

Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ*

El artículo plantea los principales problemas que dificultan el establecimiento de relaciones entre el conocimiento sobre la educación y las prácticas reales de enseñanza en España en los últimos años. Ofrece una perspectiva histórica: la distancia entre la universidad y la escuela, la ruptura fraguada desde el pasado entre la teoría y la práctica, la orientación académica de la formación inicial del profesorado, las culturas profesionales de los centros y la difícil comunicación entre teóricos y prácticos. En el artículo se aportan líneas de trabajo que contribuyen a superar estas limitaciones desde la formación docente: la creación de ciclos de investigación-acción, los acuerdos interinstitucionales, la construcción de un conocimiento profesional docente, la adopción de un enfoque realista y la construcción de pequeñas pedagogías. Se concluye con la relevancia del papel que tiene el profesorado para superar esta ruptura.

This article poses different problems that complicate establishing associations between knowledge about education and actual teaching practices in Spain in recent years. It offers a historical perspective: the distance between the university and school, the hardened, past rift between theory and practice, academic guidance for the initial stages of teaching, professional cultures of learning centers, and the difficult communication between theorists and practitioners. The article offers courses of action that can help to overcome these limitations through professor training on the following topics: creation of action research cycles, inter-institutional agreements, building professional teaching knowledge, adopting a realistic approach and building small pedagogies. The article concludes with a reflection on the relevance of the role of professors in overcoming this rift.

Palabras clave

Teoría de la educación
Práctica pedagógica
Relación entre centros de enseñanza
Formación de profesores
Desarrollo profesional

Keywords

*Education theory
Pedagogical practice
Relations among learning centers
Professor training
Professional development*

Recepción: 8 de febrero de 2013 | Aceptación: 30 de marzo de 2013

* Profesora ayudante doctora en la Universidad de Cantabria. Líneas de investigación: la relación teoría-práctica en la educación, organización escolar, comunidades de aprendizaje y lectura dialógica. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con J. Pascual Díez), “Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer”, *El Profesional de la Información*, vol. 23, núm. 6, pp. 625-631; (2013, en coautoría con I. Hevia Artíme), “Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado”, *Cultura y Educación*, vol. 25, núm. 4, pp. 337-346. CE: carmen.alvarez@unican.es

TEORÍA FRENTE A PRÁCTICA EDUCATIVA

La relación entre la teoría y la práctica constituye un problema en casi todos los ámbitos de la vida; las discrepancias entre los discursos y los hechos son habituales. También en el campo de la educación la teoría y la práctica sufren desencuentros; al respecto, destaca la importancia de la distancia que existe entre la producción de conocimiento y su puesta en práctica en los centros escolares (Porlán y Rivero, 1999; Korthagen, 2007, 2010; Clemente, 2007; Rozada, 2007; Allen, 2009; Elliott, 2010; Álvarez, 2013). Pese a que las manifestaciones de este desfase entre teoría y práctica son diversas, podemos señalar que la universidad y la escuela son instituciones que se ocupan principalmente de una de estas cuestiones; los conocimientos que se ponen en juego son distintos, los corpus profesionales también (académicos y prácticos) y la formación inicial y de acceso al puesto también son diferentes. Sin embargo, el problema de la relación teoría-práctica transciende el ámbito de la actividad profesional de la enseñanza y la formación del profesorado, ya que se trata de un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento.

En este artículo nos planteamos afrontar, desde el campo de la didáctica y la formación del profesorado, algunas preguntas como: ¿qué es la ruptura entre teoría y práctica en la educación? ¿Por qué es tan difícil de salvar? ¿Cómo puede intentarse salvarla? ¿Desde qué instancias? Pese a la gran relevancia del asunto y la investigación desarrollada al respecto, no tenemos respuestas claras (Klein, 1992; Porlán y Rivero, 1999; Broekkamp y Hout, 2007; Clemente, 2007; Gravani, 2008; Allen, 2009; Korthagen, 2010; Álvarez, 2013).

¹ Pese a que en el ámbito educativo con frecuencia se enfatiza enérgicamente la importancia que tiene relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza, el desarrollo epistemológico que se ha hecho de ese constructo hasta este momento es muy escaso y limitado en la mayor parte de los casos. No resulta exagerado decir que hablamos de relacionar la teoría y la práctica como un tópico pedagógico que ha ido asumiéndose sin ser explorado. En este artículo se ofrecen algunas claves para su estudio, pero no es su objetivo extenderse en ellas desde la epistemología, sino desde la formación del profesorado, para plantear los problemas que limitan las relaciones y ofrecer tentativas de solución viables hoy día.

Los docentes de los primeros niveles generalmente han sido excluidos de los debates educativos, lo que ha producido una situación de alienación profesional; se ha expoliado al profesorado del saber educativo, con lo cual su pensamiento ha logrado alcanzar un nivel alto en la materia que enseña, pero suele ser muy pobre en lo que tiene que ver con el campo de la educación, situación que convierte a los profesores en piezas funcionales del engranaje del sistema educativo (Rozada, 2007).

Una de las razones que complica el espinoso estudio de las relaciones teoría-práctica es la no existencia de una conceptualización compartida por la comunidad académica.¹ Gimeno ha señalado con acierto que cuanto más ambigua es una pretensión, más posibilidades tiene de despertar significados en más personas, concitar y aunar esperanzas, de tal manera que pasa a ser asumido como un 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 aúna a todos los creyentes en el mismo. Con el principio de relación teoría-práctica pasa algo parecido en educación... 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).

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 da a los mismos. Esto nos lleva al primer problema a la hora de plantear el rompimiento entre la teoría y la práctica y

las posibles relaciones entre ellas: ¿cómo acotar los términos?

El presente artículo se centrará en éste y otros problemas relevantes que dificultan las relaciones teoría-práctica, los cuales permitirán entender mejor la enorme relevancia y complejidad del asunto:

- la evolución de la ruptura entre teoría-práctica;
- la universidad y la escuela como contextos institucionales diferenciados;
- la orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado;
- la comunicación entre teóricos y prácticos.

