

En este artículo se plantea la relevancia de tener un pensamiento y acción coherente en la enseñanza y cómo esto puede intentarse, a partir de la exploración de un modelo de relación teoría-práctica concreto elaborado para superar las limitaciones de enfoques caducos, permitiendo el establecimiento de relaciones horizontales, dialécticas y dialógicas entre el conocimiento y la acción. Se ha investigado colaborativamente con el propio autor del modelo examinando sus ideas didácticas y sus prácticas de enseñanza y los resultados destacan una coherencia ejemplar entre su teoría y su práctica, lo que permite concluir que el modelo es adecuado, que hay posibilidades reales para establecer relaciones entre conocimiento y acción y el poder transformador de la educación y el desarrollo profesional docente de la relación entre teoría y práctica.

PALABRAS CLAVE: *Relación teoría-práctica; Coherencia profesional; Teoría educativa; Práctica escolar; Desarrollo profesional docente.*

¿Cómo puede un docente relacionar la teoría educativa y su práctica escolar? El problema de la coherencia

Carmen Álvarez Álvarez*

Universidad de Cantabria

La coherencia y la relación teoría-práctica

Paulo Freire, ha dejado escrito que la fuerza del educador demócrata está en su coherencia ejemplar porque en ella sustenta su autoridad. *“El educador que dice una cosa y hace otra, éticamente irresponsable, no sólo es ineficaz: es perjudicial. Es más perjudicial que el autoritario coherente”* (Freire, 1995: 73). Sin embargo, los que nos dedicamos a la enseñanza y hemos estado muchos años detrás de los pupitres tenemos pocas referencias de casos coherentes, tanto en la escolaridad obligatoria como en la postobligatoria y profesional.

Böhm (1995:18-19) ha señalado algunos ejemplos de notable incoherencia en el ámbito de la pedagogía, destacando el caso de importantes teóricos de la educación:

Jean Jacques Rousseau, esa destacada figura fundamental de la pedagogía moderna, quien no tiene tiempo ni ganas de preocuparse por sus propios hijos –los entrega a un asilo– allí está María Montessori, aquella gran defensora del niño y protagonista de una educación a partir del niño, quien posterga la educación de su propio hijo ilegítimo por su carrera académica [...] Giovanni Don Bosco, el inventor mundial del método preventivo y más acérrimo oponente a cualquier tipo de castigo físico cuando su hogar se topa con una seria dificultad disciplinaria, la soluciona abofeteando al

* Carmen Álvarez Álvarez. Departamento de Educación. Universidad de Cantabria. Av. Castros, 52, Santander. carmen.alvarez@unican.es. 942202029.

joven delincuente, y Johann Heinrich Pestalozzi, quien es universalmente respetado como padre de la escuela elemental y genial creador del método elemental, cuyas iniciativas educativas fracasan casi sin excepción.

Esta lista podría ampliarse indefinidamente si analizamos la historia de la teoría de la educación. La falta de coherencia ha sido la tónica en las elaboraciones de los principales teóricos. Asimismo, si preguntamos a cualquier profesor de cualquier nivel educativo elegido al azar en nuestro país por qué en sus clases hace lo que hace lo más probable es que opine que “porque cree que es mejor”, “porque en su experiencia le dice que así se aprende...”, sin ofrecer ideas fuertes tomadas de la investigación científica sobre la educación. Así se produce una situación tremendamente desafortunada para la educación y el desarrollo profesional docente: la alineación profesional. Esto significa que los profesores generalmente se dedican a la enseñanza sin dominar perfectamente los fundamentos teóricos de su trabajo. Podría decirse que han sido formados en las principales teorías de la enseñanza superficialmente, de tal modo que no se han apropiado con consciencia de las implicaciones profundas de su función como docentes para luchar contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar.

