

¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación?

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ
Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, España

Artículo recibido: 21/10/11; evaluado: 16/07/12 - 17/08/12; aceptado: 00/00/12

1. Resumen

En el artículo se plantea una cuestión central en la educación: la correspondencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en la educación, la coherencia pedagógica. Pese a que es un asunto de enorme relevancia, apenas se han realizado estudios empíricos al respecto para saber cómo es la relación que establece el profesorado entre la teoría pedagógica y la práctica de enseñar. ¿Qué es exactamente la relación teoría-práctica? ¿Cómo puede propiciarse? ¿Qué efectos produce? Las dudas respecto al tema son mucho más numerosas que las respuestas que tenemos. A partir del análisis de los dos enfoques dominantes: el científico-tecnológico y el hermenéutico-interpretativo, se aboga por la construcción de un nuevo enfoque en la relación teoría-práctica, ofreciendo las bases en las que este nuevo enfoque debería asentarse. Finalmente, se ofrece un modelo concreto de relación teoría-práctica que supera las limitaciones de los anteriores y se analizan sus potencialidades, al permitir el establecimiento de relaciones horizontales, dialécticas y dialógicas entre el conocimiento y la acción.

2. Introducción

Mírese desde el punto de vista que se quiera, es evidente que en la educación hay muchos aspectos susceptibles de mejora. Uno de ellos, en el que nos centraremos en este artículo, es la relación entre la teoría y la práctica de la educación. Paulo Freire, a la sombra de una mangueira brasileira, entre otras cosas, escribió: *"me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica"* (Freire, 1995: 81).

Todo educador comprometido con la enseñanza se habrá cuestionado en algún momento de su vida la relación entre lo que sabe, lo que hace, lo que dice, lo que piensa... Cómo ser un docente más coherente, más íntegro... Y todo educador que se lo haya planteado habrá llegado a la conclusión de que no hay respuestas fáciles.

La cuestión se complica aún más si esta coherencia además se plantea en términos de transformación educativa. ¿Cómo puede ser más coherente un docente que pretende no sólo enseñar, sino

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 60/2 – 15/10/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



también actuar políticamente en la educación implicándose en la transformación de las deficiencias del sistema: el fracaso escolar, la convivencia, el pensamiento crítico, etc.?

Stenhouse (1984: 195-196) recoge algunas ideas de Hoyle muy interesantes respecto a dos concepciones contrapuestas de profesionalidad docente: la profesionalidad restringida y la profesionalidad amplia. El *profesional restringido* poseería, 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 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 preocupa por unir la teoría y la práctica. (4) Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del curriculum y algún modo de evaluación.

Diversos autores han hecho popular la idea de que un profesional en sentido amplio debe relacionar la teoría y la práctica, debe ser capaz de estar siempre en contacto con las ideas más influyentes en el pensamiento educativo y a su vez debe ser capaz de introducir mejoras en la práctica (Carr, 1996; Korthagen, 2007; Clemente, 2007; Randi y Corno, 2007; Yayli, 2008; Rozada, 2007; Whitehead, 2009).

La relación entre la teoría y la práctica constituye un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente, al tratarse de un asunto de gran complejidad. La idea motriz de este artículo es abordar "cómo pueden procurarse este tipo de relaciones por parte del profesorado más transformador y que conscientemente trata de relacionar la teoría y la práctica". No hay una receta sobre cómo relacionar teoría y práctica y, en consecuencia, no podemos ofrecerla.

3. La quiebra teoría-práctica

Hay muchos aspectos de nuestra educación en los que es posible vislumbrar una quiebra entre la teoría y la práctica: universidad y escuela son instituciones que se ocupan de una de estas cuestiones, los conocimientos generados son distintos, los corpus profesionales también y la formación inicial y de acceso al puesto también es diferente, por no mencionar que en España tenemos el Ministerio de Ciencia e Innovación y el de Educación... o que el profesorado dice unas cosas y hace otras (ningún docente negaría la importancia de tener unas buenas relaciones con las familias, pero es evidente que sólo unos pocos verdaderamente las cultivan).

Desde cualquier punto de vista, se hace evidente la existencia de una quiebra entre la teoría y la práctica de la educación. Así lo afirman los agentes implicados (investigadores y profesorado) y así se recoge en las publicaciones más relevantes 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 (Korthagen, 2007, 2010; Clemente, 2007; Rozada, 2007; Allen, 2009; Whitehead, 2009; Elliott, 2010; Álvarez, 2011).

No obstante, destaca el hecho de que con frecuencia se plantea esta quiebra y se dice que es necesario promover la relación teoría-práctica, la coherencia pedagógica, el establecimiento de puentes entre el conocimiento y la acción, etc. cuando apenas se ha investigado sistemáticamente sobre este asunto en la historia de la investigación educativa. Podemos decir que tanto en España como en el panorama internacional, la investigación desarrollada al respecto es escasa y existe un amplio desconocimiento sobre el tema, pese a la gran relevancia del mismo.

