinamismo considerable, para dar cabida a múltiples posibilidades de relación teoría-práctica sin que se agoten en una única vía de comunicación. La aproximación entre el conocimiento académico y la acción docente puede darse de múltiples formas y es preciso mostrar una buena disposición al conocimiento de las mismas, por ambiguas o contradictorias que pudieran ser si se comparan entre ellas.

En todo caso, debería ser posible explicitar cuáles son los mecanismos de relación teoría-práctica y qué papel se le asigna al conocimiento, a la investigación, a la reflexión y a la acción. A priori, parece pertinente defender que la teoría debería buscar la observación atenta de la realidad con miras a la comprensión de la misma y a construir un conocimiento útil para la práctica, el cual no necesariamente debe depender de los investigadores en exclusiva. La investigación debería superar el tradicional modelo

causa-efecto enfatizando en cómo puede ser posible relacionar dialécticamente el conocimiento educativo y la acción docente. Respecto a la práctica, cabe decir que debería superar las limitaciones de un enfoque artesanal y aproximarse al estudio académico. En las siguientes páginas se presenta un modelo concreto que puede contribuir al debate sobre este "nuevo enfoque" de relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica.

Una propuesta concluidora: la construcción de una pequeña pedagogía

Tratando de superar las limitaciones de los dos modelos dominantes y en línea con el enfoque dialógico de relaciones teoría-práctica podemos destacar un modelo concreto, que resulta superador de los propuestos hasta el momento, y el más rico de cuantos se han elaborado al respecto desde el punto de vista epistemológico: el modelo conocido como "la construcción de una pequeña pedagogía" propuesto por José María Rozada Martínez (2007).

Este autor propone, como no es posible relacionar la teoría y la práctica directamente, el establecimiento de relaciones entre las mismas mediante un tendido de puentes intermedios. Insatisfecho con los modos habituales de plantear las relaciones entre teoría y práctica (como relaciones directas: arriba-abajo y abajo-arriba) rechaza tanto la reducción académicista, según la cual la actividad práctica de enseñar debe ser sometida al dominio de "los expertos", como la práctica artesanal según la cual "cada maestrillo tiene su librillo", (Rozada, 2007). Afirma que en el ámbito educativo, parece más pertinente abogar por relaciones difusas entre la teoría y la práctica que se intentan establecer de múltiples maneras (unas más directas que otras).

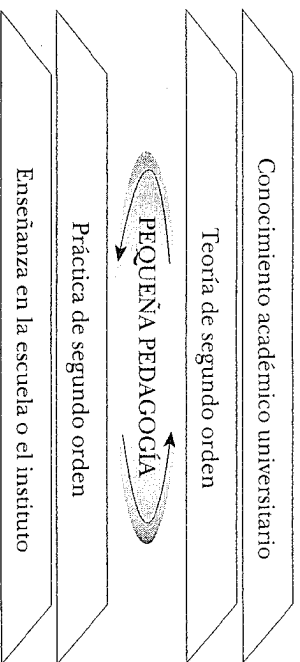


IMAGEN 4.

Modelo dialógico de relaciones entre la teoría y la práctica (Rozada, 2007).

Para Rozada la distancia existente entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o el instituto solo puede salvarse construyendo teorías y prácticas diferentes de las hegemónicas, que él denomina “de segundo orden” O “segundo grado”. Esto exige el reconocimiento de un plano de la teoría y otro de la práctica que se atraigan, en lugar de repelerse, lo que le lleva a plantear la posibilidad de una teoría y una práctica, ambas de “segundo orden”, los cuales constituyen la conceptualización de los posibles encuentros entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o en el instituto. La *teoría de segundo orden* se caracterizaría por:

- Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como nutrientes múltiples disciplinas, y no solo una, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad de enseñar.
- Renunciar a la investigación y producción de conocimiento tal y como se lleva a cabo en el ámbito universitario, orientándose, por el contrario, en dirección a una práctica en la que se está interviniendo como actividad profesional prioritaria.
- Asumir que los distintos nutrientes teóricos no siempre aportan saberes clarificadores sino que, con frecuencia, pueden plantear contradicciones que complican más que resuelven los quehaceres de la práctica, lo cual no los invalida como constitutivos de un pensamiento profesional imposible de traducir a prescripciones técnicas para actuar.

- Comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos (Rozada, 2007).

Esta teoría de segundo grado pone su foco en campos diversos como la pedagogía, la sociología, la psicología, la antropología, la epistemología, la filosofía, etc., sin orientarse al desarrollo de un campo de conocimiento, siguiendo la lógica institucional universitaria. Bien podría exponerse como un conjunto de principios generales a los que debe referirse la acción y la reflexión sobre la práctica.

Este segundo plano de la teoría no invalida al primero. Todo lo contrario, lo necesita; incluso se puede decir que vive de él. Existen departamentos universitarios, grupos de investigación, de formación del profesorado, de apoyo a la escuela, etc., que tratan de desarrollar iniciativas para acercar la Universidad a los problemas prácticos de la enseñanza tal y como se dan en los centros y en las aulas, y son interesantes.

Todo ello exige el desarrollo de algunos rasgos de una nueva identidad profesional que no coincide con la que por su parte genera la tradición académica, pero que resulta deseable.

Asimismo, la *práctica de segundo orden* se caracteriza por:

- La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego.
- El distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro, lo cual no implica necesariamente transformación de las mismas, sino disposición para intentar cambiarlas si se estima conveniente y posible.
- Se trata de una práctica que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo.
- Está expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones se sabe, generando el interés intelectual suficiente para

que el profesor llegue a orientar una parte de su profesionalidad hacia las teorías de segundo orden recogidas en el punto anterior (Rozada, 2007).

Esta práctica incorpora la conciencia sobre el pensamiento práctico y, por lo tanto, un nivel de reflexión sobre el mismo, de manera que no dependa solo de las prácticas que lo generan, y por lo tanto pueda alcanzar cierto nivel de distanciamiento crítico de las mismas. Es decir, es necesario que el docente muestre disposición a romper con las rutinas, las tradiciones corporativas y didácticas largamente asentadas; una primera disposición que se manifestará en la autocrítica que es precisa para la toma de conciencia de las mismas.

Entre estos dos planos intermedios Rozada considera que se construye una "Pequeña Pedagogía", es decir, una "región" a medio camino entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica, un lugar fronterizo y complejo que es posible recorrer a través de múltiples caminos de ida y vuelta.

Un problema de este enfoque lo señala Rozada (2007a: 53), cuando afirma que la principal limitación es, sin duda, la escasez de profesores con una identidad profesional de este tipo (o con interés por construirla), dispuestos a acercarse a la universidad sin poner por delante el interés de integrarse plenamente en ella, y capaces al mismo tiempo de pasar varias horas diarias en un aula y hacer de esa realidad el objeto de sus inquietudes intelectuales. Este aspecto reduce enormemente el espectro de posibles profesores interesados en establecer relaciones entre el conocimiento y la praxis desde este modelo.

Además, este planteamiento también exige el desarrollo de unos rasgos de identidad profesional que no forman parte de los que socio-históricamente han desarrollado los maestros, lo cual pone de manifiesto la dificultad para que un modelo así cuaje:

- como prácticos (suelen reivindicarse como "maestros de a pie");
- generalmente cargados de imágenes idealistas sobre sí mismos;
- resistentes a la puesta en cuestión de sus prácticas y de las ideas asociadas a ellas.

Se trata de un profesional de la enseñanza distinto a los que, cada uno por su parte, se encargan de modelar la universidad y la

escuela. Aunque no abundan estos profesores capaces de tener un trato diferente tanto con el saber como con el hacer pedagógicos, tiene interés favorecer su aparición.

NUEVE PERSPECTIVAS RELEVANTES EN LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Esta propuesta alternativa de relación teoría-práctica se nutre de otras propuestas más concretas que se han ido generando en el ámbito de la formación del profesorado, recorriendo caminos intermedios entre el conocimiento y la acción educativa contribuyendo a acercar estos dos mundos tan alejados.

Entre el saber académico y la práctica de enseñar podemos colocar a medio camino diferentes propuestas que de alguna manera tratan de aproximar la teoría a la práctica y la práctica a la teoría. Como se verá a continuación, cada una de las propuestas ha tenido un diferente calado entre el profesorado, tratándose de propuestas muy dispares, recogidas con el objeto de abarazar un amplio abanico de ideas sobre modelos de conocimiento de los profesores. En el siguiente esquema he tratado de recogerlas sistemáticamente:

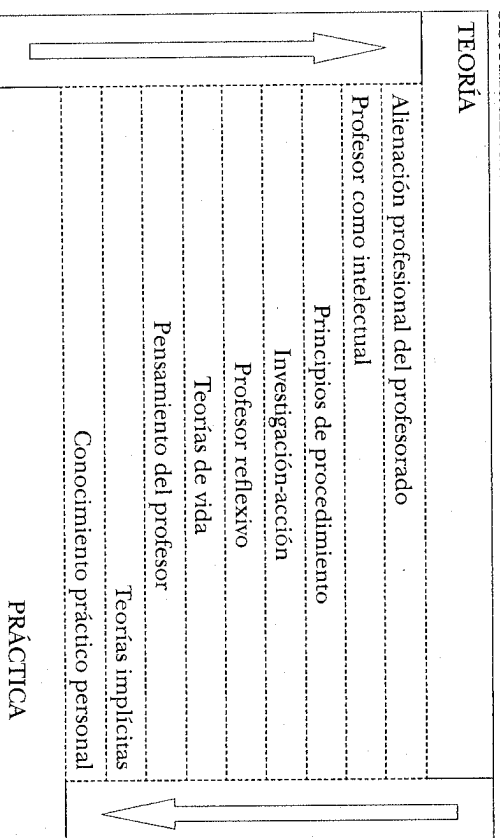


Tabla 3.