Como plantea Giner i Gota (2011: 237-238), “[...] *mucho antes de internet, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación estuvo basada en la no lectura de los libros fundamentales de los y las autoras de los que se hablaba. Todo estaba basado en fotocopias, artículos, capítulos sueltos y en lo que uno había oído que decía otro que tampoco había leído las obras fundamentales*”. De este modo, podemos apuntar que el problema de la coherencia y la relación entre la teoría y la práctica no es sólo responsabilidad de los docentes, sino de los sistemas de formación del profesorado que tenemos en España, dado que no se ha priorizado el cultivo de la teoría académica como fuente de conocimiento y transformación.

Pese a esta situación tan negativa que podemos apuntar, cabe un hilo de esperanza: por

todos es sabido que desde siempre existe un escaso porcentaje de profesorado de todos los niveles que se preocupa por su propia coherencia y han apostando y apuestan por relacionar la teoría y la práctica en la medida de sus posibilidades (Álvarez, 2011), para favorecer mejoras en la enseñanza y desarrollarse profesionalmente, construyendo “conocimiento profesional” (Porlán y Rivero, 1999: 64), en la línea de lo expuesto en la tabla 1.

Como se ve en la tabla, desde una dimensión epistemológica se distinguen dos tipos de fuentes de conocimiento: la racional y la experiencial. 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), siendo destacado que:

- El saber académico mayoritario es enciclopédico y no ha sido suficientemente trabajado por el profesorado y precisa ser elaborado. Los saberes disciplinares suelen generarse en el proceso de formación inicial y suelen tener una escasa repercusión debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, que los profesores rechazan llamándolo despectivamente “teoría”. Sería deseable que el profesorado personalmente reelaborara los significados del conocimiento académico atendiendo a los saberes metadisciplinares y las didácticas específicas en lo relativo a tres ejes fundamentales: contenidos, aprendizaje y enseñanza.

- Los principios y creencias suelen estar bastante estereotipados y sería deseable que fueran más autónomos. La mayor parte de los saberes basados en la experiencia se desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de los diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyendo 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 ponerlos en

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)	

Tabla 1. Fuentes y componentes del conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1999: 64).

conexión con la teoría para desarrollarse más autónomamente.

- Las teorías implícitas se refieren a esquemas explicativos de los patrones de acción asumidos que en la mayor parte de los casos son inconscientes, y sólo en una minoría, explícitos. Las teorías implícitas suelen guardar relación con los estereotipos sociales dominantes, sobreviviendo precisamente por eso, sin necesidad de apoyarse en justificaciones o argumentaciones conscientes y rigurosas, como sería deseable.

- Las rutinas y guiones de acción se reproducen de modo mecánico y se estima que 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: 60-87).

Entre estas dimensiones se configura el pensamiento y el conocimiento profesional del

profesor y en estas estructuras es donde se considera que se producen las relaciones entre la teoría y la práctica, generando lo que los autores denominan “teorías prácticas”, es decir múltiples posibles conexiones entre estos cuatro planos descritos, con autonomía, consciencia, dedicación y argumentación.

Un modelo de relación teoría-práctica para el profesorado

En línea con este “conocimiento deseable” que formulan Porlán y Rivero (1999), Rozada (2007) ha elaborado un modelo de relación teoría-práctica que puede ser útil para el profesorado que se proponga pensar y actuar de manera coherente. Tratando de superar las limitaciones del modelo hegemónico *científico-tecnológico* que pretende que la teoría dicte patrones de acción y el modelo *hermenéutico-interpretativo*, que pretende establecer relaciones directas de la práctica a la teoría (generando movimientos deductivos e inductivos respectivamente), Rozada plantea un modelo que supera estos problemas, poniendo a dialo-

gar la teoría y la práctica: el modelo conocido como *Pequeña Pedagogía*.

Para este autor, relacionar la teoría y la práctica no es algo que se pueda hacer directamente porque las operaciones mentales son tremendamente complejas, por lo que propone un modelo que prioriza 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) (Ver la imagen 1).

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 denomina de *segundo orden*. 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 posi-

bles 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, 2007).