Una vez exploradas las causas, se ofrecen las principales propuestas que han sido planteadas hasta este momento para superar esta ruptura teoría-práctica:

- el modelo de Kemmis y McTaggart de la investigación-acción;
- la propuesta de Huberman y Levinson, que plantea generar acuerdos interinstitucionales;

- el enfoque de Porlán y Rivero, que plantea construir conocimiento profesional docente;
- el enfoque realista de Korthagen;
- la propuesta de Rozada de construir pequeñas pedagogías.

El artículo permite concluir que la relación teoría-práctica puede intentarse. La ruptura es aguda y difícil de salvar, pero no es algo imposible. Iniciamos el artículo tratando de dar respuesta a las preguntas: ¿qué es la ruptura entre teoría y práctica en la educación?, ¿por qué es difícil de salvar?

Primer problema: ¿qué entendemos por teoría y qué por práctica?

Klein afirma que los términos teoría y práctica son polisémicos, lo cual es una de las causas de la ruptura teoría-práctica: “Ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta condición confunde más la comunicación entre los teóricos y los profesionales” (Klein, 1992: 193).

Si consultamos definiciones de ambos conceptos elaboradas por autores del campo educativo, veremos que éstas remiten a las siguientes ideas:

Cuadro 1. Definiciones de los términos “teoría” y “práctica”

Autor/a	Teoría	Práctica
Gimeno (1998: 28-32)	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.	Alude 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).
Clemente (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.	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.

Cuadro 1. Definiciones de los términos “teoría” y “práctica” (continuación)

Autor/a	Teoría	Práctica
García (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.	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.

Fuente: elaboración propia a partir de Gimeno, 1998; Clemente, 2007; y García, 2007.

A partir de estas definiciones podemos entender la teoría como la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico que frecuentemente se realiza al amparo de investigadores y académicos en las universidades. Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, ciencia o investigación.

Por otro lado, podemos entender por práctica “el cuerpo a cuerpo” del trabajo cotidiano del profesorado en los centros educativos de los diferentes niveles, 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 los docentes en sus centros de trabajo, y más concretamente, en las aulas. Para referirse a la práctica suelen emplearse términos como praxis, acción o enseñanza.

Así, y resumiendo, en este texto entendemos la teoría educativa como el conocimiento formal que se produce sobre la educación, y la práctica educativa como la actividad que se desarrolla en los centros educativos en general. La teoría remite a una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas, y la práctica al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas. Hoy día los aportes de una y

otra al campo educativo son fundamentales, aunque hay una diferencia epistemológica entre las formas de producir y utilizar el saber en unos y otros espacios: la teoría se produce al amparo de las investigaciones científicas de las comunidades universitarias y se utiliza principalmente en nuevas investigaciones; en la práctica, el saber se produce en el ejercicio de las funciones profesionales y se utiliza a lo largo del desarrollo profesional docente en forma de experiencia. Ahora bien, si teoría y práctica son dos dimensiones educativas igualmente interesantes, y si son necesarios los vínculos entre ellas, podemos preguntarnos: ¿cómo generarlos?

Segundo problema: una mirada a la evolución de las relaciones teoría-práctica
Es interesante analizar cómo se ha construido la ruptura teoría-práctica en la educación porque el análisis histórico permite entender cómo se ha venido fraguando la quiebra entre el conocimiento y la acción a lo largo de los años, con consecuencias desafortunadas para la investigación y la formación profesional (Callejas, 2002). Hargreaves afirma:

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 (1999: 121).

En los orígenes de la enseñanza infantil y primaria no existía la ruptura teoría-práctica, dado que los primeros maestros carecían de formación pedagógica; su saber procedía exclusivamente de su experiencia docente cotidiana. No había ruptura 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 esta ruptura 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 educación infantil y primaria. La creación de las escuelas Normales en España (1838) puede ser tomada como hito en el desarrollo de una teoría destinada a la formación de los maestros (Anguita, 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, 1997). De hecho, hubo posturas contrarias a que el magisterio se configurase como un estudio universitario por sus cualidades intrínsecas, al no estar desarrollada una ciencia sobre la educación como sí existía respecto a otras.

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) aislado de la práctica de la enseñanza. Poco a poco se fue creando un campo teórico sobre la educación, cultivado fundamentalmente por personas que no se ocupaban de la práctica de enseñar en las escuelas. Es a partir de ese momento cuando se comenzó a visualizar una ruptura teoría-práctica, y se inició tímidamente una situación de alienación profesional del profesorado.

En las enseñanzas medias la falla fue posterior, produciéndose fundamentalmente como consecuencia del cambio del sistema de enseñanza tradicional elitista al tecnocrático de masas, el cual 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; Escudero, 2009). En el campo de la teoría estos institutos están situados en un nivel formativo académicamente más elevado al de los maestros, pero desde el punto de vista de la práctica viven un momento duro (Bolívar, 2006).

Hoy día es posible hablar de una profunda fragmentación de la realidad educativa que se ha venido fraguando históricamente. Ante este panorama cabe plantearse cuál será la respuesta más adecuada para favorecer las relaciones teoría-práctica.

Tercer problema: la teoría y la práctica en la universidad y en 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 ruptura que es reflejo de la preocupante separación que existe entre la universidad y

la escuela, 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 es atribuida a los diferentes objetivos que guían las prácticas académicas (producir conocimiento científico) y los que guían al educador (planificar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje).

Pese a las diferentes finalidades de ambas instituciones, sería deseable que la universidad y la escuela trabajaran conjuntamente más de lo que lo hacen; sería deseable 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, 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 vertebrado (Rockwell, 2009; Elliott, 2010). Preocupa, sobre todo, la acción docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero no se coloca en primer plano que de esa acción educativa se derive un saber, y mucho menos un saber estructurado y bien fundamentado.

Pero no todo es distancia entre la universidad y la escuela; entre ellas es posible encontrar algunos puentes. Por ejemplo, en la

formación inicial de los docentes se dan uno o varios *practicum*: un periodo puntual, pero importante, para poner en relación ideas y modos de hacer. En 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 en un tema tan amplio, pero está claro que la universidad constituye un espacio más habilitado para la teoría que para la práctica, y que con la escuela sucede lo contrario. Los modelos institucionales de la universidad y de la escuela son muy distintos, y esto 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.

Cuarto problema: la teoría y la práctica en la formación inicial y las culturas profesionales

La formación inicial y las culturas profesionales en las que se inserta el profesorado de cualquier nivel constituyen un problema que también dificulta las relaciones teoría-práctica. En este apartado examinaremos la diferente orientación de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y universidad.