Propuestas de relación entre la teoría y la práctica.

Figuran, en primer lugar, planteamientos de corte más académico; en el plano intermedio aparecen propuestas que buscan vías de encuentro teoría-práctica y, en último lugar, están las propuestas más centradas en el ámbito escolar, siendo todas ellas interesantes desde el punto de vista del establecimiento de conexiones entre el conocimiento y la acción docente.

— Desde ciertos enfoques académicos se ha denunciado la alienación frecuente del profesorado y se ha venido argumentando la importancia de que el docente se constituya como un intelectual.

— A medio camino entre la teoría y la práctica se ha enfatizado en que la teoría puede dar luz a la práctica si el docente mantiene unos principios de procedimiento. También han surgido enfoques tales como la investigación-acción o el del profesor como práctico reflexivo que avanzan ideas en una línea de aproximación teoría-práctica, así como el enfoque internacional conocido como *living theory* (traducido como “teorías de vida” o “teorías vividas”). También puede introducirse en este apartado el enfoque del pensamiento del profesor que de alguna manera tiende puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica.

— Desde posturas más pegadas al ámbito del aula podemos destacar el enfoque de las teorías implícitas del profesorado y otro planteamiento internacional de gran trascendencia: el conocimiento práctico personal (*personal practical knowledge*).

Alienación profesional del profesorado

La alienación puede definirse como el proceso mediante el cual un individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición. El concepto de alienación del profesorado surgió en círculos próximos a las líneas de pedagogía crítica para denunciar que el profesorado, pese a ser el agente social más importante encargado de la gestión del conocimiento y del saber, no siempre es el agente social que muestra más competencia en la comprensión de los asuntos educativos, dado que otras instancias le han despo-

seído de esta fundamental competencia (Martínez Bonafé, 1993; Fullan y Hargreaves, 1997; Zeichner, 2010). Bajo esta perspectiva, se considera que el profesorado, en el nivel educativo que sea, puede dedicarse a enseñar sin ser consciente de los fines a los que realmente está sirviendo con su práctica.

Por lo que respecta a las relaciones teoría-práctica es posible hablar de “alienación profesional” de los docentes cuando estos se dedican a la enseñanza sin dominar perfectamente los fundamentos teóricos de su trabajo. Podría decirse que han sido formados en las ciencias de la educación superficialmente, pero no se han apropiado con consciencia de las implicaciones profundas de su función como docentes para luchar contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar.

Las teorías de la alienación profesional docente han desarrollado toda una filosofía de la enseñanza, mostrando la expropiación sufrida por el profesorado del manejo de las herramientas básicas de reflexión e investigación. Enfoques como el “currículum a prueba de profesores”, por ejemplo, perpetúan un concepto alienado de la docencia, al decirle al profesor lo que tiene que hacer, instándole a ejecutar, no a pensar por sí mismo. Asimismo, el hecho de que los profesores hayan sido excluidos generalmente de los debates educativos y sustituidos por los investigadores supone una forma de alienación (Broekamp y Hout Wolters, 2007: 204).

Esta expropiación del saber educativo acarrea como consecuencia que el pensamiento de los docentes sea muy pobre en cuanto tiene que ver con lo relativo al campo de la educación aunque alcance un nivel alto en la materia que se enseña al alumno, porque esta situación les convierte en unas piezas más del engranaje del sistema educativo, absolutamente funcionales para el mismo (Rozada y Cascante, 1989).

Se ha llegado a afirmar que el profesorado está sumido en una situación de rechazo y resistencia a la formación por esta alienación profesional. Imbernón, por ejemplo, ha escrito:

Lo realmente negativo en la formación es la resistencia a causa de una cultura de alienación profesional, que en sí misma es una resistencia total a la formación porque no asume ningún cambio. Para que el profesorado no se sienta alienado ha de poder participar en la formación de una manera consciente, implicando su conocimiento, su ética, sus valores, su ideología (1994: 144).

Schön (1992) considera que el profesorado se ha ido alejando poco a poco de la teoría educativa por dos razones: (1) porque no encuentran en ella "conocimiento útil" que contribuya a "solucionar" problemas y (2) porque cuando se acercan a este tipo de conocimiento sienten que les interroga, generando en ellos cierto sentimiento de pérdida de competencia en su trabajo. Plantea Imbernon que si la alienación no se enfrenta, provoca:

[...] enajenamiento profesional, una apofeionalización, una incomprensión de los fenómenos sociales y educativos, que a su vez implican una despreocupación e inhibición de los procesos de cambio, de comprensión e interpretación de su trabajo hasta llegar a un autismo pedagógico que hace que el docente se aisle de la realidad que le rodea (2007: 119).

En el debate intelectual esta perspectiva se encuentra supe-
rada, pero en el día a día es posible encontrarse con ejemplos de profesores que viven ajenos a los fundamentos teóricos de su trabajo, lo cual tiene importantes repercusiones en la profesionalidad.

Profesor como intelectual

Sobre el modelo de profesor como intelectual (también denominado intelectual crítico, comprometido o transformador) hay toda una tradición de pensamiento que se inicia con Gramsci (1974) y retoma Giroux (1990), entre otros autores. También la idea de profesionalidad interactiva de Fullan y Hargreaves (1997) responde a esta perspectiva. En todos los casos, bajo estas rúbricas se entiende al profesorado como un agente de transformación social a partir de su dominio sobre un variado abanico de temáticas sociales relacionadas con el poder, la filosofía, la sociología y la política, entendiendo la enseñanza como una actitud social comprometida.

Para Gramsci el ser humano no se desarrolla plenamente, mientras no se haya formado culturalmente con consciencia y domine los fundamentos esenciales que ofrecen las ciencias: todas las personas deben llegar a ser verdaderos intelectuales porque incluso en el trabajo más elemental y tosco es necesario utilizar el pensamiento. Todas las personas, al margen de su profesión,

manifiestan alguna actividad intelectual aunque no todas ellas desarrollan en la sociedad la función de intelectuales (Gramsci, 1974: 26).

Esta propuesta tiene mucho interés si tenemos en cuenta la historia de la formación del profesorado y el hecho de que los primeros maestros no eran intelectuales puesto que se formaron sin asistir a la universidad estando pegados al trabajo escolar, actuando "de oficio". Se trataba de personas que tenían muy poco saber académico y que guiaban su práctica docente mediante un pensamiento práctico surgido casi íntegramente de la propia acción docente. Su saber, en el mejor de los casos, se transmitía entre los propios maestros como cualquier otro saber artesanal.

Desde este enfoque no se entiende al intelectual en el sentido vulgar del término, pues en una sociedad traspasada por la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, la representación espontánea del intelectual es la del individuo que vive alejado de los asuntos prácticos dedicándose a cultivar su pensamiento y cuestiones de orden teórico y académico. Aquí se plantea un intelectual en sentido sociopolítico: alguien que se ocupa permanentemente del estudio de los fundamentos de la tarea que desarrolla y asume esta con compromiso actuando en consonancia. En palabras de Popkewitz (1990: 248):

En este modelo el profesor tiene que ser capaz de emitir juicios críticos e informados, tanto con respecto a su propia experiencia práctica, como con respecto a lo que él considera que es el sentido y el objetivo de la educación. En el discurso neoconservador está ausente la imagen del profesor como intelectual auspiciador de cambios, que define la escuela como empresa fundamentalmente ética y enriquecedora, dedicada a la promoción de la democracia, al ejercicio de mayor justicia social, y a la construcción de un orden social más equitativo.

Desde esta perspectiva se defiende un profesor que cultiva permanentemente su formación teórica, extrae ideas para construir sus convicciones pedagógicas tratando de establecer relaciones entre lo que estudia y su actividad educativa cotidiana comprometiéndose con valores de transformación social y desarrollando compromisos prácticos en su quehacer cotidiano para intervenir más justamente en la enseñanza y para comprometerse con la innovación escolar y social de un modo más ilustrado que el del mero sentido común.

Principios de procedimiento

Desde diferentes posiciones educativas se ha considerado que un aspecto superador de las separaciones entre la teoría y la práctica era la construcción de principios de procedimiento (principios generales, principios de acción, dependiendo de los autores) por parte del docente, entendiendo por estos un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica (Stenhouse, 1984, 1987; Carr, 1996; Martínez Bonafé, 1993; González Samamed y Fuentes Abeledo, 2000; García Amilburu, 2007). Martínez Bonafé (1993: 43) considera que los principios de procedimiento:

constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículum en acción.

Desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento científico sobre la educación puede iluminar diversos aspectos de la enseñanza, siendo posible derivar prácticas escolares de las ideas académicas formulando principios didácticos generales. Los principios de procedimiento se diferencian de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

- Los formula el propio profesor en un esfuerzo aclaratorio y reflexivo, no una instancia externa al mismo y a la enseñanza.
- Se formulan a propósito de convicciones teóricas revisadas en profundidad y prácticas de enseñanza sometidas a revisión, ambas en interrelación.
- Establecen criterios y opciones de valor en la enseñanza, de modo que el énfasis de los mismos recaerá más en la acción del docente que en el alumnado.
- Se trata de aspiraciones generales a tener en cuenta en los procesos formativos. De este modo, se centran en los procesos más que en los resultados.
- Son problemáticos, porque aunque pretenden orientar la acción en todo momento, deben estar abiertos al debate, siendo, en cierto sentido, provisionales.

- Exigen un compromiso moral al docente con las actuaciones educativas deseadas desde el punto de vista personal y profesional. El docente se compromete con los principios que ha ido formulando y estos le guían en su praxis cotidiana, reformulándolos al contacto con nuevas teorías y experiencias prácticas.

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 293),

implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa, además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente.

Stenhouse, con su *Humanities Curriculum Project* (1987), ha dado cuenta pública de esta forma de diseño y desarrollo curricular, enjuiciando críticamente los códigos de selección, organización y presentación de la cultura en el currículum, ofreciendo una articulación propia de las relaciones teoría-práctica en su modo de enseñar. Stenhouse (1987: 90) considera que "lo crucial es una especificación estricta, saber qué es lo que están haciendo. Y saber lo que están haciendo significa redactar un currículum. Significa tener absolutamente claro cuál es el currículum con el que están experimentando". La definición de unos principios orienta el sentido que se desea dar a la práctica y los mismos pueden servir de elementos de juicio de la misma, mostrando las posibilidades y límites de las ideas didácticas en el trabajo docente, dentro y fuera del aula (Carr, 1993: 11).

En la pugna por desarrollarlos se establece una pedagogía y un profesional auténticos, dado que el compromiso con unos principios exige un conocimiento pedagógico amplio, un bagaje de lecturas y convicciones en el docente, un compromiso social y educativo profundo y un interés por la mejora de la enseñanza. Sin estas cuestiones, la formulación de principios será una tecnología más, sin repercusión en la formación del profesor y su desarrollo profesional.

Como valoración de esta perspectiva, se puede decir que no ha sido un aspecto muy cultivado en la investigación hasta el momento, por lo que puede ser considerado como uno de tantos tópicos asumidos por la pedagogía general sobre el cual parece haber acuerdo cuando realmente no se ha explorado, ni se conoce, ni se ha polemizado lo suficiente.

Investigación-acción

Quizás una de las perspectivas más potentes y más interesantes desde el punto de vista del establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza sea la investigación-acción por su concepción del profesor como investigador, lo cual supone un cambio sustancial en las relaciones entre la elaboración de la teoría y la práctica docente (Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 1990; Carr, 1996, 2007; Kemmis, 1999; Whitehead y McNiff, 2006; Whitehead, 2009a, 2009b).

En los orígenes, sus principales autores afirmaban que la investigación en la acción en las escuelas indaga sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes con el fin de mejorar la calidad de su acción. Así entendida, se ocuparía de los problemas prácticos cotidianos que vive el profesorado, en lugar de los problemas definidos a priori por los investigadores, porque el principal objetivo de la misma sería mejorar la práctica y superar el estado de alienación del profesorado, resolviendo problemas y demandas de esa práctica, en vez de generar conocimiento en sentido académico. Se trataría de ampliar la comprensión que tiene el profesor sobre los aspectos inaceptables de la enseñanza, susceptibles de modificación, etc. Como plantea Elliott (1993a: 71), "la condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar".

Una vez sentida esa necesidad, es preciso volcarse en un proceso de estudio metódico sobre la enseñanza, dentro de la cual caben gran disparidad de prácticas de recogida de información: las grabaciones y la elaboración de diarios y documentos personales suelen ser las más frecuentes. A partir de la elaboración y análisis de estos materiales, generalmente de forma colectiva, se procede a estudiar sistemáticamente la práctica y a reflexionar sobre ella. "En este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos" (Carr, 1993: 118). Este proceso también puede ser solitario, pero requerirá de la puesta en común con otros, de la colaboración de algunos colegas (Fullan y Hargreaves, 1997: 100-101).

En la acción docente es preciso tomar cientos de decisiones en

cada hora de clase y el docente no tiene tiempo para reflexionar en profundidad sobre cada acción, lo que le obliga a buscar espacios donde examinar el desarrollo de los propios valores e ideas manifestados en el día a día (Fullan y Hargreaves, 1997; Rockwell, 2001, 2009; Hennessy y Deaney, 2009). "Siempre hay cosas que hacer, decisiones que tomar, necesidades de los niños y niñas que satisfacer y no solo a diario, sino en cada minuto y segundo. Esta es la esencia de la enseñanza. No hay descanso. [...] La presión impide disponer de tiempo para reflexionar" (Fullan y Hargreaves, 1997: 95).

La investigación-acción constituye un enfoque superador de muchos otros y con un calado amplio; sin embargo, hablar de investigación-acción hoy día no es sencillo porque hay cantidad de definiciones, de enfoques y de experiencias, siendo posible diferenciar entre el enfoque de investigación-acción original ya comentado, dirigido en buena medida a establecer relaciones entre la teoría y la práctica (con un enfoque más crítico), y cierta tendencia actual, más laxa respecto a esta cuestión (con un enfoque más técnico y práctico).

El enfoque de investigación-acción inicial ha enfatizado en que el profesorado revise su práctica, pero también, y de manera especial, en el cultivo de su pensamiento mediante la lectura para iluminar aspectos de la práctica que de otro modo podrían pasar desapercibidos. Carr (1989: 40) lo expresa perfectamente cuando señala:

puesto que los que realizan actividades educativas están ya comprometidos con algún conjunto elaborado, aunque no sea explícito, de creencias sobre lo que están haciendo, también deben poseer, no menos que los que hacen investigación teórica, algún marco teórico que les sirva para poder explicar y dirigir sus prácticas.

Actualmente, con la proliferación de la investigación cualitativa en educación, la investigación-acción ha sido un modelo en auge y frecuentemente se ha tomado como marco metodológico en estudios diversos, lo que ha ocasionado que alcance mayor desarrollo, pero también ha contribuido a debilitar un modelo que se asiente sobre la necesidad sentida del sujeto (o grupo) de iniciarse en un proceso de reflexión sobre un problema práctico poniendo empeño en trabajarlo desde la teoría y desde la práctica para tratar de dominarlo e incorporar cambios en la práctica que

contribuyan a perfeccionarla. Con frecuencia la investigación-acción se convierte en una etiqueta para los estudios cualitativos.

Profesor reflexivo

Otro enfoque relevante a tener en cuenta en el estudio de las relaciones teoría-práctica es el paradigma del profesor como práctico reflexivo, que se inició con Dewey. Para él, de entre las diversas formas de pensamiento el mejor tipo es el pensamiento reflexivo y lo entiende como "darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias" (Dewey, 2002: 21). Lejos de ser un proceso de tránsito fortuito de ideas por la mente del profesorado, Dewey apunta que se trata más bien de una ordenación consecencial en la que cada idea resulta de las precedentes, haciendo surgir otras nuevas y promoviendo que confluyan y se apoyen mutuamente, sin desaparecer o pasar a formar parte de una masa confusa.

Lo opuesto a la acción reflexiva es [...] la ruina y la conducta caprichosa. La primera acepta lo acostumbrado como una plena medida de posibilidad y deja de tener en cuenta las conexiones de las cosas particulares hechas. La última hace del acto momentáneo una medida de valor e ignora las conexiones de nuestra acción personal con las energías del ambiente (Dewey, 2004: 129).

El posterior enfoque de Schön (1992) recoge con presteza ideas originales conectándolas con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto que habita en las relaciones educativas escolares tratando de construir una "epistemología de la práctica" que conecte las exigencias de la realidad educativa con la teoría académica de la que disponemos. Considera que: (1) Ha aumentado la desconfianza hacia los investigadores cuestionando que provean de conocimiento útil a los prácticos. (2) La investigación se ha distanciado de la práctica profesional y ha sido capturada de modo creciente por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional. (3) Hay una falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad (Schön, 1992: 23). Por todo ello, considera que constituirse en un profesional reflexivo puede contribuir a borrar las barreras existentes

entre la teoría y la práctica desde el punto de vista del profesor, para lo cual tiene que revisar atentamente su práctica.

Podemos reflexionar sobre la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un "pararse a pensar" (Schön, 1992: 36).