Esta teoría de segundo orden pone su foco en campos diversos como la pedagogía, la sociología, la psicología, la antropología, la

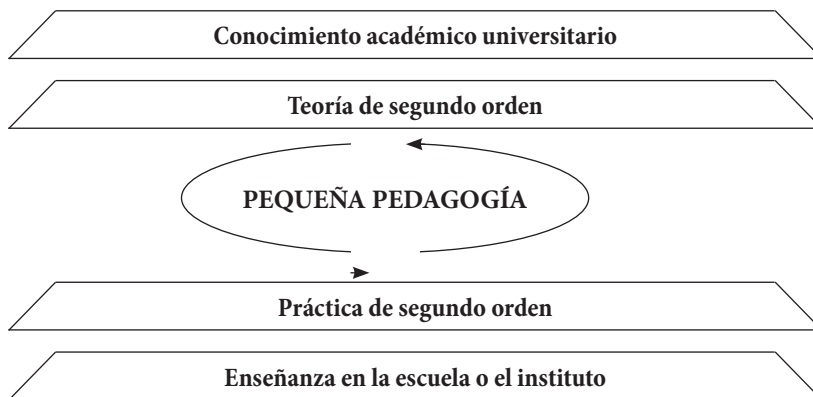


Imagen 1. Modelo de relaciones entre la teoría y la práctica (Rozada, 2007).

epistemología, la filosofía, etc. sin orientarse al desarrollo de un campo de conocimiento, siguiendo la lógica institucional universitaria, siendo posible sintetizarla en 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 aulas y son interesantes.

Asimismo, la *práctica de segundo orden* 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 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 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 dis-

tanciamiento 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. Teniendo esto en cuenta, por el momento, y siendo prudentes, podemos asumir que este proceso principalmente depende de los docentes y no de las instituciones: la coherencia siempre es una cuestión personal antes que institucional y la relación entre la teoría y la práctica depende sobre todo de lo que pasa por la mente y las manos de las personas concretas. Todo educador preocupado por desarrollar un conocimiento profesional tiene capacidad para ello y está en su derecho de intentarlo.

Un estudio de caso sobre las relaciones teoría-práctica en Educación Primaria

Teniendo presentes las ideas mencionadas hasta este punto, se inició una amplia investigación que pretendía dar respuesta a preguntas como: ¿Qué relaciones son posibles entre

el conocimiento pedagógico y la acción docente? ¿Cómo puede el profesorado relacionar teoría y práctica en la enseñanza? ¿Este esfuerzo tiene repercusiones en su desarrollo profesional?

Los objetivos generales del estudio han sido: (1) Revisar el estado de la cuestión sobre la relación teoría-práctica en la educación. (2) Analizar las relaciones teoría-práctica en educación a partir de un estudio de caso relevante. (3) Establecer conclusiones sobre las relaciones teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente.

Para conseguir alcanzarlos se ha desarrollado una revisión bibliométrica sobre el tema y un estudio de caso durante un curso en el Colegio Público Germán Fernández Ramos (Oviedo), centrándose en el estudio de un profesor-tutor, el propio José María Rozada (autor del modelo) y su grupo de alumnos de Educación Primaria. Este docente ha dedicado más de treinta años al estudio del tema de la relación entre teoría y práctica, generando publicaciones al respecto e innovadoras formas de enseñar, promoviendo el establecimiento de relaciones entre el conocimiento educativo y la praxis escolar.

La investigación se enmarca en el aula objeto de observación, incorporando a la investigación a toda la comunidad escolar del centro, con el objeto de verificar relaciones teoría-práctica en el desarrollo profesional del profesor a lo largo de su trayectoria, siguiendo pautas de trabajo de orden cualitativo:

- Observación participante: grabando en audio las clases para realizar un análisis más profundo y completo, filmando algunas en vídeo, obteniendo 899 momentos de relación teoría-práctica en el aula.

