

Seminario “Enseñar, orientar..., y pensar la profesión”

(Marzo-mayo, 2019)

## TEMA 4.- Una práctica interesada en la teoría

# Texto 1

ROZADA MARTÍNEZ, José María.: “¿Son posibles los puentes entre teoría y práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En ROMERO MORANTE, Jesús, LUIS GÓMEZ, Albero y GARCÍA PÉREZ, Francisco F y ROZADA MARTÍNEZ, José María.: "La formación del profesorado y la construcción social de la docencia". *Con-Ciencia Social*, nº 10, págs. 1-57 (ver págs. 33-39)

**(Para esta sesión solamente el punto 5.3 *También otro plano de la teoría*, pp. 37-38)**

### ***5. ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?***

José María Rozada Martínez

En mi anterior intervención en este artículo polifónico, donde argumenté acerca de las dificultades que para la reforma de la formación inicial y permanente del profesorado tiene el hecho de que el territorio en el que se pretende intervenir esté atravesado por dos grandes fracturas, señalé que una de ellas es la que separa entre sí la teoría y la práctica, y que aún constituyendo una misma ruptura, presenta diferencias de origen entre el caso del profesorado de primaria y el de secundaria.

La cuestión de las relaciones entre teoría y práctica es, tanto en términos generales como en lo que se refiere a la enseñanza, un asunto apasionante por lo que tiene de filón en el que se dan cita la complejidad conceptual, las inercias institucionales, las alienaciones personales y profesionales, así como todo tipo de discursos acerca de para qué y cómo establecer dichas relaciones.

En un plano un tanto formal, pero interesado en la idea de formación (de alumnos y profesores), he abordado este asunto en Rozada (1997), mediante la exploración de las relaciones reflexivas, recíprocas y transitivas que cabe establecer entre tres esferas definidas respectivamente como del conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica.

<sup>27</sup> En el marco del Proyecto IRES se vienen desarrollando desde 1991 diversas experiencias de innovación y de formación del profesorado. Una visión de conjunto acerca del Proyecto IRES y de la actual Red IRES de profesores puede verse en García Pérez y Porlán (2000). Sobre el modelo didáctico que constituye la referencia básica en el proyecto, el *Modelo de Investigación en la Escuela*, puede consultarse García Pérez (2000). Las ideas y planteamientos básicos del proyecto se hallan recogidos en Grupo Investigación en la Escuela (1991), Porlán (1993), García Díaz (1998) y Porlán-Rivero (1998).

<sup>28</sup> En algunas de estas actividades participan, asimismo, miembros de Fedicaria.

Con aquel trabajo como telón de fondo, voy a volver hoy sobre esta cuestión para plantear básicamente que en la enseñanza, para facilitar las posibilidades de relacionar adecuadamente la teoría y la práctica, es necesario avanzar en el reconocimiento de un nivel de teoría distinto al que es propio de la institución académica universitaria, y de un nivel de práctica a su vez distinto de la que tiene lugar en la actividad cotidiana del aula.

### 5.1. *La insalvable distancia entre la universidad y la escuela*

Aunque las cosas son, ciertamente, más complicadas, al menos en el campo que aquí nos ocupa, es decir, el de la formación del profesorado, la distancia entre teoría y práctica admite ser asociada a la que por su parte se da entre la universidad y la escuela.

No se puede decir que la práctica sea algo ajeno a la universidad, sin embargo la universidad puede ser reconocida como el ámbito de la teoría al menos en el sentido de que en ella se investiga y se enseña acerca de lo que en su seno no se hace: dar clase a niños y adolescentes en escuelas e institutos. En distintas versiones esto es igualmente cierto para las facultades que forman al profesorado de secundaria, para las de ciencias de la educación o pedagogía, y para las escuelas universitarias donde se lleva a cabo la formación inicial de los maestros. A ello se suma, además, que las condiciones y la lógica de la producción del saber académico son distintas a las de la actividad de enseñar en las aulas a niños y adolescentes. En estas últimas, tampoco es que la teoría esté absolutamente ausente, pero no se investiga o se estudia acerca de lo que se hace: enseñar. De modo que no es necesario forzar mucho la realidad para admitir como punto de partida que en la enseñanza la teoría y la práctica residen en instituciones diferentes que constituyen contextos culturales bien distintos: el académico universitario y el de las escuelas de infantil y primaria o los institutos de secundaria, lo cuales puede ser representado mediante dos planos distintos y bastante alejados (gráfico 1).