Se entiende la reflexión como una actividad serena de pensamiento que trasciende y supera el pensamiento interior ordinario cotidiano, suponiendo la entrada en un proceso de revisión permanente, crítico y autocrítico; generalmente es individual (aunque se intenta que no siempre sea así, favoreciendo la puesta en común con otros), mantiene una apoyatura en la práctica que es el origen y fin de la misma, y sobre todo, se realiza evitando el auto-engaño, con una finalidad emancipadora.

Uno de los aspectos más controvertidos de este enfoque es la profundidad de ese pensamiento reflexivo para el docente. Perrenoud (2004: 12-13) señala: "en un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer". Todos los profesores piensan en mayor o menor medida sobre la enseñanza que desarrollan, pero caben diferentes niveles de compromiso al respecto. Como afirma Perrenoud, (2004: 13), "para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones". Es evidente que esta cuestión no está conseguida hoy día.

Teorías de vida

Este novedoso e integrador enfoque, en auge en estos momentos, que parte del planteamiento de la investigación-acción, cuestiona el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría aca-

démica y plantea la necesidad de construir una teoría educativa “viva” y “desde abajo”, es decir, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos (Whitehead, 2004, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Whitehead y McNiff, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010).

La definición de *living theory* más citada es la siguiente: “Una teoría de vida es una explicación producida por un individuo sobre su influencia educativa en su propio aprendizaje, en el de otros y en el estudio de la realidad social en la cual viven y trabajan” (Whitehead, 2009b: 104). Como puede observarse en la definición, se hace especial énfasis en el papel del individuo, en el profesorado y en su carácter activo. El proceso de elaboración de una teoría vivida se inicia con preguntas por parte del profesor del tipo: ¿cómo puedo mejorar mi práctica? (Whitehead, 1989: 41).

Desde este enfoque se trata de descubrir la “propia teoría docente” reflexionando sistemáticamente sobre la práctica, tratando de descubrir su dimensión implícita y personal, tratando de explicitarla por escrito para descubrir los axiomas que se consideran válidos y tratar de favorecer su difusión y la discusión con otros (Whitehead, 1989, 2004, 2009a, 2009b), abriendo así nuevos focos de mejora.

En este proceso, se hace hincapié en conocer los principios sobre los que se asientan las acciones para emitir juicios sobre la realidad. De hecho, afirman Whitehead y McNiff (2006: 86) que “lo primero es identificar nuestros valores ontológicos”. Wood propone que en este proceso el docente se formule preguntas como:

¿Trato a todos los estudiantes con el mismo respeto y dignidad? ¿Y a los colegas? ¿Son mis clases emancipadoras? ¿Cómo mis valores/antecedentes culturales benefician/perjudican al alumno/a? ¿Debo reconocer y alentar la diversidad de opiniones? ¿Proveo de una educación que favorezca la libre determinación? ¿Debo tomar la diversidad del alumnado y las diferencias individuales en cuenta? ¿Fisoy ofreciendo una educación de calidad? (Wood, 2010: 109).

De esto modo se da inicio a una “teoría de vida” que se irá definiendo y ampliando a lo largo del propio desarrollo profesional desde ámbitos diversos: definición de postulados y pautas de actuación, discusión con otras personas, revisión de prácticas, lecturas, análisis de documentos, etc.; todo ello, realizado sistemá-

ticamente. Desde este punto de vista la teoría educativa es muy importante por su poder aclaratorio y explicativo en la práctica, al permitir que las ideas orienten el entendimiento contribuyendo a mejorar la enseñanza (Whitehead, 2009a: 86), así como la revisión de la propia práctica docente. Cuando un profesor decide conscientemente someter su acción docente a examen se está iniciando en un proceso de creación de su propia personalidad docente, de su propia identidad, de su propia teoría educativa de vida, partiendo del análisis de sus propias contradicciones (Whitehead, 2009a; Wood, 2010).

Desde este enfoque se considera que el profesorado que inicia estos procesos desea realmente emprender cambios en la enseñanza y continuará trabajando en la construcción de su teoría de vida a lo largo de su desarrollo profesional abriéndose horizontes permanentemente, fortaleciendo su juicio profesional y mejorando su praxis (Whitehead, 2009a, 2009b; Whitehead y McNiff, 2006; McNiff, 2009; Wood, 2010).

Al amparo de los postulados de este enfoque se han producido valiosos trabajos de investigación en universidades del Reino Unido. Tesis doctorales como la de Yaffe (2003), Glenn (2006), Jones (2008), Riding (2008) y Walton (2008) permiten adentrarse en este enfoque a partir de los estudios que estos profesores han realizado sobre su práctica, sometiéndola a revisión reflexiva para llegar a formular sistemáticamente su propio enfoque de enseñanza, su particular teoría educativa de vida.

Pensamiento del profesor

Diversos autores en el ámbito nacional se han interesado por el pensamiento del profesor (Villar Angulo, 1986, 1988; Marcelo García, 1987; Zabalza, 1987; Capell, 1993; Pérez Gómez, Angulo Rasco, Barquín Ruiz, 1999), participando del paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor desarrollado por autores de relevancia internacional como Clark y Yinger (1979, 1988), Clark y Peterson (1986) Shavelson y Stern (1989), entre otros.

Los supuestos fundamentales de este enfoque son dos:

1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma deci-

- siones, emite juicios, tiene creencias y genera ruinas propias de su desarrollo profesional.
2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Marcelo García, 1987; Villar Angulo, 1988; Shavelson y Stern, 1989).

La investigación sobre el pensamiento del profesor se diferencia de otros enfoques por su preocupación manifiesta en los procesos de razonamiento que acontecen en la mente del docente en los procesos de planificación, desarrollo, innovación y evaluación de su actividad profesional. Este enfoque no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos, sino comprender los mecanismos que activa el profesorado en los procesos de toma de decisiones en el aula y fuera de ella, abordando básicamente tres líneas: la planificación docente, sus decisiones interactivas y sus creencias (Zamudio, 2003: 92). El profesorado puede actuar con diferentes grados de consciencia: una buena parte de las decisiones son intencionadas, pero otras muchas son automáticas, porque han sido asumidas a través de diferentes formas de ruina. Ante cada proceso de toma de decisiones el profesor no contempla todo un amplio abanico de opciones, sino solamente unas pocas, dada la alta complejidad de la realidad escolar y la premura en la que esta se desarrolla.

Clark (1992), tras una revisión en profundidad de los postulados iniciales de este modelo, defiende que sea el propio profesor experimentado quien se convierta en diseñador de su propio programa de desarrollo profesional, para lo que propone seguir una serie de pasos, que podrían ser considerados como los principios del diseño de este programa autodirigido: "Escribe tu propio 'credo' de enseñanza. Comienza con tus puntos fuertes. Elabora un plan de cinco años. Observa tu propia trayectoria. Pide apoyos. Comunica a otros la actividad propia desarrollada" (Clark, 1992: 78-83). Para este autor, todo docente que intente desarrollar su propio proceso de desarrollo profesional tratando de pasar por estas fases estará estimulando su propio pensamiento, colocándose así en una buena posición para establecer relaciones entre la teoría y la práctica.

Desde los inicios del enfoque del pensamiento del profesor se han venido iluminando espacios de la actividad docente que per-

manecían en penumbra en la investigación educativa. Sin embargo, como apuntan algunos autores, este enfoque tiene muchas limitaciones porque no se preocupa por conocer cómo funciona la mente del profesorado para ampliar el bagaje de conocimientos de los mismos, sino más bien para fortalecer su ejercicio cotidiano y facilitarle su trabajo. También se le ha criticado a este enfoque el hecho de que no está contextualizado, que faltan estudios desde el punto de vista etnográfico, que no cuestiona lo suficiente el modo de operar del pensamiento docente, entre otras cuestiones.

Por otra parte, como plantean Gimeno y Pérez Gómez (1992: 55), el pensamiento del profesor no puede ser defendido sin someterse a crítica, dado que reproduce gran número de estereotipos: (1) Es idiosincrásico, propio de cada profesional. (2) Es un pensamiento cuajado de prejuicios. (3) Es, por principio, un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición. (4) Responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante. (4) Responde a las exigencias adaptativas de la estructura social en general y de la institución escolar en particular. (5) Se basa en creencias subjetivas. (6) Da respuestas estereotipadas: ruinas. Si tenemos en cuenta todas estas ideas sobre el pensamiento habitual del docente, parece preciso también incidir en las numerosas limitaciones de esta perspectiva.

Teorías implícitas

La perspectiva de las teorías implícitas se vincula con el paradigma anterior, pero desde este enfoque las investigaciones se proponen analizar no solo los procesos de pensamiento de los profesores, sino también sus acciones, generándose así un trabajo abundante sobre las creencias del profesorado que orientan la acción. El énfasis de este enfoque reside en las concepciones del mundo que tiene el profesorado en su experiencia cotidiana y en el aula, señalando cómo cada persona va adoptando a lo largo de su vida cierto modo de mirar la realidad que sirve para explicar y entender las propias ideas y acciones (Capell, 1993; Rodrigo, 1993, 1994; Benlloch, 1997; Pérez Echevarría, Mateos, Schever y Martín, 2006; Pozo, 2006; Makuc, 2008).