- Entrevistas y foros de debate: con el profesor-tutor, alumnado, profesorado especialista, equipo directivo, familias, antiguos alumnos del profesor, familias de antiguos alumnos y otros miembros de la comunidad, realizando 57 entrevistas y 6 foros de debate.

- Análisis de documentos: vinculados al centro educativo, generados por el alumnado

en el proceso de enseñanza, generados por las familias, vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor y generados por la propia investigadora (un total de 138).

- Para saturar informaciones también se han pasado cuestionarios al alumnado, familias, profesor-tutor, etc., se han solicitado redacciones al alumnado de la clase objeto de estudio y se ha empleado una lista de chequeo con antiguos alumnos (contando así con 62 fuentes de información más).

El tiempo dedicado a la estancia en el campo fue de un curso en el que se produjo un intenso trabajo de recogida de información, grabando y transcribiendo posteriormente todo el material. Para analizar los datos, al ser de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias fundamentalmente: la interpretación y el análisis de contenido de todo el material recogido, jugando un papel crucial en este proceso el modelo planteado por el profesor Rozada, aportando el esqueleto conceptual del mismo: el modelo de cuatro planos.

- La interpretación ha permitido describir el contexto, describir las interacciones establecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, establecer las vinculaciones que existen entre la teoría y la práctica y los planteamientos teóricos del profesor.

- El análisis de contenido ha permitido la categorización y la comprensión sistemática y en profundidad de los discursos de los diferentes miembros de la comunidad educativa, para llegar a formular inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

A partir del modelo de cuatro planos de Rozada ha sido posible establecer dos niveles de análisis: (1) Revisión separada de los cuatro planos en torno a su trabajo docente y las interrelaciones parciales que se producen entre ellas. (2) Revisión inductiva y deductiva de los dos planos intermedios para valorar los caminos de ida y vuelta que se establecen en la *Pequeña Pedagogía*. En este segundo análisis cobran especial importancia los principios de procedimiento del profesor para valorar su coherencia entre las ideas y las prácticas manifestadas.

Coherencia ejemplar de un docente (que también es un teórico)

Paulo Freire (1995: 49) también ha dejado escrito: “*Es muy fácil para quien gana, come, viste, escucha música, viaja y tiene prestigio social, pedir paciencia a quien todo eso es negado*”. Cuando un maestro de Educación Primaria como era Rozada se encuentra con un aula de veintisiete alumnos y alumnas muy difícil a todos los niveles, no mira para otro lado y se escuda en los problemas para no intervenir. Sabe que la escuela será para su alumnado una experiencia determinante e intenta que en el tiempo que los alumnos están con él aprovechen al máximo su escolaridad. Ello es así porque su mente ha sido cultivada con numerosas lecturas de pedagogía (como Freire), psicología (por ejemplo, Vigotsky), sociología (Giddens, entre otros), etc., nutriendo la creación de su *teoría de segundo orden*, en la que maneja ideas como las siguientes (sintetizadas en torno a principios), en coherencia con el modelo planteado:

– *El primer principio es que yo mismo soy responsable de mi cualificación profesional, y que, sin excusar a quien proceda de sus responsabilidades en cómo está esta cuestión en el nivel del sistema educativo, debo tomarla en mis manos y hacerme cargo de ella. Que por lo tanto mi profesión no consiste solamente en enseñar a los niños, sino en saber (por lo tanto aprender) acerca de esa enseñanza, y en compartir ese saber con otros colegas y con los estudiantes que se acercan a la profesión.*

– *El segundo principio es que, puesto que escribir añade un grado de sistematización superior a lo que se piensa y se dice, es muy necesario poner por escrito la pedagogía que cada cual lleva a cabo, porque ello aumenta considerablemente la conciencia de la misma y por tanto su grado de racionalidad. Y también porque se ha de asumir la responsabilidad de dar cuenta pública del trabajo docente, favoreciendo el escrutinio de la autoridad educativa, aunque ello no tiene por qué significar el sometimiento a esta última de manera acrítica y desprofesionalizadora.*