En el caso del profesorado de educación infantil y primaria, suele verseles como agentes de la acción educativa, es decir, como 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 desarrollar. Este hecho es algo generalizado, aunque en ocasiones se dan casos que rompen con esta visión hegemónica.

El hecho de que en España, 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: en el caso de los maestros, esa formación había sido más breve, ya que prevalecía la idea de que la carrera de magisterio debía de ser “corta”, 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 posgrados, y en donde el alumna do debe cursar al menos una titulación durante cuatro años.

En el caso del profesorado de la educación secundaria y universitaria, en su formación inicial suele vincularse al alumno con los frutos de la investigación de su campo, mientras que la orientación hacia la enseñanza permanece ausente hasta el último momento. La insuficiente formación pedagógica del profesorado de educación secundaria no puede pasar desapercibida (Bolívar, 2006; Escudero, 2009). Actualmente en España, con el Máster 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 ésta 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, persisten algunas diferencias importantes en el acceso al puesto de trabajo dado que, en esta última, además, se hace precisa la investigación 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: encontramos 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, si bien la realidad es compleja y pueden darse situaciones muy dispares en todos los niveles educativos. Por otro lado, el maestro que trabaja en un centro de educación infantil o primaria tiene 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: un docente de educación infantil o primaria dedica alrededor de 25 horas semanales a dar clase, mientras que en secundaria ese número de horas es menor, y en la universidad el profesorado no suele superar las 240 horas docentes anuales.

Una razón de la ruptura de las relaciones entre teoría y práctica es la socialización profesional del profesorado en las propias culturas de su profesión en los centros educativos, la cual implica una interacción cotidiana entre profesores y alumnos, y entre compañeros de profesión, que implica el cumplimiento de normas, la participación en procesos organizativos diversos, etc. Todo ello hace que esta ruptura se mantenga hasta nuestros días. Klein considera que:

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).

La socialización profesional del profesorado de educación infantil y primaria se produce en las escuelas. La del profesorado de secundaria en los institutos de educación secundaria y la del profesorado universitario en las facultades y escuelas. Estos tres espacios generan prácticas y culturas en las que el profesorado está inmerso (algunas son comunes a estas tres instituciones y otras son diferentes). Éstas son difícilmente transformables y tienden a reproducirse pese a los esfuerzos innovadores que se desarrollen (Klein, 1992). Teniendo en cuenta esta importante limitación, resulta complicado hacer propuestas de relación teoría-práctica.

Quinto problema: la comunicación entre teóricos y prácticos

El último problema que agrava la ruptura teoría-práctica es la difícil comunicación entre teóricos y prácticos (Gravani, 2008). Klein (1992: 192) ha señalado que “los teóricos hablan distintos idiomas de los profesionales y el lenguaje de los teóricos no es fácilmente comprensible por el profesional”. En los mensajes académicos el pensamiento es más abstracto y descontextualizado, y el soporte habitual es el impreso; en los mensajes de la práctica el pensamiento es más concreto y contextualizado, y su soporte habitual es el oral. A lo largo de varios estudios con profesorado de diferentes niveles, Gravani (2008: 656) ha afirmado que:

El diferente conocimiento que los académicos y los profesionales poseen y utilizan prohíbe la comunicación entre los dos. Una

verdadera comunicación e intercambio se consiguió 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.

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 ser de difícil comprensión para los docentes. Además, “los teóricos publican sus trabajos en revistas especializadas que no son fácilmente accesibles o leíbles por los profesionales. Los teóricos hablan principalmente a otros teóricos como su mayor audiencia, más que a los profesionales” (Klein, 1992: 192).

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. 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.

PROPUESTAS PARA RELACIONAR TEORÍA Y PRÁCTICA

Diversos autores preocupados por esta ruptura teoría-práctica han realizado esfuerzos para clarificar modelos concretos de relación entre esos dos ámbitos, tanto en el espacio nacional como en el internacional, a lo largo de las últimas décadas. No son muchos los profesionales que se han ocupado del asunto, pero el repaso por sus principales postulados nos permite conocer cómo se han planteado académicamente estas relaciones a través de los modelos que han generado. Así, tratamos

de dar respuesta a las preguntas: ¿cómo puede intentar salvarse la ruptura teoría-práctica? ¿Desde qué instancias?

Para ello, siguiendo un orden cronológico, destacaremos el modelo de Kemmis y McTaggart, propio de la investigación-acción; el de Huberman y Levinson, que plantea la necesidad de generar acuerdos interinstitucionales; el de Porlán y Rivero, que plantea la necesidad de construir un conocimiento profesional docente; el modelo realista de Korthagen; y la construcción de una pequeña pedagogía de Rozada.

Pese a la enorme heterogeneidad de estas propuestas, en conjunto, los siguientes modelos ofrecen una visión panorámica amplia sobre las posibles relaciones entre teoría y práctica de la educación.

Primera propuesta: la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión

Kemmis y McTaggart (1982) elaboraron un modelo comprensivo de relaciones entre la teoría y la práctica que ha sido compartido por los autores vinculados al enfoque de la investigación-acción; se centra en el papel protagonista del docente en todo el proceso educativo como agente fundamental en la mejora de la enseñanza. Este modelo propugna que el profesorado, a partir de la reflexión sistemática sobre su práctica, puede aclarar y desarrollar sus valores y opciones profesionales, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos y comunicar los resultados de su investigación.

En la Fig. 1 puede verse claramente el campo de relaciones que es posible dibujar entre los cuatro momentos principales del proceso: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, los cuales pretenden aminorar la distancia entre el conocimiento y la acción, y dotar al profesorado de recursos para racionalizar su práctica y mejorarla, así como fortalecer su juicio profesional.