Esta perspectiva constituye un dispositivo epistémico de cons-

trucción de la realidad inconsciente e implícita, que ejerce una enorme influencia en la conducta. Para comprender el pensamiento y la acción del profesorado no es suficiente con entender su conocimiento formal ni sus habilidades concretas, necesitamos también conocer sus creencias más profundas, sus teorías implícitas. Según Rodrigo (1993: 13), "las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento del individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción".

El objeto de este modelo viene a ser el de sentar una epistemología capaz de analizar los presupuestos que dan sentido a la acción y a la realidad. "Desde nuestra visión de las teorías implícitas, nos parece crítico sentar las bases de una epistemología cotidiana. El objetivo de esta es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del lego: cómo se construyen sus teorías, cuál es el criterio de validación de sus productos, cómo se cambian" (Rodrigo, 1993: 21).

Para este enfoque el mundo subjetivo e inconsciente del sujeto, que da origen a sus acciones, pasa a ser concebido como "teoría", pero al ser implícita parece necesario un esfuerzo para hacer conscientes los procesos seguidos en la toma de decisiones, porque si no se reconocen explícitamente las intenciones y metas del individuo parece imposible introducir modificaciones en el propio comportamiento. Como apunta Capell (1993: 76), "el científico formal reconoce que sus teorías tienen un carácter provisional, contrariamente a las propiedades funcionales de las teorías implícitas, que configuran construcciones altamente resistentes a los cambios". Se considera que son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales porque no hay sensación de poseerlas, con lo cual, no se expresan y evidencian fácilmente.

Los padres, que constantemente atribuyen creencias, intenciones y deseos a sus hijos e infieren su comportamiento, suelen describir sus propias acciones sin reconocer conscientemente ninguna intención ni meta. Esto constituye uno de los principales obstáculos para que cambien su comportamiento. Como un primer paso para lograrlo, hay que instarlos a que reconozcan sus intenciones y metas y las adopten conscientemente (Rodrigo, 1993: 25).

Desde este punto de vista se considera que las teorías implí-

cias son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales en su mayor parte, lo cual les dota de un carácter normativo y convencional dentro de los diferentes grupos sociales. En el caso del profesorado se considera que estas teorías son concepciones reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y la práctica escolar.

Desde este paradigma se han realizado numerosos estudios en nuestro país poniéndose de manifiesto importantes observaciones, entre las que se destacan fundamentalmente dos:

- Las teorías implícitas permiten al profesorado tomar decisiones e intervenir de manera ágil (como es preciso actuar en el aula).
- Hay una alta resistencia a la crítica de estas construcciones por parte del profesorado (Capell, 1993: 76, 81).

Conocimiento práctico personal

A partir de las investigaciones de Elbaz (1983), de Clandinin (1985, 1995) y de Clandinin y Connelly (1987, 1988, 1989), se ha ido desarrollando una línea de investigación centrada en los procesos de pensamiento de los docentes en su ejercicio cotidiano y en el tipo de conocimiento que estos desarrollan, al que dan el nombre de "conocimiento práctico personal", incidiendo en tres aspectos:

- *Es conocimiento.* El saber docente es una forma de conocimiento, manifestando así una visión elogiosa (Liston y Zeichner, 1993) de las habilidades que el profesor produce en la enseñanza.
- *Es práctica.* Ese saber tiene un carácter aplicado, se desarrolla en el ejercicio cotidiano de enseñar y genera normas y pautas de actuación que se van consolidando en el tiempo, como imágenes, reglas o principios.
- *Es personal.* Lo desarrolla el docente en primera persona, generando poco a poco una "filosofía personal" y cierto estilo que irá acomodando en sus diferentes contextos de trabajo.

Los estudios desarrollados al respecto se dirigen fundamentalmente a conocer la inmensidad de procesos cognitivos que el profesorado realiza en la acción, prestigiando su saber, que difiere del académico, pero es fundamental para guiar los procesos de toma de decisiones en el ejercicio cotidiano. Clandinin (1995: 3) apunta que "el conocimiento es visto como algo teórico y como algo en posesión de los expertos. El conocimiento experiencial de los profesores no es reconocido. Los profesores se considera que tienen experiencia, pero no conocimiento". Esta autora cuestiona que el conocimiento pedagógico resida única y exclusivamente en los expertos y defiende que los docentes también lo tienen, pero que a menudo no se les reconoce porque se entiende que es experiencia. No es de extrañar, por otra parte, que a los profesores les cueste verse a sí mismos como generadores de conocimiento, porque, como plantea Elbaz (1983: 11-12), se les entrena en habilidades con carácter compartimentalizado, tienen poca experiencia comparada, disponen de escasas oportunidades para articular experiencias e infravaloran el conocimiento experiencial frente al experimental.

Es cierto que con frecuencia los académicos desprecian el saber de los docentes porque no responde a sus esquemas sobre lo que es el verdadero conocimiento, pero ningún profesor puede trabajar sin hacerse esquemas sobre la enseñanza (por pobres que estos sean), sin desarrollar saberes pedagógicos, sin practicar la enseñanza y sin poner en juego su propia personalidad (Zeichner, 1993: 16), de modo que las ideas que destaca esta perspectiva tienen un especial interés en la exploración de las relaciones posibles entre la teoría y la práctica.

Este enfoque realiza un enorme esfuerzo por valorar el conocimiento práctico personal del docente, lo cual es positivo porque es mucho el tiempo que pasan los profesores en las aulas y en los centros y en esos momentos están permanentemente creando y recreando construcciones sobre la enseñanza. Sería reduccionista pensar que el profesorado no genera conocimientos prácticos personales, como se defiende desde esta perspectiva. No obstante, parece pertinente preguntarse si para generar ese conocimiento se establecen conexiones con algún tipo de teoría educativa, es decir, si se cree en la posibilidad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica o si, por el contrario, se cree que la práctica por sí misma es suficientemente formativa.

Desde este enfoque resulta fundamental conocer los procesos personales de toma de decisiones y este saber práctico se considerará más importante para el profesorado que el saber académico. Se eleva el "saber hacer" intuitivo del docente a la categoría de saber profesional, al considerar que ese conocimiento es fundamental para el profesorado. Estando de acuerdo con el prestigio que sufre este tipo de saber en la sociedad en general y con la necesidad de valorarlo positivamente, parece evidente que es insuficiente para superar la situación de alienación profesional que anteriormente señalábamos. Además, este enfoque tiene otro problema a efectos de plantear el desarrollo profesional docente, como plantean Clandinin y Connelly (1987: 13): este conocimiento no puede ser enseñado o aprendido, solo puede ser mostrado y copiado, de tal modo que implícitamente se está defendiendo una formación artesanal del docente, una formación que prime la imitación entre el profesorado. Como afirma Barquín Ruiz (1990: 39), "es, normalmente, un pensamiento conservador que responde a las exigencias adaptativas de la institución escolar".

Por otro lado, puede criticársele a esta perspectiva que infravalora permanentemente, quizá sin pretenderlo, la contribución que el conocimiento académico formal puede hacer a la enseñanza y al desarrollo profesional docente, dado el énfasis que se hace en la experiencia práctica personal. Actuando así parece difícil estar en contacto con ideas que provoquen desequilibrios cognitivos y promuevan cambios. Barquín Ruiz (1990: 44) también afirma que "es un pensamiento cuajado de mitos, creencias, tópicos, que frecuentemente obstaculizan el desarrollo de nuevo conocimiento". Parece necesario reivindicar la necesidad de conectar con el saber académico estableciendo relaciones con la enseñanza diaria para romper estos mitos que van colonizando las mentes de los docentes que se desarrollan en exclusiva a base de su ejercicio docente en el aula.

SETE FASES POR LAS QUE PASA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Los profesores, como señala Novak (1982: 9), frecuentemente han estado esperando una teoría comprensiva del aprendizaje y de la educación que proporcionara una base consistente para la

acción educativa diaria. Con frecuencia se alude al fracaso de la investigación educativa y a los trabajos de desarrollo del currículum generados hasta el momento. Sin embargo, para transformar la educación hacen falta más que buenas intenciones y buena intención, que es lo que frecuentemente inunda el pensamiento del profesorado (Novak, 1992: 28), y para ello es fundamental ponerse en contacto con la teoría educativa.

Por otra parte, tan necesario como esto es ponerse en contacto con la práctica educativa. De poco sirve que algún estudioso esté en contacto con lo académico si vive de espaldas a la realidad educativa. Este contacto con la realidad escolar, para que suponga un estímulo al desarrollo profesional, debe además generar una vuelta reflexiva sobre la realidad. Como plantea Vezub (2007: 13), "la práctica no es formadora por sí misma, no alcanza con observarla y sumergirse en ella".