– *Mi propuesta pedagógica se concreta bajo los principios altruistas de solidaridad, cooperación y comprensividad, radicalmente enfrentados a una utilización egoísta del conocimiento escolar, como es aquella que lo distribuye o lo busca con la finalidad de marcar diferencias entre individuos para procurar la promoción social de los “mejores”, contribuyendo así a legitimar la creciente marginación escolar y social de “los otros”.*

– *Sin ninguna ingenuidad sobre el papel estructural de la escuela, a la escala de un maestro que trabaja en un aula, tiene sentido el plantearse el trabajo en clase como una actividad mediante la cual se puede mejorar la formación de las personas, en particular de aquellas que tienen menos recursos familiares y sociales para conseguirlo al margen de la escuela.*

– *En un aula, las características que la psicología atribuye a un grupo de edad o estadio de desarrollo, quedan diluidas en sus aspectos más sutiles en el conjunto de diferencias individuales que se dan entre los alumnos, de modo que el maestro ha de orientar su acción docente según grandes líneas que son útiles para situar el grado de desarrollo del que, según la propuesta vigotskiana que suscribimos, hay que tirar.*

– *Mi proceder pedagógico se orienta a la búsqueda permanente de la mejor comunicación posible, mostrando siempre reconocimiento, respeto y afecto hacia el alumno, de modo que se abran posibilidades de que haya reciprocidad, bien por sí misma, bien porque yo se la demande. Cuando sea imprescindible, actuaré con firmeza para corregir aquellas conductas que alteren la buena convivencia y el ambiente de aprendizaje en clase. Una firmeza que excluya totalmente la violencia física o verbal, sustentándose en el razonamiento y el proceder enérgico cuando la situación lo requiere.*

– *El diálogo, es decir, el habla y la escucha flexivas entre todos los miembros de la clase, constituye la estrategia didáctica privilegiada para procurar de manera permanente el establecimiento de relaciones equilibradas entre el conocimiento académico que ofrece la escuela, la conciencia ordinaria de los alumnos y la actividad práctica en la que éstos resuelven sus vidas (Rozada, 1997).*

– *La buena relación del profesor con la familia de cada uno de sus alumnos debe procurarse por todos los medios. En primer lugar para que el alumno se sienta reconocido como miembro de un determinado grupo familiar. En segundo lugar para que la familia contribuya a desarrollar en el alumno una buena disposición hacia su maestro. Y en tercer lugar porque familias y maestros deben apoyarse ante el reto de educar en las difíciles circunstancias actuales.*

– *Eliminar las referencias a la familia pensada con el patrón del modelo “normal” en la tradición judeocristiana, procurando referirme siempre al grupo familiar, sin dar por hecho que éste estará compuesto por un padre, una madre, unos hijos y tal vez algún abuelo.*

No es posible dar cuenta aquí de todas las producciones de este profesional y de todas sus ideas, pero sí es posible destacar que éstas previamente recogidas, como otras muchas, no se quedan en el aire, sino que lo comprometen en su práctica, en su acción cotidiana.

na, actuando con una coherencia ejemplar, como han valorado sus alumnos, las familias y el profesorado del centro, en la investigación desarrollada sobre las relaciones teoría-práctica en la que él fue el caso de estudio. Estas ideas, entre otras muchas, cultivadas al calor de numerosas lecturas han configurado su *teoría de segundo orden*, y éstas a su vez, correlacionan con sus *prácticas de segundo orden*. Aunque el siguiente testimonio (fruto de una entrevista en profundidad) no da completa cuenta de todo lo afirmado anteriormente y de cómo era su práctica habitual, es ilustrativo de cómo un antiguo alumno veía a José María Rozada:

Él quería que estudiaras y que te esforzaras, pero no es como otros, se preocupa por ti que flipas. Fíjate, y esto fue cuando yo tenía ocho y nueve años y ahora tengo dieciséis. Aprendí muchas cosas con él. Luego ya me empezaron a expulsar y ya todo fue malo en la escuela. Yo me portaba mal y a veces bien. La mayoría del tiempo estaba armándola. Me escapaba y todo. Alguna vez tuvo que la poli llevarme al cole.