Efectivamente, es un tema espinoso y difícil de abordar, entre otras razones porque se dan cita en él numerosos problemas:

- Epistemológicos: como la no existencia de una mínima conceptualización del tema que sea compartida por la comunidad científica.
- Institucionales: universidades y escuelas están ligadas principalmente al cultivo de una de estas dos cuestiones: la universidad a la teoría académica y la escuela a la práctica educativa (Engeström y Tuomi-Grohn, 2003).
- Históricos: desde el pasado hasta el presente se ha venido agravando la fractura teoría-práctica, debido a la especialización y separación de los cuerpos de los teóricos y los prácticos.
- Formativos: la orientación de la formación inicial del profesorado es muy académica.
- Profesionales: en los centros escolares se suelen dar unas culturas profesionales empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica de las acciones desarrolladas en los mismos.
- Comunicativos: con frecuencia al profesorado le cuesta acercarse y comprender la literatura didáctica elaborada por investigadores (Álvarez, 2011: 16-27).

Identificados someramente los mismos, podemos empezar a pensar cómo puede ser posible la transformación, o lo que es lo mismo: la relación teoría-práctica.

4. La relación teoría-práctica

Cuando se ha tratado de plantear el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica se han dado principalmente 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 que podemos denominar científico-tecnológico y otro que podemos denominar hermenéutico-interpretativo, los cuales se enfrentan en buena parte de sus planteamientos.

5. 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. Braga (1994: 77) señala que *"los reformadores sociales contribuyeron con entusiasmo al proceso profesionalizador de las ciencias sociales (principios del siglo XX), a la vez que se configuraba el nuevo papel de los expertos en las sociedades modernas"*. 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 ésta 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 éstos 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 1.

Aplicación de conocimiento desde el modelo científico-tecnológico. Adaptado de Rozada (2007. 34)



La idea de elaborar minuciosas programaciones o taxonomías de objetivos (Hunter, 1982) 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. ¿Qué es eso de que es aplicable? La realidad educativa es muy compleja y poliédrica 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.

6. 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 adquiriera 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.

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 conocimiento 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

IMAGEN 2.
Construcción del conocimiento desde el modelo hermenéutico-interpretativo.
Adaptado de Rozada (2007: 34).



7. Hacia un nuevo enfoque de la 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 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 tomándoselos en serio, buscando posibilidades para establecer relaciones entre ellos. Atienza (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 aquélla y de éstos 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 éstos.

- 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.

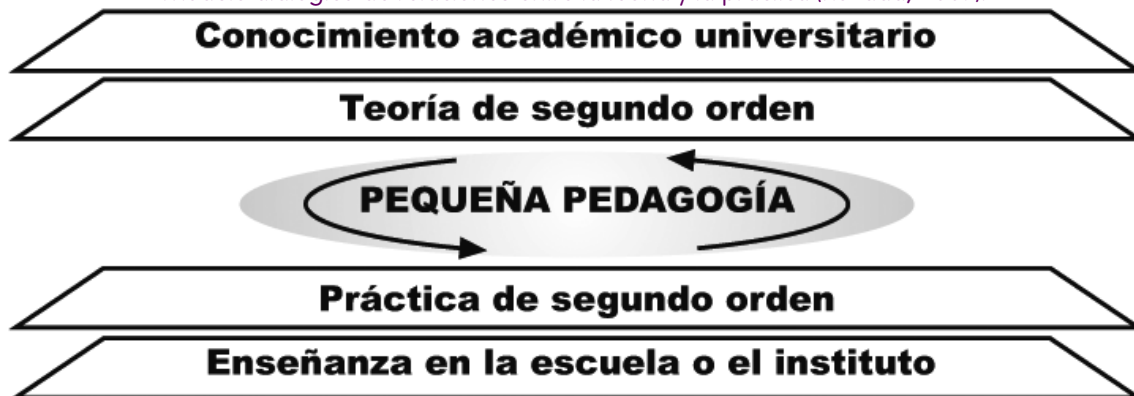
8. Un modelo dialógico de relación teoría-práctica

Tratando de superar las limitaciones de los dos modelos dominantes anteriormente presentados, algunos autores han realizado propuestas alternativas. En este apartado analizaremos 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).

Para este autor, como no es posible relacionar la teoría y la práctica directamente, propone 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 academicista, 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 3.

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 sólo puede salvarse construyendo teorías y prácticas diferentes de las hegemónicas, que él denomina “de segundo orden” ó “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 sólo 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 Martínez, 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 sólo 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.

Con los planos intermedios de teoría y de práctica lo que se viene a reconocer es que el conocimiento académico universitario tiene que "descender" para acercarse a las realidades escolares, de la misma manera que las prácticas de enseñanza deben "ascender" para ilustrarse. Esto puede hacerse a diferentes niveles: el ideal sería que esta transformación operase entre universidades y centros escolares, pero no siempre resulta sencillo. Las lógicas universitarias no favorecen la comunicación con los centros y viceversa. Sin embargo, en proyectos como comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls: 2002), la lógica dominante se está invirtiendo y podemos pensar que también en el futuro será posible una relación cada vez más dialógica entre universidades y escuelas.