Para examinar cómo se produce y se puede provocar el acercamiento entre la teoría educativa y la práctica escolar se situarán las principales etapas del proceso de desarrollo profesional docente. A partir de los trabajos de Fuller (1969), Fuller y Brown (1975), Huberman (1989, 1993) y Huberman y Levinson (1988), entre otros, se ha comenzado a hablar de las siguientes etapas, pues resultan muy reveladoras para conocer las diferentes formas de ser y de estar en la enseñanza a medida que el personal se va estabilizando. Aunque dependiendo de los autores las clasificaciones varían, generalmente se habla de las siguientes, que se repasan a continuación:

- Formación inicial
- Profesorado principiante
- Estabilización profesional
- Experimentación y diversificación
- Evaluación de la propia actividad
- Conservadurismo y quejas
- Serenidad y distanciamiento

No obstante, no todo el profesorado pasa por todas o lo hace de igual modo, estando el proceso de desarrollo profesional abierto a la influencia de una amplia diversidad de variables. En todo caso, ya podemos avanzar que aprender a enseñar supone un largo proceso en el que hay que comprometerse con el propio desarrollo profesional docente:

Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005: 17).

Como puede apreciarse en estas palabras, para que haya desarrollo profesional el profesorado debe esforzarse por interrelacionar la teoría y la práctica en la enseñanza de manera comprometida. Como afirma O'Connell Rust (2009: 1886), "está en el desarrollo profesional [...] que la investigación y la práctica se propongan avanzar juntas".

Formación inicial

Quando un profesor se enfrenta por primera vez a la realidad escolar con carácter profesional experimenta cierta sensación de asombro dado que maneja concepciones altamente idealizadas y, de alguna manera, aquello a lo que se aproxima le sobrepasa. Diversos autores han planteado que los principiantes sufren un choque con la realidad. "El profesor va a quedar desconcertado cuando, al llegar a la realidad, observa que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales en los que se le ha formado" (Esteve, 1993: 60).

El profesorado en formación inicial frecuentemente genera unas expectativas sobre la enseñanza que se ven frustradas al entrar en contacto con ella. lo cual tiene que ver con la enorme distancia que hay entre la teoría y la práctica. En parte, esto es debido a que la mayor parte del profesorado universitario que imparte docencia en las facultades de educación no conoce bien la realidad escolar y, por tanto, no interrelaciona suficientemente la práctica escolar con su actividad docente, transmitiendo así a su alumnado con demasiada frecuencia un conocimiento deforme sobre la escuela.

No se puede, ni mucho menos, responsabilizar al alumno del choque con la realidad escolar. Más bien al contrario, quizá tengamos que hacer autocrítica los profesores universitarios,

pues tenemos el compromiso de conocer la realidad escolar de la que hablamos para evitar que el profesor en formación desarrolle imágenes idílicas sobre la escuela.

¿Qué sabe el profesorado universitario sobre la escuela? ¿Cómo lo sabe? ¿Cómo está en contacto con la realidad escolar -si lo está-? Realmente las posibilidades de trabajar en ambos campos y hacerlos compatibles son casi inexistentes. ¿Ha trabajado previamente el profesor universitario en la escuela? En una buena parte de los casos puede que la respuesta sea negativa. ¿Qué valor tiene lo que plantea un profesor universitario sobre la escuela si no la conoce por dentro? Sin pretender negar el valor que por supuesto ofrece la teoría académica al respecto (que en algunos casos también puede estar ausente), parece evidente valorar el realismo que supone para el profesorado universitario el conocimiento de la vida en las aulas de Infantil, de Primaria, de Secundaria, etc.

Para tener profesores universitarios más profesionales en titulaciones como magisterio o pedagogía habría que exigirles a estos que en algún momento convivan en los centros escolares con profesorado, alumnado, familias, equipos directivos, etc., para poder asumir la función social de formar a otros con mayor realismo. Afortunadamente algunos casos de profesores así existen, aunque son infrecuentes. Vezub (2007: 12) afirma que:

Debido a su escasa experiencia práctica, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. La posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa dada, depende en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación.

¿Cómo puede reflexionar y analizar la práctica durante su formación inicial un alumno de magisterio o pedagogía? La respuesta cómoda es situar esta tarea en la breve experiencia de prácticas que desarrollará. Efectivamente, el *practicum* es un momento propicio para favorecer la relación teoría-práctica en la formación inicial dado que aporta realismo en la tarea de enseñar, sobre todo a la vista de lo que hacen los estudiantes en este periodo (Anguita, 1996). No obstante, una respuesta más comprometida procedería de aquellos profesores universitarios que se vinculan con la prácti-

ca cotidianamente conociéndola bien desde dentro. De este modo pueden narrar vivencias en ella para someterlas a escrutinio, poner ejemplos reales. Llevar materiales reales al aula universitaria de todo tipo (vídeos, cuadernos de alumnos, libros de texto, etc.) y desarrollar un sinfín de actividades que contribuyan a relacionar el conocimiento y la acción en la formación inicial.

Algunos profesores con una visión amplia de lo que significa la formación de maestros tratan de actuar en esta línea. No es algo sencillo, pero merece la pena reclamar una figura docente universitaria próxima a la escuela para que el realismo en la tarea de enseñar no solo proceda del *practicum*, que es un momento puntual, sino también de todo el itinerario formativo durante la formación inicial.

Profesorado principiante

Muchas investigaciones se han ocupado de examinar esta fase de entrada, aportando informaciones altamente reveladoras (Esteve, 1993, 1997; Eirín, García y Montero, 2009; Marcelo, 2009; Teixidó, 2009), así como sobre la fase de formación inicial. Sin embargo, las sucesivas etapas son mucho más desconocidas.

Esta etapa, no cabe duda, es de las más importantes, porque, como afirma Marcelo (2009: 9), "los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión". Esto no siempre es sencillo si tenemos en cuenta que el profesorado principiante en muchos casos tendrá que hacerse cargo de aquellos grupos que los veteranos rechazan por el desgaste físico y emocional que generan. De hecho, como afirman Hannan, Smyth y Stephenson, (1996: 9) en esta etapa, "no todos los profesores jóvenes sobreviven y aquellos que lo hacen deben pagar un alto precio: el aislamiento". Teixidó (2009: 149) ha señalado que:

Con el acceso al primer trabajo comienza una fase crucial en su desarrollo profesional: prepara las clases, desarrolla la acción docente en el aula, está atento al proceso de aprendizaje de sus alumnos (comprensión, dificultades, reacciones, imprevistos...), formula hipótesis en torno a los factores que inciden en las diversas situaciones, las contrasta con sus compañeros, ensaya nuevas alternativas...

Cuando los profesores empiezan a enseñar "a diario" el shock continúa y se agrava. Afirma Esteve (1993: 69) que en esta fase los docentes

esperaban una relación personal, individual, cercana a la confianza y descubren con horror su falta de preparación para enfrentar con estrategias productivas el agobio y el agotamiento físico que supone el hacer trabajar a un grupo numeroso de alumnos, generalmente falto de la más mínima cohesión.

En este momento, el profesor realizará importantes descubrimientos que posiblemente agraven la quiebra teoría-práctica. Uno de ellos es el ya señalado, la dureza de la enseñanza.

Otro será la comparación del "yo ideal" formado durante los estudios y el "yo real" desarrollado a partir de sus primeras reflexiones sobre la práctica, sufriendo el docente una primera crisis de identidad profesional, que le llevará a cuestionar con fuerza su formación inicial y, frecuentemente, a rechazarla. Como plantean Porlán y Rivero (1999: 65), este rechazo no es de extrañar, dado que el saber del profesorado en este momento es mayoritariamente académico y no ha sido suficientemente reelaborado por la persona. Los saberes disciplinares generados en el proceso de formación inicial suelen tener una escasa repercusión en la práctica debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, y los profesores llamándolo despectivamente "teoría", tienden a negar su valía.

Otro asunto no menos importante que el profesorado inicia es su socialización profesional en centros. Esta ha sido bastante estudiada (Esteve, 1993; González y Fuentes, 2000; Marcelo, 2008; Teixidó, 2009) y es posible hablar del poderoso impacto negativo que ejerce en el docente, incluso en aquellos que inicialmente tenían ilusión por dedicarse a la enseñanza, y mostraban inquietudes intelectuales y vocación. Pérez Gómez, refiriéndose al poder socializador de la práctica, ha señalado que:

Dicho proceso tiene lugar por la inercia de las instituciones a reproducir y perpetuar las estrategias pedagógicas consistentes con las expectativas sociales, profesionales e institucionales de la escuela, así como por el deseo lógico del estudiante o profesor/a novato a desenvolverse con éxito y a conseguir la aceptación social de sus compañeros, y en consecuencia, por la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como exitoso en el medio social del aula y de la escuela (Pérez Gómez, 1993: 34-35).

Si a la dureza de la enseñanza, que lleva al docente novel a cuestionar su formación inicial, le añadimos una crisis de identidad profesional y una socialización en centros convencionales (relaciones con un equipo docente sin inquietudes), tenemos los ingredientes necesarios para hacer que ese profesor deje de buscar conexiones entre lo que hace y la investigación educativa. Solo casos contados escaparán a semejante situación: la inmensa mayoría del profesorado, incluso una buena parte del mejor dispuesto para la enseñanza, puede quedarse atrapado para siempre en la práctica. Podemos formularnos muchas preguntas al respecto. ¿Por qué sucede esto? ¿Cómo escapar de ahí? ¿Quiénes lo consiguen? ¿Cómo? Sin pretender dar respuestas simples a un tema tan complejo, parece evidente que una cualidad del docente que pretenda relacionar la teoría y la práctica debe ser la persistencia y el coraje, así como hacer frente a muchas de las tradiciones establecidas en los centros.