José María y yo habíamos negociado un trato. Yo hacía los deberes y a cambio él todas las semanas me escribía un informe para mi madre diciéndole que me había portado bien esa semana para que me dejara salir a la calle. Fíjate, negociaba con un niño de ocho años para que hiciera los deberes. Yo es que era muy jarto. Tiraba sillas por la ventana y todo. Yo fui el alumno más difícil que pasó por ese colegio y además es que era grande para mi edad y estaba fuerte y claro armaba unas de cuidado.

Él trató de que fuera siempre por el buen camino, yo y todos los de clase, pero los otros profes no lo intentaban nunca. No lo consiguió porque yo era pura dinamita pero al menos lo intentó. Yo era listo, yo aprobaba todo y lo entendía. Suspendía alguna, pero nunca repetí, claro que también me aprobaban para no aguantarme, para que me fuera cuanto antes.

Lo único bueno fue ser alumno de José María pero fue poco tiempo. A mí él me impresionó, jole que sigue en el cole! Me alegro. Y de la escuela me acuerdo bastante, pero no para bien. Sólo recuerdo vivir entre castigos. Y de José María, claro, pero procuro no acordarme de la escuela.

Gracias a él se preocupó mi padre de mí por primera vez y fue a la escuela. Nunca antes había ido a la escuela a nada, ni a una reunión ni a nada y un día él lo llamó y fue, por primera y única vez. La relación de mis padres con él era buena pero con los demás profesores siempre fue mala.

En clase hablábamos de muchas cosas de la vida. Hablábamos del trabajo de los padres y de los sitios donde vivíamos, ¿sabes? que otros ni te lo preguntan. Y él no lo hacía a mala fe, lo hacía para cambiar la rutina de la clase. Él el libro se lo saltaba, hacía lo que quería. Tenía su propio libro en la cabeza. Ni era edelvives, ni era otra editorial. Ni estaba sometido a la dirección ni a nada, era anárquico, libre. Tenía muy claro lo que quería hacer. Flipas. Él enseñaba lo que había que saber, tocaba dividir, pues dividir, pero él tenía sus propias ideas y una forma de enseñar que pocos tenían. La mitad no tienen ni cultura. Él era culto. Leía y se informaba de las cosas. Y era bueno, muy bueno, y para que yo lo diga ya es jodido que no me gusta nadie. Y no discriminaba a nadie, que otros, por ejemplo, a los gitanos los discriminaban un poco, los miraban mal.

Me extrañaba mucho de la clase que las grababa siempre y que los lunes nos sentaba a todos en las sillas en corro y hablábamos. Y nunca ponía exámenes. Me gustaba que flipas. Era muy buen profe. Mi madre lo quiere mucho porque luchó mucho por mí. Yo en clase me ponía loco que flipas y él se tiraba a por mí para controlarme. Yo tiraba sillas por la ventana si hacía falta y él me cogía hasta que se me pasaba. Me ponía loco a tope. Y me acuerdo que nos mandaba hacer redacciones sobre fumar, sobre el Prestige, sobre las Torres Gemelas y sobre cosas así, temas de esos, pero bueno, yo pasaba de hacerlas siempre. Es que yo soy único.

Llevaba la biblioteca y arbitraba el partido un día a la semana. Era la caña. Empezó a hacerlo por mi culpa, creo, porque si metían un gol a mi equipo yo iba y les pegaba a los del otro equipo que flipas, les daba lo que hiciese falta. Nos hacía ser buenas personas. Nos hablaba de no ser malas gentes y de no despreciar a los demás, a los gitanos. Lo decía y lo hacía porque conmigo lo hacía y los padres a mí no me querían en clase y a él algunos lo despreciaban por ser así.