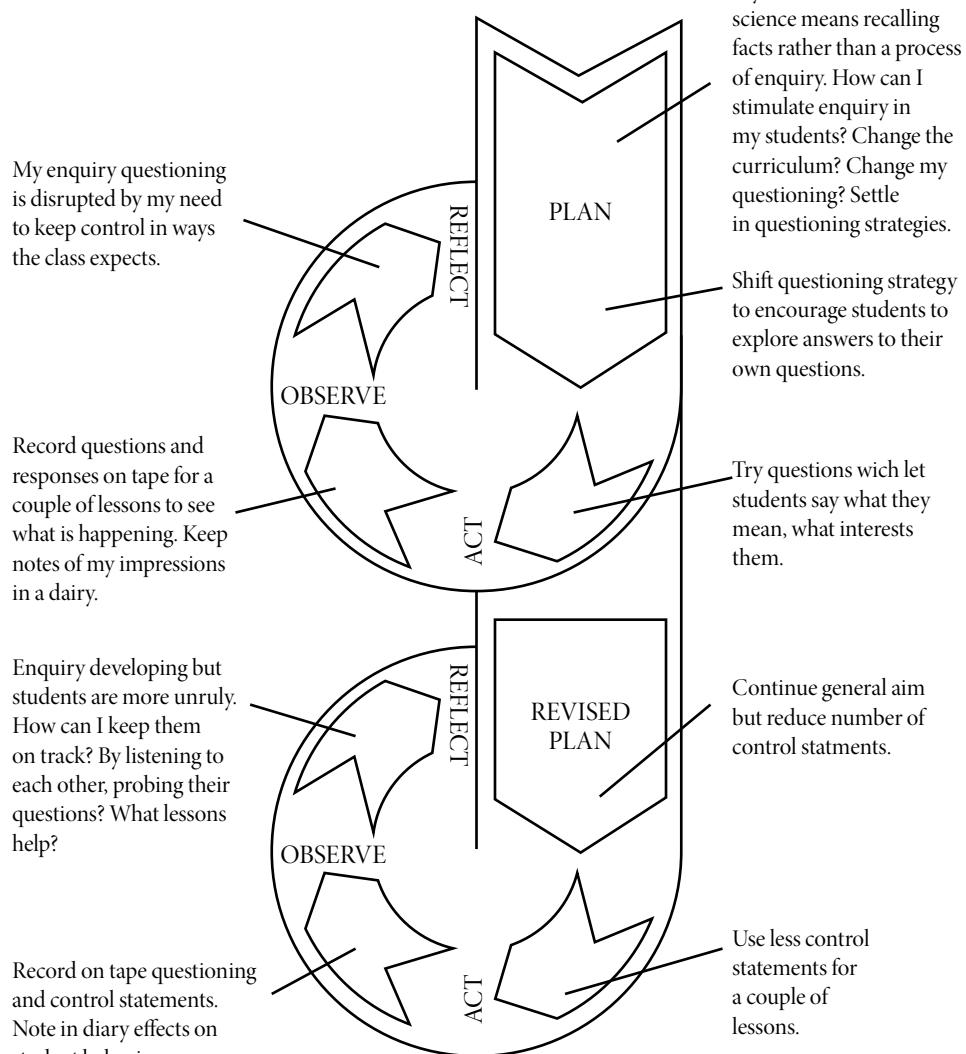
En este modelo se plantea que el profesor, para realizarse y emanciparse en su ejercicio

profesional, debe generar sistemáticamente ciclos de:

- Planificación: organización de la acción docente partiendo de las seguridades e inquietudes personales y profesionales.
- Acción: puesta en práctica de las ideas que ha planificado previamente en la enseñanza con su/s grupo/s de estudiantes.
- Observación: grabación, diario, etc. de la acción, además de la reflexión que se produce durante la propia acción, “reflexión en la acción”.
- Reflexión: análisis posterior a la observación realizada, “reflexión sobre la acción”, con el objeto de iniciar una nueva planificación y abrir un nuevo ciclo de investigación-acción.

Desde este modelo se otorga un gran protagonismo al docente, debido a que se considera que será la autonomía investigadora del mismo la que le permitirá desarrollarse profesionalmente, siguiendo una dinámica profesionalizadora en la que poco a poco se irán estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica, en el proceso de pasar por los diferentes ciclos de investigación-acción. En este enfoque tiene mucha importancia la esfera pública, pues este modelo insta al profesorado a compartir con otros las decisiones sobre su trabajo, en lugar de hacerlo sólo individualmente y en el aula. Los profesores investigadores no pueden desarrollarse plenamente si están aislados. Además, una verdadera reflexión sobre la teoría y la práctica debe contribuir a que se unan aquellos profesores de ideas más progresistas a nivel local, a que participen en la discusión de los asuntos más destacados de la enseñanza, y a que asuman un importante compromiso político con la educación. La investigación se inicia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero debe continuar fuera, haciendo de la creación de ciclos de

Figura 1. Modelo de creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión



Fuente: Kemmis y McTaggart, 1982: 30.

investigación-acción el inicio de un proceso de transformación personal, profesional, escolar, educativa y social.

Segunda propuesta: la generación de acuerdos interinstitucionales

Para Huberman y Levinson el principal problema de las relaciones teoría-práctica reside en la desconexión que existe entre la universidad y la escuela, de tal manera que las relaciones teoría-práctica pasan necesariamente por

la coordinación y colaboración de modo permanente e intenso entre ambas instituciones. De los acuerdos tomados se benefician universidades y escuelas porque se refuerza tanto la investigación como la enseñanza y las prácticas pedagógicas (Huberman y Levinson, 1988: 61). A estos vínculos generados los denominan “acuerdos interinstitucionales”.

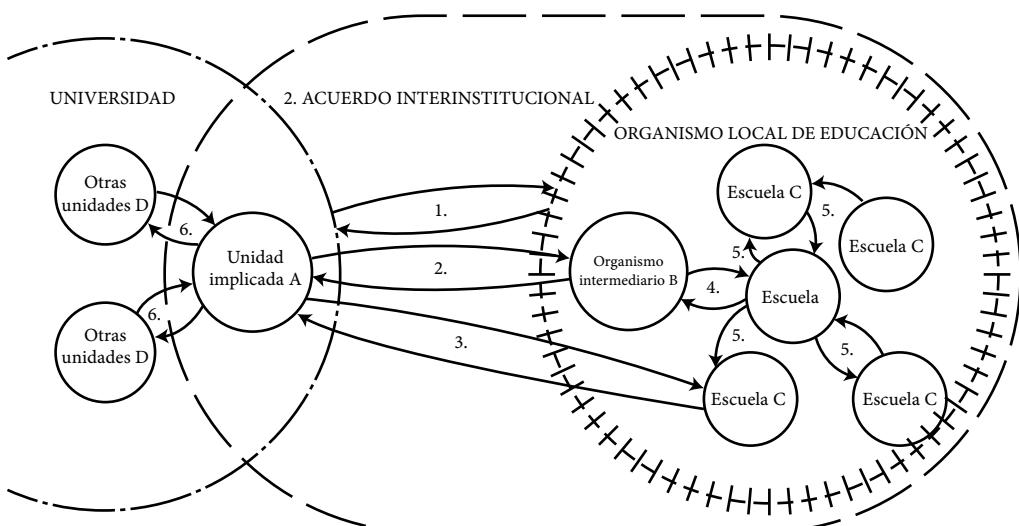
Estos autores denuncian que en todos los procesos de reforma universitarios, escolares o educativos en general se ha descuidado