La mente del maestro debe permanecer activa porque es clave para promover estas relaciones a lo largo de su desarrollo profesional. Como afirma Marcelo (2009: 10), "los primeros años deben ser una oportunidad para ayudar a los profesores principiantes a convertirse en expertos adaptativos, que sean capaces de implicarse en un aprendizaje a lo largo de toda la vida". Para muchos autores, como Eirín, García y Montero (2009: 102), debe prestársele más atención a esta fase porque constituye una especie de "eslabón perdido" entre la formación inicial y la permanente, y es crítica para favorecer durante los futuros años de trabajo escolar las relaciones entre la teoría y la práctica.

Estabilización profesional

El docente principiante poco a poco irá desarrollando su identidad como profesor, y pasados entre cinco y diez años, dependiendo de los casos, irá estabilizándose. El profesorado entra en esta etapa cuando ha logrado dominar todos aquellos elementos que en los primeros momentos le generaban angustia, desde la organización del aula con el alumnado a la relación con sus compañeros, el equipo directivo y las familias, y, sin duda, cuando ha conseguido "una plaza definitiva", siendo satisfecha la expecta-

tiva profesional y la cuestión contractual. Plantea Vicente (2002: 24) que esta fase es de "ajuste definitivo y toma de responsabilidades", que es importante porque se produce "la elección definitiva de profesión" y que "se da un sentimiento de maestría o dominio didáctico". El profesorado en este periodo decide dedicarse a la enseñanza de por vida y su trabajo se caracteriza por cierta seguridad en lo que se hace.

Esta etapa se diferencia de las anteriores porque hay un "rojaje" después de la experimentación de los primeros años. El principal problema de la misma reside en que la práctica se suele reproducir curso tras curso sin someterse a revisión, derivando a ruinas difíciles de cuestionar, que convertirán a los profesores en sujetos resistentes para el aprendizaje.

En este periodo las relaciones teoría-práctica dependen en buena medida del profesor, así como en las sucesivas etapas. El profesorado puede hacer cursos de formación a través de los centros de profesores u otras organizaciones (sindicatos, asociaciones, empresas, etc.) así como formarse de manera autodidáctica para tratar de relacionar la teoría y la práctica. Esta segunda opción, que todo el mundo da por sabida, pero pocos practican, apenas se contempla: ni los autores de más reconocido prestigio en el ámbito de la pedagogía suelen referirse a ella porque tratan de dar respuestas globales a la formación permanente, ni la Administración la fomenta, ni el profesorado confía mucho en ella dado que no siempre es posible establecer conexiones directas entre lo que dicen los libros y lo que pasa en las aulas.

Es inusual que el profesorado dedique tiempo libre a leer literatura pedagógica dado que no se le reconoce. Hay que tener un compromiso muy alto con la enseñanza y con el cultivo del pensamiento didáctico para implicarse en una empresa así. Klein (1992: 19²³) considera que esa falta de reconocimiento es una razón muy poderosa que replega iniciativas de reforma:

Hay pocas recompensas, ya sea para los teóricos o profesionales para mejorar lo que hacen. Además, los premios que existen son los intrínsecos, como el orgullo personal en los logros, en lugar de los extrínsecos, tales como un aumento en la remuneración o el reconocimiento por el mérito de sus esfuerzos.

Sin embargo, parece evidente que lo que suceda en estos años es determinante para comprender lo que sucederá en los venide-

ros. No puede negarse que el cambio es siempre posible, y quizá alguien que no se ha ocupado de buscar el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica pueda en cualquier momento ponerse a ello porque algún estímulo le incite a llevar a cabo esta transformación.

Experimentación y diversificación

Por las anteriores fases necesariamente pasan todos los profesores; en cambio, por una fase de experimentación y diversificación y algunas de las sucesivas, no. Esto es así porque el profesorado, haciendo uso de su juicio, tiene libertad para decidir en el ejercicio de sus funciones. Si la persona siente pasión por la enseñanza tratará de innovar, pero si no es así puede "pasar" en buena medida de todo proyecto edificante y profesionalizador.

Plantean Biddle, Good y Goodson (2000: 60) que "es posible que los profesores que pasan por esta fase de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas". En esta etapa los profesores suelen asumir proyectos ambiciosos no solo dentro del aula o del centro, sino también fuera. En esta fase los profesores comprenden que no existe el cambio por decreto, y que si quieren innovar tendrán que esforzarse para conseguirlo. Vicente (2002: 25) ha destacado:

No es extraño que se lance a una serie de experiencias personales, diversificando el material didáctico, los modos de evaluación, el agrupamiento de sus estudiantes, de secuenciar el programa, etc. Es una etapa en la que se da una toma de conciencia más aguda y procede contra las aberraciones del sistema. Son, por lo tanto, los más motivados, los más dinámicos, los más voluntarios en el seno de los equipos pedagógicos o en las comisiones de reforma, en una palabra, los más comprometidos.

En cualquier caso, parece que es una etapa que "depende de cada cual y su circunstancia"; del interés personal, del dinamismo del equipo docente, del equipo directivo, etc. Algo así sucede con las relaciones entre la teoría y la práctica en este momento. El profesorado más motivado es posible que se lance a hacer cursos y a leer sobre las diferentes ciencias de la educación tratando de buscar respuestas a sus inquietudes intelectuales y prácticas. En

el mejor de los casos puede suceder que el profesor "se enganche" y deje de concebir la enseñanza como una actividad situada exclusivamente en la práctica cotidiana del aula y del centro. En el peor de los casos puede suceder que el profesorado desista en su intento tras comprobar: (1) la dificultad que tienen algunas lecturas de pedagogía, sociología, antropología... que no necesariamente se redactan pensando en el público docente, (2) que los autores de la teoría académica proponen ideas en ocasiones que no resisten la "prueba de la práctica" porque su experiencia le dice que lo que en el plano de las ideas es viable no lo es en la acción, (3) que sea difícil establecer relaciones entre lo que lee y su actividad.

En cualquiera de estos tres casos, si el profesor tiene coraje, siente pasión por la enseñanza y desea actuar profesionalmente, podrá superar los problemas descritos. Ese profesor "raro" que cree en su trabajo y lucha contra su alienación profesional tratado de formarse a sí mismo permanentemente sin esperar a que nadie le diga lo que tiene que hacer, es capaz de preocuparse de su formación y anteponerla frente a otras actividades, desarrollan así la voluntad de relacionar conocimiento y acción.

Una imagen feliz habitual es que "el cambio educativo" vendrá por la formación permanentemente reglada. Efectivamente, no se puede prescindir de ella. Esta debe promoverse, actualizarse y ofertarse con el objeto de tratar de mejorar la actividad docente. No obstante, no podemos sino estar de acuerdo con las geniales palabras de Fernández Enguita cuando afirma que:

No es una responsabilidad de los otros, sino propia. No basta con esperar soluciones de las administraciones públicas, cursos de formación o recetas mágicas mientras se repiten sin cesar las palabras rituales aprendidas, como si estas pudiesen por sí solas materializar los objetivos o cambiar la realidad. No creo que exista ningún maestro ni profesor que acepte, como cliente o paciente, que su abogado esté a la espera de un cursillo sobre la nueva ley que le afecta o que su médico aguarde otro tanto sobre la ignota enfermedad que le aqueja: se supone que han de acudir por sí mismos a las leyes, la jurisprudencia, la doctrina, los congresos, los colegas, las bases de datos, las publicaciones científicas o lo que haga falta. Sin embargo, ¿cuántos maestros se molestan, aunque solo sea en sus horas o días laborales pero no lectivos, en leer algún libro sobre la cultura gitana, el mundo árabe o la religión musulmana, en contactar con sus organizaciones o en introducirse de algún modo en su medio y conocer sus necesidades, sus ideas, sus valores, sus creen-

cias? Esperar a que la Administración nos lleve a un cursillo en horas lectivas, si es posible es una respuesta de oficinista, no de profesional (Fernández Enguita, 2001: 10).

Quien desea ser un profesional no esperará a que la Administración le ofrezca un curso: tomará en sus manos la responsabilidad de formarse a sí mismo y aprovechará las oportunidades que el sistema de formación permanente le brinde, pero no vivirá a la expectativa de lo que otros preparan para consumir sin más, sino que uno mismo buscará.

Evaluación de la propia actividad

En el trascurso de su desarrollo profesional los profesores frecuentemente hacen balance de su trabajo mirando al pasado y al futuro y suelen encontrarse con muchas incertidumbres: valoran positivamente algunos aspectos de la profesión, pero manifiestan cansancio hacia ciertas rutinas. Como señala Vicente, esta es una fase no muy bien delineada, pero parece indudable que un gran número de casos ponen en duda el sentido de su actividad.