Este alumno, que ha tenido una vida muy difícil y sido permanente maltratado por la escuela, resume en la última frase la esencia de su testimonio, argumentando cómo el profesor Rozada era una persona coherente, que se comprometía con lo que pensaba y con lo que decía en sus actuaciones cotidianas, lo cual no le resultaba tampoco sencillo, porque la persona que va contracorriente nunca es indiferente.

En el contexto del centro, José María Rozada destacaba, de acuerdo con los datos obtenidos, por su vitalidad a la hora de afrontar el trabajo diario: manteniendo buenas relacio-

nes con las familias, implicándose en innovaciones a nivel de centro y de aula, procurando el máximo de formación para sí mismo y para sus compañeros y alumnado, llevando la mente de sus alumnos lo más lejos posible en los procesos de razonamiento dentro del aula, favoreciendo buenas relaciones de convivencia y comunicación con todas las personas de la comunidad escolar, desarrollando una metodología de enseñanza dialógica, etc., todo lo cual indica la existencia de coherencia entre sus *teorías y prácticas de segundo orden*.

¿Cómo puede un docente desarrollar su coherencia y aproximar teoría y práctica?

A la luz de las ideas expuestas y del estudio de caso realizado, cabe destacar algunas conclusiones relevantes respecto a la relación teoría-práctica y la coherencia pedagógica.

La primera conclusión que podemos extraer es que hay posibilidades reales para establecer relaciones entre conocimiento y acción, como se puede deducir de los principios del docente (teoría de segundo orden: personal, comprometida) y del testimonio del alumno (que manifiesta la existencia de una práctica de segundo orden: reflexiva, autocrítica). Al confluir convicciones y acciones en un esfuerzo consciente por parte del profesor cotidianamente puede hablarse de conocimiento profesional y de coherencia teoría-práctica. En ese proceso se está construyendo una *Pequeña Pedagogía*, la cual prácticamente se identifica con el desarrollo profesional permanente de un docente.

La *Pequeña Pedagogía*, considera su autor, se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción (Rozada, 1997). A través de ellas el profesor desarrolla su trabajo al mismo tiempo que se forma, y considera que crea las condiciones para eludir la alienación que padece la mayor parte del profesorado de cualquier nivel educativo.

– En la construcción de una *Pequeña Pedagogía* el profesor lee, estudia, se esfuerza por

saber sobre la educación, no se conforma con su formación inicial o permanente. Sabe que como docente tiene el compromiso de ser la persona que más sepa de la educación y se responsabiliza de ello.

– A su vez, el profesor reflexiona sobre lo que lee y sobre lo que vive cotidianamente en el aula, tratando de ser sistemático: filmándose, analizándose críticamente, sin engañarse a sí mismo.

– En tercer lugar, aunque de manera interrelacionada con las anteriores, puede destacarse que el profesor actúa, es decir, asume una postura política en la educación, se compromete con aquello que piensa, con aquello que lee, con aquello que observa que es susceptible de mejora.

Ante la dificultad de relacionar teoría y práctica directamente, parece interesante la propuesta de Rozada de tender puentes intermedios entre la teoría y la práctica para proceder al establecimiento de relaciones, como también han planteado otros autores (Aguilar y Viniegra, 2003; Whitehead, 2009; Zeichner, 2010), aunque, en función de sus intereses, hacen más o menos hincapié en la investigación, la reflexión, la lectura profesional, el análisis autocrítico, el pensamiento del profesor, etc.

Un problema de este enfoque lo señala Rozada (2007: 53), cuando afirma que la principal limitación es, sin duda, la escasez de profesores con una identidad profesional de este tipo (o con interés por construirla), dispuestos a acercarse al saber académico sin poner por delante el interés de integrarse en la universidad, y capaces al mismo tiempo de pasar varias horas diarias en un aula y hacer de esa realidad el objeto de sus inquietudes intelectuales. Este aspecto reduce enormemente el espectro de posibles profesores interesados en establecer relaciones entre el conocimiento y la praxis desde este modelo. Se trata de un profesional de la enseñanza distinto a los que, cada uno por su parte, se encargan de modelar la universidad y la escuela. Aunque no abundan estos profesores capaces de tener un trato diferente tanto con el saber como con el hacer pedagógicos, tiene interés favorecer su aparición. Si volvemos