el fortalecimiento de las relaciones entre las universidades y las escuelas. Además, afirman que se sabe mucho más acerca del motivo por el que la relación entre universidades y organizaciones escolares es no satisfactorio que acerca de casos de éxito en la colaboración, cuando curiosamente, en los casos en los que se han dado, los implicados han tendido a valorarlas muy positivamente.

El modelo generado por Huberman y Levinson (“acuerdo interinstitucional”) se opone al modelo dominante, al que denominan “teoría de la transferencia”, según el cual los diferentes tipos de conocimiento (el conocimiento artesano de la enseñanza y el

conocimiento fruto de la investigación) se comunican desde su lugar de origen (o lugar de “producción”) hasta las personas e instituciones que utilizan estos recursos; es posible descomponer el proceso en cuatro elementos: la generación del conocimiento en el sistema fuente, la transferencia, la utilización de los conocimientos transferidos dentro del sistema usuario y la comunicación de necesidades, preocupaciones y reacciones desde el sistema usuario al sistema fuente. Desde el modelo del acuerdo interinstitucional se sitúa el objeto de estudio en las interrelaciones que es posible establecer entre los diferentes elementos que componen el modelo formal de la Fig. 2.

Figura 2. Conexiones interinstitucionales entre las universidades y las escuelas



Fuente: Huberman y Levinson, 1988: 64.

Con sus investigaciones empíricas han llegado a formular la existencia de al menos seis situaciones distintas para la transferencia de conocimientos desde el modelo interinstitucional (Huberman y Levinson, 1988: 65):

- La primera es una transferencia entre la unidad de carácter universitario participante (A) y las demás partes del acuerdo (rodeadas por cruces en la Fig. 2).

- La segunda es entre la unidad universitaria y cualquier organismo que actúe como coordinador o intermediario de los participantes escolares (A-B).
- El tercer tipo de transferencia es el que se produce entre la universidad y las escuelas directamente (A-C).
- El cuarto es el que se produce entre la unidad intermediaria (que actuaría como agente de enlace de transmisión de conocimientos) y las escuelas (B-C).

- El quinto, es el que se genera entre las distintas escuelas directamente.
- El sexto tipo de conexión es el que existe entre la unidad universitaria participante y otras unidades de la universidad (facultades, escuelas, administración central, etc.).

La gestación del vínculo entre instituciones y su grado de conexión constituyen los componentes clave de un acuerdo interinstitucional. “Un acuerdo formal y codificado entre dos unidades intensifica y sistematiza sus transacciones; juntas, las dos unidades emprenden actividades que no existían antes del acuerdo” (Huberman y Levinson, 1988: 65). Para conseguir una más estrecha unión se requiere una mayor interdependencia, un diálogo más centrado entre las dos unidades y una mayor sensibilidad de cada unidad a las necesidades y capacidades de la otra.

Aunque pueda parecer un modelo bastante técnico, lo cierto es que en su momento ha supuesto un avance importante al trazar el mapa de algunos vínculos posibles y deseables entre las distintas instituciones, sin ocultar o negar las dificultades intrínsecas o la necesidad de establecer negociaciones. Uno de los resultados más interesantes de este enfoque ha sido el de poner de manifiesto que “la conexión escuela-universidad ‘profesionaliza’ al personal escolar” (Huberman y Levinson, 1988: 69), porque el intercambio los enriquece al compartir e intercambiar materiales, ideas, soluciones a los problemas, etc., y posibilita un diálogo entre iguales, “de profesional a profesional”.

Tercera propuesta: la construcción de conocimiento profesional docente

Porlán y Rivero han investigado el conocimiento de los profesores, y generaron un modelo comprensivo de relación teoría-práctica que sitúa su preocupación en la formación del profesorado; el modelo se denomina “conocimiento profesional docente” (Porlán y Rivero, 1997; 1999). Sus investigaciones muestran una

diferencia fundamental entre el conocimiento mayoritario y el conocimiento deseable en el profesorado. Sobre el conocimiento profesional predominante afirman:

No es el resultado de decisiones libres y conscientes de cada uno de los profesionales de la enseñanza, es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, a la estructura del puesto de trabajo, al referente disciplinar del currículo, a los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva, a los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela (Porlán y Rivero, 1997: 160).

Los principales obstáculos epistemológicos que se encuentran estos profesores son la tendencia a:

- La fragmentación y disociación entre la teoría y la acción, y entre lo explícito y lo tácito.
- La simplificación y el reduccionismo.
- La conservación adaptativa y el rechazo a la evolución constructiva.
- La uniformidad y rechazo de la diversidad (Porlán y Rivero, 1997: 160).

En cambio, el nuevo conocimiento profesional que demandan se caracteriza por las siguientes notas:

- Es un conocimiento práctico en el que se integran saberes disciplinares y experiencias. Es un conocimiento mediador entre las teorías formalizadas y la acción profesional que pretende una acción profesional fundamentada.
- Es un conocimiento integrador y profesionalizado que se organiza atendiendo a problemas sociales relevantes para la práctica profesional.
- Es un conocimiento complejo: no es un conjunto de técnicas didácticas que

tratan de regular y orientar situaciones escolares o reglas artesanales elaboradas con base en la experiencia.

- Es un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual; parte de las concepciones y de las acciones de los sujetos y resalta aquellos obstáculos que suponen una barrera para el desarrollo profesional de procesos de investigación de problemas, experimentación de alternativas y construcción y reestructuración de significados, con carácter progresivo, individual

y colectivamente. De este modo se avanzaría de posturas simplificadoras, acabadas, fragmentarias, dependientes y acríticas hacia posiciones más complejas, relativas, integradoras, autónomas y críticas (Porlán y Rivero, 1997: 160-161).