Por el momento, y siendo prudentes, podemos asumir que este proceso principalmente dependa de los docentes y no de las instituciones. Al fin y al cabo, la coherencia siempre es una cuestión personal antes que institucional y la relación entre la teoría y la práctica depende más de lo que pasa por la mente y las manos de las personas concretas que de las instituciones. Todo educador preocupado por desarrollar una

“profesionalidad ampliada”, como planteábamos al principio del artículo, tiene capacidad para ello y está en su derecho de intentarlo.

9. ¿Por qué este modelo mejora las relaciones teoría-práctica?

Porque en el modelo de relaciones entre la teoría y la práctica de Rozada (2007), se cumplen seis condiciones fundamentales que lo hacen interesante, generando un paradigma comprensivo que concilia ambos mundos, tratándoles con respeto, poniéndolos en diálogo:

- Reconoce el aporte de la teoría y la práctica a la educación y al desarrollo profesional docente. El modelo de Rozada plantea dos niveles de teoría y dos de práctica. Resulta interesante y pertinente emplear un modelo que identifique ambos planos y los diferencie entre sí para valorar el aporte que cada uno realiza.
- Respeto la importancia de la teoría y de la práctica separadamente. En este modelo, ni la teoría trata de dominar a la práctica y ni la práctica intenta dominar a la teoría, buscándose el establecimiento de relaciones dialécticas y dialógicas entre ambas.
- Coloca a teoría y práctica en planos de igualdad. El autor considera que ambas constituyen realidades dignas de respeto separadamente y les otorga el mismo peso a la hora de relacionarlas, incorporando dos niveles de teoría y dos de práctica, así como un espacio intermedio difuso, la *Pequeña Pedagogía*.
- A la hora de relacionarlas considera necesario las aportaciones de una y otra, y trata de que éstas sean proporcionadas. De poco serviría el desequilibrio de quien tiene mucha experiencia sin la necesaria reflexión sobre la misma y, por tanto, vive en la práctica pero no genera producciones intelectuales. Tampoco serviría de mucho quien acumula lecturas sin tratar de utilizarlas para intentar transformar la realidad educativa cercana.
- Además, el modelo, tiene un marcado componente autocrítico en el que mirarse tanto investigadores como docentes para ver por dónde se mueve cada uno y analizar qué lagunas presenta cada cual respecto a su propia formación y praxis. En el caso de los académicos, encontraremos más dudas respecto a nuestros compromisos con la realidad, y en el caso del profesorado de los otros niveles, será posible identificar problemas respecto a su propia formación.
- El modelo, se configura de manera muy abierta, de tal manera que cualquiera puede intentar de múltiples formas la aproximación entre el conocimiento académico y la acción docente, para lo cual básicamente lo que se necesita es mostrar una buena disposición a la relación teoría-práctica y cierta dosis de coraje para enfrentar algunas tradiciones corporativas asumidas.

No es fácil aproximar el conocimiento educativo y la práctica docente, la lectura y la acción, etc. pero tampoco es imposible, es todo buscar caminos. Tampoco es fácil aproximar universidad y escuela porque esta relación implica acercar a académicos y prácticos, y generalmente ni unos ni otros están dispuestos a dar pasos para encontrarse. La mayor parte de los académicos no están pensando en contribuir prácticamente a mejorar la escuela dirigiendo una parte de sus esfuerzos a la innovación escolar en su entorno cercano. Asimismo, la mayor parte de los maestros y profesores tampoco están pensando en

adentrarse en el campo de la investigación. Afortunadamente, hay casos que escapan a esta visión estrecha. La transformación es posible y este modelo puede servir de base para la construcción de un nuevo paradigma que oriente el establecimiento de relaciones equilibradas entre la teoría y la práctica.

Bibliografía

- ALLEN, J. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654.
- ÁLVAREZ, C. (2011). Tesis doctoral: *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <<http://hdl.handle.net/10803/32139>> [Consulta: oct. 2011].
- BOLÍVAR, A. (2001). *La investigación narrativo-biográfica en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- BRAGA, G. (1994). *La naturaleza del conocimiento didáctico: el debate epistemológico*. [Documento inédito].
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CLANDININ, J. & CONNELLY, M. (1989). *Narrative and story in practice and research*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- CLEMENTE, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y el aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 201-222.
- ENGESTRÖM, T. & TUOMI-GROHN, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and Boundary-crossing*. Reino Unido: Pergamon.
- FREIRE, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- GOODSON, I.F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M. & RIVAS, J.I. (2010). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- HUNTER, M. (1982). *Mastery teaching*. California: TIP.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 83-102.
- KORTHAGEN, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13, (3), 303-310.
- RANDI, J. & CORNO, L. (2007). Theory into practice. A matter of transfer. *Theory into practice*, 46, (4), 334-342.
- ROZADA J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero, J. & Luis, A. (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- WHITEHEAD, J. (2009). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.
- YAYLI, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher mentor tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 889-900.

carmen.alvarez@unican.es