la vista atrás, a la tabla 1, donde se planteaban las fuentes y componentes del conocimiento profesional elaboradas por Porlán y Rivero, se decía que en “el conocimiento profesional docente”, en el verdadero conocimiento docente, tienen que integrarse saberes disciplinares y experiencias; el conocimiento tiene que mediar entre las teorías formalizadas y la acción profesional, y reconocer la complejidad y singularidad de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados y de los procesos de integración de saberes (Porlán, Rivero y Martín, 1997: 160-161). En el caso estudiado es posible ver estas cuestiones, así como los cuatro ejes sobre los que se definen las “teorías-prácticas”. En términos de Porlán y Rivero, podríamos decir que este es un modelo difícil, pero sin duda, “deseable”.

Para concluir, podemos señalar que los intentos que establezca un docente para relacionar teoría y práctica pueden ser diversos y pueden ofrecer los más variados resultados; sin embargo, en el valor de la pugna por tratar de buscar la coherencia interna entre las teorías declaradas y en uso reside precisamente el sentido de la tarea. No se trata de un proceso simple, lineal y siempre exitoso para aquellos que lo intentan: la realidad siempre desborda cualquier intento de control pleno. En todo caso, lo que es seguro es que intentar con conciencia acercar la teoría y la práctica creando una *Pequeña Pedagogía*, no dejará indiferentes a quienes lo intenten, resultando afectados en el proceso el pensamiento, la acción docente y el desarrollo profesional.

REFERENCIAS

AGUILAR, E. y VINIEGRA, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.

- 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. En: <<http://hdl.handle.net/10803/32139>> (Consultado el 15 de octubre de 2011).
- BÖHM, W. (1995). *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid: Dykinson.
- FREIRE, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- GINER I GOTA, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R., RIVERO, A. y MARTÍN, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15, 155-171.
- ROZADA, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En J. Romero y A. Luis (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- ROZADA, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- 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.
- ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, (24,2), 123-149.

ABSTRACT

*How can a teacher relate educational theory and school practice?
The problem of consistency.*

This article raises the importance of having a coherent thought and action in teaching and how this can be attempted, from the exploration of a model of theory-practice relationship specifically developed to overcome the limitations of outdated approaches, allowing the establishment of horizontal relationships, dialectical and dialogical between knowledge and action. It has researched collaboratively with the author of the model by examining their teaching ideas and teaching practices and results emphasize his exemplary coherence between his theory and practice, leading to the conclusion that the model is adequate, that there are real opportunities to build relationships between knowledge and action and the transformative power of education and professional development of the relationship between theory and practice.

KEYWORDS: Theory-practice relationship; Professional coherence; Education theory; School practice; Teacher professional development.

RÉSUMÉ

*Comment on peut relier la théorie et la pratique éducatives à l'école?
Le problème de la cohérence.*

Cet article soulève l'importance d'avoir une pensée et une action cohérentes dans l'enseignement et comment cela peut être tenté, à partir de l'exploration d'un modèle de relation entre théorie et pratique spécifiquement conçu pour surmonter les limitations des approches dépassées, permettant l'établissement de relations horizontales, dialectique et dialogique entre connaissance et action. Il a étudié en collaboration avec l'auteur du modèle en examinant leurs idées d'enseignement et les pratiques d'enseignement et des résultats exemplaires soulignent la cohérence entre sa théorie et la pratique, ce qui conduit à la conclusion que le modèle est adéquat, qu'il ya de réelles opportunités pour établir des relations entre connaissance et action et la puissance transformative de l'éducation et le développement professionnel de la relation entre théorie et pratique.

MOTS CLÉ: Relation entre théorie et pratique; Cohérence; Théorie pédagogique; Pratique éducative; Développement professionnel des enseignants.