En el Cuadro 2 se muestran los diferentes niveles de conocimiento profesional, tanto el mayoritario como el deseable, desde el punto de vista racional/experiencial, y desde el punto de vista explícito y tácito.

Cuadro 2. Fuentes y componentes del conocimiento profesional

	FUENTES	COMPONENTES		
		Explícito	Tácito	
Metadisciplinar	Racional	Saber académico (enciclopédico)	Teorías implícitas	Conocimiento mayoritario
	Experiencial	Principios y creencias (estereotipados)	Rutinas y guiones (mecánicos)	
Metadisciplinar	Racional	Saber académico (elaborado)	Teorías implícitas	Conocimiento deseable
		Teorías prácticas		
	Experiencial	Principios y creencias (autónomos)	Rutinas y guiones (diversificados)	

Fuente: Porlán y Rivero, 1999: 64.

Desde una dimensión epistemológica se distinguen dos tipos de fuentes de conocimiento: la racional y la experiencial; y desde una dimensión psicológica se diferencian dos componentes: el explícito y el tácito. Entre estas cuatro variables se configura el conocimiento del profesorado (el saber académico, los principios y creencias, las teorías implícitas y las rutinas y guiones de acción):

- El saber académico mayoritario es enciclopédico, y el profesorado se aproxima a él sólo en su proceso de formación inicial; es por ello que tiene una escasa repercusión en su aprendizaje por su carácter descontextualizado y fragmentario. Se le rechaza y se le llama despectivamente “teoría”. Sería

deseable que el profesorado personalmente reelaborara los significados del conocimiento académico atendiendo a los saberes metadisciplinares y las didácticas específicas en tres ejes fundamentales: contenidos, aprendizaje y enseñanza.

- Los principios y creencias suelen estar estereotipados y sería deseable que fueran más autónomos. La mayor parte de los saberes experienciales se desarrollan durante el ejercicio de la profesión (en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y constituyen concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte componente socializador y carecen de un alto grado de organización interna,

pues pertenecen al conocimiento “de sentido común”. Sería deseable que el profesorado se esforzara por acotar sus principios y creencias, y que los colocara en conexión con la teoría para desarrollarse más autónomamente.

- Las teorías implícitas se refieren a esquemas explicativos de los patrones de acción asumidos inconscientemente, y sólo en una minoría de casos son explícitos. Las teorías implícitas suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes, y de hecho sobreviven precisamente por eso, sin necesidad de apoyarse en argumentaciones conscientes y rigurosas, como sería deseable.
- Las rutinas y guiones de acción se reproducen de modo mecánico y deberían diversificarse. Los esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula ayudan a resolver la actividad cotidiana, pero constituyen un saber muy resistente al cambio. Las rutinas son inevitables y cumplen una función psicológica y biológica necesaria, sin embargo, “las recetas” en las que acaban constituyéndose son cuestionables. El docente debería someter a revisión las mismas y tratar de diversificarlas (Porlán y Rivero, 1999).

Entre estas dimensiones se configura el conocimiento profesional del profesor, y en estas estructuras se producen las relaciones entre la teoría y la práctica, en las cuales se generan lo que los autores denominan “teorías prácticas”, es decir, múltiples posibles conexiones entre los cuatro planos descritos, con autonomía, conciencia, dedicación y argumentación.

Cuarta propuesta: la adopción de un enfoque realista

Korthagen se ha ocupado también de elaborar un modelo de relaciones teoría-práctica que supere los habituales, sobre todo el técnico, que tan insensible se muestra a la cultura

escolar, proponiendo un enfoque novedoso, conocido como “*realistic approach*” (enfoque realista), que trata de superar la ruptura teoría-práctica (Korthagen, 2007, 2010; Korthagen y Kessels, 2009).

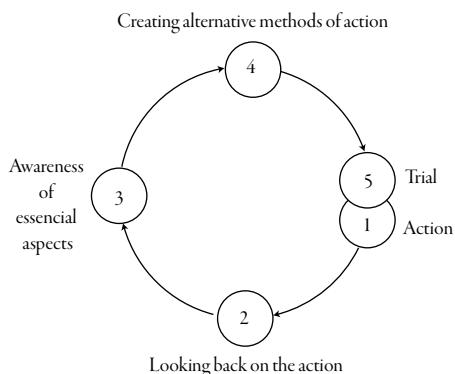
Este autor plantea algunas causas de esta ruptura que pretende superar con su modelo (Korthagen, 2007; Korthagen y Kessels, 2009):

- La resistencia del profesorado a cambiar su forma de pensar y su escaso contacto con el conocimiento pedagógico disponible.
- El lenguaje altamente formalizado empleado por los académicos y su distancia respecto a los problemas escolares reales.
- La cantidad de estímulos que pautan la acción docente: el contexto del centro, el currículo, el grupo de alumnos, etc.
- La dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana.
- La ambigüedad de la práctica y su escasa valoración social, así como la multiplicidad de teorías sobre la enseñanza creadas desde diferentes perspectivas.
- La falta de contacto y colaboración cotidiana entre docentes y académicos.

En el enfoque realista se parte de problemas prácticos concretos y de las preocupaciones experimentadas por los docentes (convertidos en estudiantes e investigadores) en contextos reales. Su objetivo es la promoción de la reflexión sistemática de los docentes y de su alumnado, para pensar y actuar sobre su contexto.

El énfasis de este modelo reside en la formación del profesorado y en la capacidad de éste de afrontar reflexivamente su práctica, acogiendo ideas de la teoría que le ayuden en el proceso a crecer como profesional. Dentro de este enfoque crea el modelo ALACT de relación teoría-práctica, que toma el nombre de las iniciales de sus cinco fases principales (Fig. 3):

Figura 3. Modelo ALACT



Fuente: Korthagen, 2010: 91.