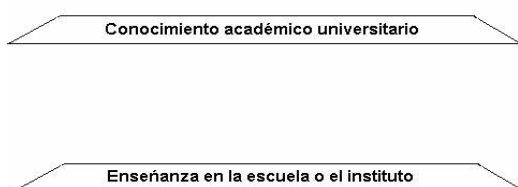


Gráfico 1

No se trata de formular aquí una queja acerca de esta situación, sino de tratar acerca de las relaciones entre estos dos mundos a partir del reconocimiento realista y hasta la aceptación pragmática de ambos, incluso de su defensa como ámbitos específicos y necesarios, lejos, pues, de una frontal impugnación de ninguno de ellos.

Hay dos maneras básicas de abordar dichas relaciones, ambas con muchas limitaciones y, por tanto, con pocas posibilidades de llevar a cabo sus propósitos. Una de ellas es la de la

orientación científico técnica, basada en la expectativa (a veces sólo como mero discurso legitimador) de dominar, someter a control o programar los quehaceres escolares mediante la aplicación en la práctica de lo que se sabe en la teoría. Los fracasos de ese enfoque, tanto desde el punto de vista del desarrollo profesional del profesorado, como del cumplimiento de sus promesas, han sido exhaustivamente estudiados, son de todos conocidos, y está bastante aceptado que éste es un modo inadecuado de plantear las relaciones teoría-práctica, básicamente porque tanto aquello a lo que llamamos práctica como quienes se ocupan de ella, no se dejan reducir a los términos en los que se ve obligado a hacerlo el enfoque de ciencia aplicada.

La otra manera de plantearse las relaciones teoría-práctica o universidad-escuela, enfoca la cuestión bajo una perspectiva interpretativa con la que se trata de saber, sobre el propio terreno, acerca de dicha práctica y de los implicados directamente en ella. Sus posibilidades de generar consecuencias para la práctica dependen de que estos últimos utilicen reflexiva y autocríticamente lo que la hermenéutica desplegada alcance a desvelar. Dos limitaciones lastran este otro tipo de relación. La primera es que tiende a volver a los sujetos sobre sí mismos orientándolos mucho más hacia la reflexión que hacia la ilustración, con lo que sus relaciones con la teoría como saber académico universitario suelen seguir siendo más bien escasas. La segunda es que cuando, como suele ser el caso, la iniciativa para el establecimiento de relaciones parte de la universidad, ésta difícilmente puede sustraerse a la lógica de la producción del conocimiento académico universitario, impregnada de intereses, por otra parte legítimos (realización de tesis doctorales, logro de tramos de investigación, publicaciones, acreditaciones, concursos, etc.). Esto condiciona las relaciones universidad-escuela de tal modo que con frecuencia el acercamiento presenta rasgos de expropiación. Suele ocurrir que el pensamiento práctico que los profesores desarrollan en la escuela o el instituto viene a ser puesto en valor para ser invertido en el mundo académico universitario a beneficio del investigador procedente de la universidad. En cualquier caso, ha de señalarse que esta forma de relacionar teoría-práctica resulta tanto más provechosa para la formación del profesorado cuanto más tiempo dura, cuanto más consigue que germine la buena hierba de la reflexión, y cuanto más alcanza a despertar el interés por una formación permanente que incluya, al lado de la reflexión sobre el pensamiento que rige la práctica, el conocimiento académico del que se ocupa la universidad.

Mi aportación a esta parte del artículo tiene una base autobiográfica inicialmente expuesta en Rozada (2006b), y no pretende ser una alternativa general a nada, sino sólo abogar por el reconocimiento de otra manera de establecer fructíferas relaciones teoría-práctica, cargando también, como las anteriores, con un importante lastre de limitaciones. En cualquier caso, su justificación no se busca a través de un mayor éxito que el de los enfoques anteriormente señalados, sino del reconocimiento de su posibilidad de ser y de su pertinencia para la formación inicial y permanente de un tipo de profesores interesados en concentrar en un mismo objeto su actividad práctica profesional y sus inquietudes intelectuales.

## *5.2. Un segundo plano de teoría*

Es posible que la teoría y la práctica, asociadas aquí a los soportes institucionales de la universidad y la escuela respectivamente, no tengan otras posibilidades de plantearse sus relaciones que las ya apuntadas y, por lo tanto, no haya otro remedio que aceptarlas con las limitaciones que traen consigo. Pero para quienes sean capaces de distanciarse de ambos

marcos institucionales y de generar otro tipo de teorías y de prácticas no tan estrictamente condicionadas por las culturas académico-universitaria por un lado y escolar por el otro, es posible plantearse también un nuevo tipo de relaciones. La característica fundamental de éstas, tal y como yo las entiendo y las propongo, es la de configurarse a la escala de las posibilidades del pensamiento y la acción de un individuo concreto; es decir, que ya no estaríamos hablando de relaciones teoría-práctica que son, como hemos visto, en gran medida relaciones entre instituciones muy distintas, sino que estamos pensando en las que tienen lugar entre el cerebro y las manos (por decirlo de alguna manera) de un mismo sujeto: el profesor.