Puede ir desde un ligero sentimiento de rutina a una verdadera crisis existencial, cuestionándose si seguir en la carrera docente. [...] La causa que desencadena la crisis es, para algunos, la monotonía de la vida cotidiana de la clase, año tras año; para otros, el desencanto de las consecuencias que se siguen de las experiencias o de las reformas estructurales, en las que se ha participado activamente (Vicente, 2002: 25).

Se trata, en definitiva, de una etapa de facetas múltiples difícil de describir. La nota característica es que en ella el docente echa la vista atrás para repasar el trabajo que ha desarrollado, ver cuál ha sido su desarrollo profesional y evaluar el sentido de los años venideros en la enseñanza. En unos casos aparecen notas de cansancio y rutina (incluso en algunos que ni siquiera habían pasado previamente por una fase de innovación), en otros profesores surge un sentimiento poderoso de crisis y en otros aparece cierta sensación de estabilización y tranquilidad hacia lo venidero.

Biddle, Good y Goodson, tras revisar diversos estudios, sitúan el centro de la preocupación del profesorado en esta etapa en la promoción profesional. "El problema parece radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional. ¿Voy a esca-

lar en la profesión? ¿Quiero pasar el resto de mi vida en el aula?" (Biddle, Good y Goodson, 2000: 62).

El trabajo del docente, desde que este se inicia en la enseñanza, es y será el mismo, y a medida que pasa el tiempo los profesores van asumiendo que en los años siguientes no habrá cambios espectaculares. Si desean seguir siendo docentes saben lo que les espera en los años venideros y si desean cambiar están a tiempo, pero si no lo hacen ahora, lo más probable será que se resistan al aprendizaje hasta la jubilación (González, 1995; Gimeno, 1998; Vicente, 2002).

Quizá sea posible establecer alguna relación entre el sistema de promoción de la carrera docente y la mejora del sistema de enseñanza: si hubiera algún sistema de reconocimiento algunos docentes podrían movilizarse más (Imberón, 1994, 2007; Fullan y Hargreaves, 1997; Montero, 1997; Pérez, Angulo y Barquín, 1999; Vicente, 2002; Bolívar, 2006; Korhagen, 2007, 2010; Escudero, 2009, 2010; Zeichner, 2010a, 2010b).

Conservadurismo y quejas

El profesorado suele pasar a lo largo de su desarrollo docente por etapas de fuerte conservadurismo y quejas, pero la más destacada suele coincidir con la antesala de la jubilación: se cuestiona el sistema educativo y el sistema político, los intentos de reforma y sus repercusiones. Los docentes también se lamentan de los problemas de la infancia con la que tienen que trabajar, de las familias, del equipo directivo, de la legislación existente, etc., mostrándose escépticos y apáticos con cualquier iniciativa de cambio, con independencia de la instancia que lo proponga.

La monotonía con la que se vive la realidad cotidiana en el aula y el desencanto con reformas o iniciativas innovadoras, son clave para entender las lamentaciones y las actitudes moderadas de una buena parte del profesorado. Cabe citar aquí las palabras de Santos Guerra (1994: 92), cuando señala cómo las salas de profesores son espacios para el coilleo, el rumor, el humor, el cinismo y el antintelectualismo. En todo caso, esta cuestión depende de una amplia variedad de parámetros sociales micropolíticos (González, 1997): características de la institución de trabajo, contexto

político y económico, los acontecimientos de la vida familiar propia, el trato con los colegas con los que se trabaja, etc.

Biddle, Good y Goodson (2000: 65), refiriéndose a los resultados de la investigación psicológica clásica, afirman que "con los años, se tiende a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado". Se trata de un momento donde se deja ver cierto sentimiento de decadencia personal a través de las críticas diversas que se formulan ante diferentes situaciones laborales. Como plantea Day:

Estos profesores pueden sentirse marginados en la institución y amargados con respecto a quienes consideren responsables de la situación de la educación, la escuela y el descenso del nivel de los alumnos a los que tienen que dar clase. Puede que trabajen duramente en sus actos docentes fundamentales, pero quizá esa actitud no vaya acompañada por los niveles de entusiasmo y de compromiso emocional e intelectual necesarios para llegar a la excelencia (2005: 87).

En este momento se manifiesta en el docente una especie de "ocaso vital". Vicente (2002: 26) considera que esta etapa forma parte de una evolución progresiva que se acentúa alrededor de los cincuenta años, pero que, en todo caso, varía mucho en función de las personas: en duración, intensidad y forma de manifestarse, aunque casi siempre aparece escorada hacia algún aspecto del sistema tomado aisladamente: la educación en las familias y las políticas del gobierno configuran los asuntos más criticados.

Es triste que algunos profesores pasen por esta etapa: habría que pensar en mecanismos viables para evitar que el profesorado llegase a este punto al final de su vida profesional, así como a la fase siguiente.

Serenidad y distanciamiento

A medida que los docentes se van haciendo mayores van adoptando una postura cada vez más serena en la enseñanza y toman distancia de gran parte de las decisiones que van tomando en el centro. Como señalan Biddle, Good y Goodson (2000: 63), "los niveles de ambición decaen, con un efecto sobre la dedicación profesional, pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que probar ante los demás o ante uno mismo".

Los años previos a la jubilación del docente suelen ser años de distanciamiento con la actividad docente: son años de relajación. El profesorado suele prestar más atención a su tiempo libre, ocupándolo con actividades atractivas desvinculadas de la enseñanza. El profesorado se va apartando poco a poco de la actividad educativa, canaliza su energía en la búsqueda de espacios para el disfrute personal, sintiéndose liberado de muchas responsabilidades profesionales. Como afirma Huberman (1989: 22), en esta fase, “uno abandona el furor y las decepciones del mundo social para cultivar su jardín”.

Un aspecto muy relevante del profesorado en estas últimas fases es el hecho de que constituye un referente negativo para las nuevas generaciones de maestros que se incorporan, porque en su socialización profesional se exponen a adquirir un bagaje de ideas sobre la enseñanza muy cuestionable, haciendo aún más difícil construir un modelo de profesor preocupado por el cultivo de la relación teoría-práctica. Como afirma Sikes:

Tienen alguna autoridad por valor de su edad y pueden, por tanto, tener una influencia considerable en el personal más joven, en las culturas del profesor y la ética/atmósfera de la escuela. Esto es, evidentemente, particularmente cierto, cuando, como es a menudo el caso, forman el grupo más grande en la escuela. Las estrategias que tales profesores adoptan, y las adaptaciones que hacen cuando han afrontado el cambio impuesto, son, por tanto, potencialmente muy influyentes (Sikes, 1992: 45).

La autoridad que se les otorga en los centros a los profesores más antiguos es indiscutible, como lo es el hecho de que su forma de actuar constituye un mal ejemplo para los recién estrenados en el campo, dado que su actitud de serenidad y distanciamiento se ve respaldada por los muchos años de ejercicio docente, invitando al novel a comportarse de igual modo. Afirma Vicente (2002: 27), que “las personas de edad no quieren oír hablar siquiera de reformas, no tanto porque estén en desacuerdo con ellas cuanto porque desean terminar su carrera en paz y tranquilidad”.

Aunque estas fases hayan sido contestadas en ocasiones, es indudable que la inmensa mayoría del profesorado pasa por ellas, y en conjunto, permiten evidenciar problemáticas fundamentales en el desarrollo profesional docente con repercusiones para las relaciones entre lo que se piensa y lo que se hace.

CAPÍTULO II

PENSAR Y VIVIR INTENSAMENTE LA EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

Después de ver las principales ideas que muestran la complejidad teórica del campo de la relación entre el conocimiento y la acción docente, en este segundo capítulo nos proponemos ahondar en este mismo terreno desde la práctica. Para ello, se mostrarán los principales resultados de una investigación empírica realizada en un centro de Educación Primaria asturiano, donde se ha realizado un estudio de caso al lado de un profesor profundamente comprometido con la relación teoría-práctica. El objetivo de este estudio era entender las posibilidades y límites a las que se puede enfrentar un docente real cuando se propone establecer relaciones entre el saber educativo disponible y su práctica cotidiana.

Si escasa es la producción científica sobre las relaciones entre el conocimiento y la acción educativa, mucho más aún lo es el estudio de cómo docentes reales se proponen esto, constituyendo este libro la materialización de la primera investigación al respecto realizada al lado de un docente que se ha propuesto firmemente la conexión entre el pensamiento educativo y el hacer escolar a lo largo de toda su vida profesional y vital. De esto se puede deducir que las dificultades a la hora de hacer la investigación son las propias de un estudio pionero en el campo (aparte de la propia complejidad del tema, el amplio aparato de investigación empírico desarrollado, el gran número de personas envueltas en el estudio, etc.), pero hemos perseverado en el estudio de las relaciones teoría-práctica en el aula seleccionada con la ilusión de que el caso muestre información relevante que nos ayude a pensar cómo puede mejorar el profesorado su coherencia profesional.

El planteamiento de partida en el estudio es que analizar las