- La primera fase del modelo es la acción docente, la práctica. A partir de ella, Korthagen propone revisarla con el objeto de racionalizarla y sistematizarla. La práctica fluye rápido, y en el tiempo de clase apenas hay tiempo para pensar.
- Revisión de la práctica, tratando de responder cuestiones como: ¿cuál es el contexto, qué querías, qué hiciste, qué estabas pensando, cómo te sentiste, qué querían los estudiantes, que hacían, qué pensaban cómo se sentían...? De este modo el profesor puede reflexionar ampliamente sobre su acción para tomar conciencia crítica de la misma, de lo que realmente sucede en las diferentes clases.
- La siguiente fase implica tomar conciencia de la acción. Para ello, Korthagen apunta que es necesario ponerse en relación con el conocimiento teórico y afirma que éste puede incorporarlo un académico que trabaje en colaboración con el docente:

En la fase tres, pueden ser necesarios más elementos teóricos, y éstos pueden ser traídos por un supervisor, pero adaptándolos a las necesidades y preocupaciones específicas de los docentes y la

situación en la reflexión. Es importante que ayude al maestro a percibir las características de la situación que son importantes acerca de cómo actuar en la situación concreta (Korthagen, 2001: 8).

- La cuarta fase se refiere a la introducción de modificaciones en la acción docente a partir de las fases anteriores.
- La quinta guarda relación con la emisión de un juicio sobre la acción nueva y, por lo tanto, es el punto de partida de un nuevo ciclo.

Korthagen (2001: 9) considera que para organizar un programa según el modelo ALACT deben cumplirse cuatro condiciones:

- Se requiere alternancia frecuente de días de enseñanza en la escuela y reuniones en el centro de formación docente.
- Es necesaria una estrecha cooperación entre las escuelas y el centro de formación docente.
- No se pretende construir un programa de formación docente donde se detallen claramente asignaturas y/o materias.
- Formadores de docentes y profesores cooperantes requieren de competencias específicas, lo que implica la necesidad de un desarrollo profesional del personal docente de la educación y de los maestros cooperantes de la escuela.

Este planteamiento parece pertinente actualmente y viable en aquellos casos en los que el profesorado realmente tenga interés en desarrollarse profesionalmente. Puede resultar complicado generar mecanismos para que se establezcan relaciones fuertes entre profesores universitarios y escolares, tal y como se plantean idealmente en el modelo, pero resultan, sin duda, deseables para el investigador

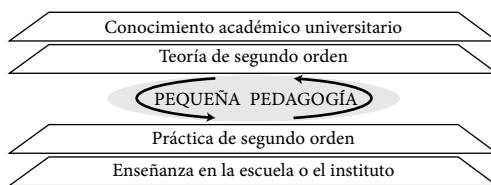
(que tiene que completar su visión de la enseñanza desde dentro) y para el docente (que tiene que racionalizar su práctica situándola como objeto de estudio).

Quinta propuesta: la construcción de una “pequeña pedagogía”

Para Rozada, la forma de relacionar teoría y práctica depende principalmente del docente y del establecimiento de pilares intermedios entre una y otra, lo cual le lleva a reconocer un plano de teoría y otro de práctica que se atraigan, en lugar de repelerse; a estos planos los denomina “teorías y prácticas de segundo orden” (Rozada, 2007).

Para superar la ruptura teoría-práctica el autor plantea que es necesario emprender varios caminos de encuentro entre ambas realidades, es decir, construir una “pequeña pedagogía”: “la región” a medio camino entre la práctica docente en la escuela y la teorización académica; un lugar fronterizo y complejo recorrido por múltiples caminos de ida y vuelta (Fig. 4).

Figura 4. Relaciones entre la teoría y la práctica



Fuente: Rozada, 2007: 52.

La teoría de segundo orden se caracteriza por:

- Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización.
- 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 la 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 en los quehaceres de la práctica.
- Comprometerse con la práctica sin pretender quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos.

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 habituales del profesorado, lo cual no implica necesariamente la transformación de las mismas, sino la 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 supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo.
- Viene expresada no tanto como un 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 como búsquedas de ilustración (Rozada, 2007).

Rozada denomina como “pequeña pedagogía” de segundo orden a las relaciones que un docente puede ir estableciendo entre los planos teórico y práctico; esta pedagogía prácticamente se identifica con el desarrollo profesional permanente de un docente.

Se trata de un territorio fronterizo y complejo, recorrido por múltiples caminos que se pueden desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción. A través de ellos el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma y crea las condiciones para evitar la alienación profesional.

Desde este enfoque se plantea la necesidad de un docente cuya racionalización sobre su práctica sea superior a la pura acción cotidiana, y cuya aproximación al conocimiento sobre la enseñanza no lo deje sometido a la lógica universitaria; es decir, un docente que mantenga como exigencia profesional el cultivo de ambas vertientes.

LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: DIFÍCIL, PERO NO IMPOSIBLE

Las relaciones entre la teoría y la práctica educativas son posibles, si bien suelen ser más difusas de lo deseado. En la superación de la

ruptura teoría-práctica no hay recetas. Son muchas las causas de la ruptura, no todas se conocen todavía y se encuentran relacionadas dialécticamente entre ellas (Klein, 1992). No obstante, a partir de los modelos anteriores es posible vislumbrar posibles caminos que nos ayudan a avanzar en la relación entre el conocimiento y la acción y superar algunos de los problemas que tienden a separarlas.

En el Cuadro 3 se sintetizan las acciones a desarrollar propuestas desde cada modelo, las instancias responsables de generar los cambios y los problemas de la relación entre teoría y práctica que se enfrentan.

Como dejan entrever los modelos comentados, puede concluirse que el profesorado ocupa un lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la educación; no obstante, también los gestores tienen un papel relevante, como plantea el modelo de Huberman y Levinson que establece la necesidad de generar acuerdos entre instituciones educativas.