Cerca de la universidad, pero no plenamente inserta en ella, hay lugar para una teoría mejor dispuesta para el establecimiento de un tipo de relaciones con la práctica diferentes a las que anteriormente hemos visto. Las características de esa teoría, que podríamos reconocer como de segundo grado (gráfico 2), serían:

- La de aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización; lo que necesariamente trae consigo otra renuncia, a su vez, al reconocimiento de autoridad académica alguna en un campo del saber determinado. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como nutrientes básicos los saberes académico universitarios, pero no en una sola disciplina, sino en muchas de ellas, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad práctica de enseñar.
- La de 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.
- La de 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.
- La de comprometerse con la práctica, no pretendiendo quedar expuesta como una teoría coherentemente trabada, sino como un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos, y hasta puede que en algunos aspectos enfrentados, dispuestos para constituirse en referencias útiles para orientar (que no prescribir) las actividades de la práctica, observarlas y reflexionar acerca de ellas.

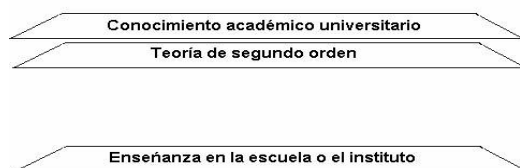


Gráfico 2

La teoría no se entiende aquí, pues, al modo que Shulman lo hace cuando aboga por la existencia y el desarrollo de un “conocimiento base para la enseñanza” que pueda ser transmitido a los profesores noveles en su formación inicial, sino como un conjunto interdisciplinar, no muy definido y abierto, de saberes de “segundo orden” dispuestos para ser sintetizados en una serie de principios e ideas fuerza que puedan ser tenidos en cuenta, más

como telón de fondo de la acción que como prescripciones operativas concretas. No sería un conocimiento disciplinar dispuesto para aproximarse a la complejidad de la práctica pedagógica, sino complejizado él mismo, al utilizar fuentes que proveen de saberes litigantes entre sí.

Se trata, en suma, de un segundo plano de la teoría que resulta inapropiado para las habituales exigencias de la institución universitaria, sin que, por otra parte, como he dicho, aquí se cuestionen éstas, sino que, por el contrario, se señalan como necesarias para velar por la calidad de las fuentes a las cuales se acude con el fin de constituir estas teorías de segundo grado.

El cultivo de un tipo de teoría así exige un sujeto con interés intelectual, pero no circunscrito a lo académico universitario. Estamos hablando de un rasgo de identidad profesional poco frecuente, pero que puede favorecerse con medidas institucionales universitarias y administrativas.

### 5.3. También otro plano de la práctica

El propósito de acortar la distancia entre la universidad y la escuela como expresiones extremas de una teoría y una práctica muy alejadas, no proponemos que corra sólo a cargo del reconocimiento de teorías de segundo grado configuradas a la escala de las posibilidades de un profesor de instituto o maestro concreto, sino que también la práctica de dar clase en un instituto o en una escuela ha de dar paso a un plano de la práctica distinto a ése en el que las manos se manchan de tiza, como les gusta decir a quienes se reivindican como prácticos frente a los teóricos (gráfico 3).

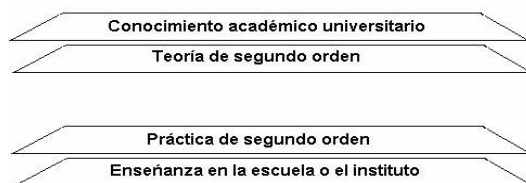


Gráfico 3

Se trata de un plano de la práctica cuya entidad vendría dada por:

- La reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego, al mismo tiempo que, en buena medida, viene configurado por éstas y por el marco institucional en el que tienen lugar.
- 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.
- El enfoque de algunos aspectos concretos de la práctica sin la pretensión de aislarlos totalmente del “ruido” para intervenir exclusivamente sobre ellos, sino sólo pretendiendo

destacarlos y fijar la atención sobre los mismos, evitando la parálisis que produce el tratar de abordar racionalmente un todo indiferenciado. No será, pues, ni una práctica vivida, como tal dominada por lo emocional y sobrecargada de aspectos que tienen poco que ver con el verbo enseñar, ni tampoco una práctica de laboratorio. Se tratará, pues, de una práctica que podríamos llamar también de segundo orden, que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo explícitamente registrado de algún modo. Vendría a ser una práctica pasada por el tamiz de una “segunda mirada”, como dirían Jesús Romero y Alberto Luis Gómez (2006) siguiendo a Hans Magnus Enzensberger, y por lo tanto con un nivel de crítica incorporado, pero no de crítica como descalificación apriorística, sino como predisposición exploratoria de lo que se da por sentado.