Cuadro 3. Síntesis de las propuestas superadoras de la ruptura teoría-práctica

Autor/es del modelo	Acciones a desarrollar desde el modelo	Instancia responsable de generar las relaciones	Problemas que enfrenta el modelo
Kemmis y Mc Taggart (1982)	Creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.	El profesorado convertido en investigador de su práctica.	La formación inicial y las culturas profesionales. La comunicación entre teóricos y prácticos.
Huberman y Levinson (1988)	Generación de acuerdos interinstitucionales.	Los gestores de todas las instituciones educativas y el profesorado.	La distancia entre la universidad y la escuela. La comunicación entre teóricos y prácticos.
Porlán y Rivero (1997)	Construcción de conocimiento profesional docente.	El profesorado, entendido como profesional competente.	La evolución histórica de la ruptura teoría-práctica. La formación inicial y las culturas profesionales.
Korthagen (2007)	Adopción de un enfoque realista y el seguimiento de las fases del modelo ALACT.	El profesorado, entendido como un sujeto reflexivo.	La distancia entre la universidad y la escuela. La falta de comunicación entre teóricos y prácticos.
Rozada (2007)	Creación de planos intermedios entre la teoría y la práctica y pequeñas pedagogías.	El profesorado, entendido como un intelectual y un sujeto reflexivo.	La evolución histórica de la ruptura teoría-práctica. La formación inicial y las culturas profesionales.

Fuente: elaboración propia con base en Klein, 1992; Huberman y Levinson, 1988; Porlán y Rivero, 1997; Korthagen, 2007; y Rozada, 2007.

Problemas como la evolución histórica de la ruptura teoría-práctica pueden afrontarse desde modelos como el de Porlán y Rivero y el de Rozada: el profesorado más comprometido con su formación y su competencia profesional puede transformarse en un intelectual crítico, y superar así la escisión entre académicos y maestros-profesores generada a lo largo de los años.

El problema de que la universidad y la escuela sean contextos que cultivan la teoría o la práctica respectivamente, puede ser superado a través de la propuesta de Huberman y Levinson (generar acuerdos entre instituciones y profesionales de las mismas) y de Korthagen (buscar asesoramiento en la universidad para el desarrollo de procesos de autoevaluación en centros).

La difícil comunicación entre teóricos y prácticos también puede ser enfrentada desde cualquiera de las propuestas, aunque los que se preocupan más por este asunto son el modelo de Kemmis y McTaggart, el de Huberman y Levinson, y el de Korthagen.

La orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado puede enfrentarse desde todos los enfoques, si bien algunas propuestas concretas enfatizan más uno u otro aspecto: los modelos de Kemmis y McTaggart, a través del desarrollo de espirales de investigación-acción; Porlán y Rivero, construyendo conocimiento

profesional docente; y Rozada, creando pequeñas pedagogías.

Afortunadamente, aunque los problemas existen, también hay posibilidades para hacer posible la relación teoría-práctica. Siempre será algo difícil, pero no imposible, sobre todo para aquellos profesores e instituciones que se lo propongan firmemente, y si se enfocan en la mejora personal, profesional e institucional, de cara a conseguir la emancipación docente a todos los niveles. Dados los desarrollos legislativos que se están produciendo en los últimos tiempos, parece pertinente que sean los profesores quienes conscientemente se inicien en procesos de revisión de sus teorías y prácticas. Los mecanismos de “control” desarrollados para supervisar las labores docentes, lejos de pretender la emancipación del profesorado, estrechan su cerco de pensamiento y acción y fijan su mirada hacia las evaluaciones externas de su desempeño, alienando al sujeto.

Frecuentemente la experiencia de los profesores los vuelve resistentes y los convierte en sujetos rutinarios; a pesar de ello, al construir su pensamiento y su práctica con profesionalismo pueden adentrarse en un proceso de relación teoría-práctica que les lleve hacia el desarrollo profesional y la emancipación. Al conocer los entresijos de la educación, serán capaces de aprovechar su práctica docente para superar las desigualdades sociales que el sistema escolar impone.

REFERENCIAS

- ALLEN, Jeanne. (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*, vol. 25, pp. 647-654.
- ÁLVAREZ, Carmen (2013), *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*, Madrid, La Muralla.
- ANGUITA, Rocío (1997), “Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 30, pp. 97-109.
- BOLÍVAR, Antonio (2006), “El currículo como curso de la vida y la formación del profesorado”, *Revista de Ciencias de la Educación*, número especial, pp. 25-44.
- BROEKKAMP, Hein y Bernadette Hout (2007), “The Gap between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and questionnaire”, *Educational Research and Evaluation*, vol. 13, núm. 3, pp. 203-220.
- CALLEJAS, María Mercedes (2002), “La investigación en la formación del profesor universitario. Entre la teoría y la práctica”, *Red Colombia Ciencia y Tecnología*, pp. 3-12.

- CLEMENTE, María (2007), "La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación", *Teoría de la Educación*, vol. 19, pp. 25-46.
- ELLIOTT, John (2010), "El estudio de la enseñanza y el aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, tomo 2, vol. 68, núm. 24, pp. 201-222.
- ESCUDERO, Juan Manuel (2009), "La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes", *Revista de Educación*, vol. 350, pp. 79-103.
- GARCÍA, María (1996), *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*, Pamplona, Ediciones de la Universidad de Granada.
- GIMENO, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- GRAVANI, María (2008), "Academics and Practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds?", *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, pp. 649-659.
- HARGREAVES, Andy (1999), "Hacia una geografía social de la formación docente", en Ángel Pérez, Félix Angulo y Javier Barquín (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 119-143.
- HUBERMAN, Michael y Nanette Levinson (1988), "Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas", *Revista de Educación*, vol. 286, pp. 61-78.
- KEMMIS, Stephen y Robin McTaggart (1982), *The Action Research Planner*, Victoria, Deakin University Press.
- KLEIN, Frances (1992), "A Perspective on the Gap between Curriculum Theory and Practice", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 1, pp. 191-197.
- KORTHAGEN, Fred (2001), "Linking Practice and Theory: The Pedagogy of realistic teacher education", ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, 10-14 de abril de 2001.
- KORTHAGEN, Fred (2007), "The Gap between Research and Practice Revisited", *Educational Research and Evaluation*, vol. 13, núm. 3, pp. 303-310.
- KORTHAGEN, Fred (2010), "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, tomo 2, vol. 68, núm. 24, pp. 83-102.
- KORTHAGEN, Fred y Jos Kessels (2009), "Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of teacher education", *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 4, pp. 4-17.
- PORLÁN, Rafael, Ana Rivero y Rosa Martín (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 15, pp. 155-171.
- PORLÁN, Rafael y Ana Rivero (1999), *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- ROZADA, José María (2007), "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?", en Jesús Romero y Alberto Luis (coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*, Santander, Consejería de Educación de Cantabria, pp. 47-53.