- Vendría expresada no tanto como conjunto de actividades que se hacen en clase, sino de problemas que se piensan dentro y fuera de ella, y cuyas respuestas no se materializan siempre y necesariamente en términos de acción, sino también de búsqueda de ilustración acerca de lo que sobre tales cuestiones se sabe, generando el interés intelectual suficiente para que el profesor llegue a orientar una parte de su profesionalidad hacia las teorías de segundo grado a las que nos hemos referido en el punto anterior.

#### 5.4. El espacio y la construcción de una “pequeña pedagogía”

Es entre estos dos segundos planos de la teoría y de la práctica donde estimamos que pueden darse un tipo de relaciones teoría-práctica que superen algunas de las limitaciones que presentan los intentos de relacionar las alejadas instituciones universitaria y escolar. Se trata de relaciones de permanente implicación mutua, establecidas a través de un proceso continuo de estudio, reflexión y acción (Rozada, 1997) que va configurando, a lo largo de una vida profesional, una teoría - práctica que recientemente he denominado “*pequeña pedagogía*” (Rozada, 2006b), expresión en la que el adjetivo tiene el sentido de biográfica y modesta. Como biográfica, no tiene pretensión alguna de universalidad, y como modesta, renuncia a ser reconocida como conocimiento académico de altura, pero no a ser expuesta en la universidad como ejemplificación del tipo de relaciones que entre la teoría y la práctica puede un profesor concreto llegar a establecer, admitiendo su carácter difuso, y por ello sin ninguna pretensión de alcanzar un saber - hacer perfectamente perfilado, compacto y listo para ser transferido a otros (gráfico 4).

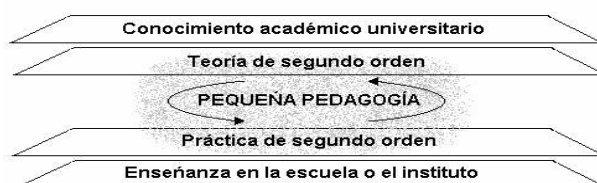


Gráfico 4

Ya hemos dicho que tal propuesta ha de enfrentar sus propias limitaciones. La principal de todas ellas es, sin duda, la escasez de profesores con una identidad profesional de este tipo,

dispuestos a acercarse a la universidad sin poner por delante el interés de integrarse plenamente en ella, y capaces al mismo tiempo de pasar varias horas diarias en un aula y hacer de esa realidad el objeto de sus inquietudes intelectuales. Se trata de un profesional de la enseñanza distinto a los que, cada uno por su parte, se encargan de moldear 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, pensamos que puede favorecerse su aparición. Sin ir más lejos, en las recomendaciones para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título de “Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria” se dice: *“Se recomienda que para el desarrollo de estas enseñanzas, las universidades cuenten con profesorado universitario con experiencia docente e investigadora en materias o actividades formativas correspondientes e integren como profesorado asociado a profesores de educación secundaria en activo de reconocida experiencia y prestigio profesional”*; y lo mismo, casi con idénticas palabras, se repite en las recomendaciones dadas con respecto a los títulos de grado de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil.

Esta podría ser una buena ocasión para promover figuras docentes con el perfil que acabamos de esbozar; profesores con una identidad profesional distinta a la que tienen, por un lado, los profesores universitarios, y, por otro, sus colegas de escuela o instituto, bien sea en su versión de sólo prácticos o en la de prácticos en la enseñanza e interesados intelectualmente en algún ámbito poco o nada relacionado con ella. No es fácil conseguir esto, pero resultará imposible si quienes toman decisiones de política académica o administrativa no comprenden adecuadamente la necesidad de este nuevo tipo de profesionales de la enseñanza.

## COMENTARIO

Este texto completo ya se envió para la sesión anterior con el objeto de trabajar el punto 5.2, ahora nos ocuparíamos del punto siguiente, el 5.3, pretendiendo acercarnos a eso que he denominado “prácticas de segundo orden”.

Con esto y los dos textos del documento siguiente, doy cuenta por escrito de cómo he pensado y llevado a cabo eso que podemos denominar “reflexión sobre la práctica”. Claro que el asunto es muchísimo más amplio, pero para un primer acercamiento al tema desde el enfoque autobiográfico del seminario, me parece que es suficiente.

Os animo a presentar algo al respecto, bien como comentario a este texto y los otros, bien como aportación propia.