

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria.

Carmen Álvarez Álvarez

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



Departamento de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Primaria.

Programa de Doctorado: *Pedagogía. Investigación e intervención socioeducativa.*

Bienio 2006-2008

AUTORA: Carmen Álvarez Álvarez

DIRECTOR: José Luis San Fabián Maroto

Agradecimientos

Una tesis doctoral es un sueño que fruto de la perseverancia, se hace realidad. La persona que se dispone a completar un doctorado con un alto grado de compromiso se repite la palabra “tesis” más de cien veces al día. Desde que se levanta por la mañana, la sombra de esta palabra le acompaña a donde vaya, da igual que sea lunes o domingo, que esté trabajando sobre ella, haciendo otras cosas o de vacaciones, porque una tesis, ya desde antes de comenzarla se convierte en una sustancia, que junto con la sangre, circula sin descanso por las venas del investigador¹.

Una tesis no se hace sin apoyos, lo cual supone adquirir muchas deudas y compromisos. En mi caso, no sé cómo me las arreglaré para mostrarle a **José Luis San Fabián** el respeto que me produce que como profesional no se hubiese echado nunca para atrás en la dura tarea de dirigirme, incluso cuando el proyecto se presentaba nebuloso, confiando en mí día tras día y mostrando ilusión. Tampoco sé cómo agradecerle a **José María Rozada**, que me haya brindado la posibilidad de realizar un estudio etnográfico y longitudinal en su aula y que haya introducido el tema de las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza en mi repertorio de preocupaciones educativas. Los dos han mostrado un elevado nivel de compromiso con este estudio, aunque bien es cierto, que en función de su disponibilidad, la fase del estudio y el rol que cada uno ha jugado esto ha sido distinto. Sin su trabajo esta tesis no habría salido adelante.

No puedo dejar de mencionar el apoyo prestado por **Adolfo García**, antropólogo comprometido con el cultivo de la teoría de la etnografía, la práctica de la misma y sus relaciones, quien en su día, me aconsejó valiosas lecturas que me han permitido adentrarme en el modelo de investigación que aquí se sigue. Gracias a **Joaquín García**, experto en metodología de investigación, por presentarme a Adolfo y por asesorarme siempre que he navegado por un mar de dudas.

Ha sido determinante en el curso del estudio el apoyo mostrado por **la comunidad escolar de Educación Primaria** de Villar Pando. **Profesoras y profesores** han contribuido al estudio con su palabra en numerosas entrevistas y foros de debate organizados para tal fin; no puedo sino sentirme muy halagada por la confianza depositada en mí y por su sinceridad. El **equipo directivo**, sin duda, ha sido determinante en que el estudio se aprobase y saliera adelante. Es de admirar que la dirección de un centro facilite los procesos necesarios para desarrollar una investigación en aulas y pasillos, es decir, de muros para dentro, permitiendo analizar el fundamental espacio de la vida en los centros, y más concretamente en las clases. También estoy muy agradecida del equipo directivo por la confianza mostrada en estos años para encargarme la coordinación del Club de Lectura, algo que hice con convicción e ilusión porque me permitía seguir vinculada a la realidad escolar y a la

¹ O investigadora. En este estudio emplearé conscientemente formas neutras en la redacción cuando sea posible, así como la fórmula conocida como “masculino genérico” por lo que de positiva tiene para el lenguaje, facilitando la lectura y la escritura, lo cual no quiere decir que la investigadora se manifieste contraria a emplear otros procedimientos en otros espacios o que niegue la importancia que tiene la visibilización social del género femenino (el del lenguaje y el de las personas) para contribuir a superar situaciones de opresión.

infancia en el contexto formal, que tan buenos momentos me ha regalado. Con las **familias** posiblemente estoy en deuda para siempre, pues han sido tan amables brindándome su valioso tiempo en entrevistas, que guardaré en mi recuerdo toda la vida su buena disposición para colaborar conmigo, máxime teniendo en cuenta que en algunos casos no era para ellas una persona conocida, ni desempeñaba un trabajo bien definido. Para mí ha sido de las cosas más gratificantes del estudio. También gracias al **AMPA**, que funciona de manera envidiable con el esfuerzo permanente de las madres. Al **alumnado de 6º B** le agradeceré siempre su amistad infantil, brindada gratuitamente a cambio de una conversación, una caricia, una risa o un guiño. También les agradeceré lo bien que me integraron en la dinámica del aula, que me echaran de menos cuando desaparecía de ella sin dar muchas explicaciones y que me enseñaran tan honestamente su particular forma de ser y sus trabajos escolares. Gracias también al **personal de administración y servicios**, entre los que destaco el papel de Elena, siempre bien dispuesta para facilitarme datos del centro, imprimir en secretaría o prestarme una grapadora si fuese necesario. También debo mencionar a los conserjes, especialmente a Viti, con quien más coincidí, que me saludaba cada día al llegar y me abría la puerta del centro y amistosamente me facilitó una llave de las portillas que marcan férreamente hasta dónde puede entrar el público general en la “fotaleza escolar”. Una mención especial la dedico a los **antiguos alumnos y familias** que también han hecho un considerable esfuerzo para hablar conmigo no conociéndome de nada, ni a mí ni al estudio. Soy consciente de que se han realizado muchos esfuerzos para que algunas entrevistas pudiesen celebrarse, dejando de lado por un ratito la preparación de exámenes, el trabajo o las obligaciones familiares, lo cual es muy de agradecer. Gracias también al **alumnado y las familias del Club de Lectura** por soportarme tanto tiempo con la grabadora en la mesa y mi cuaderno de notas en las manos en cada sesión, y también por dejarme participar activamente en dicha actividad mientras hacía la tesis.

En el ámbito académico diversas personas me han aportado valiosas ideas y experiencias profesionales. **Josetxu Arrieta** me ha abierto la puerta de sus clases en la Universidad, ya fuesen las de *Didáctica General* o las de *Investigación-Acción* siempre que lo ha estimado conveniente para mí, animándome a hablar a su alumnado de temas que trabajaba, mostrándome con ello mucha confianza y aprecio; algo que **Carmen Rodríguez** no hizo con menos énfasis al abrirme las suyas de *Antropología Educativa*. El contacto con **Ramón Flecha** y **CREA** también ha sido fundamental, pues he tenido la oportunidad de saber lo que es investigar en un equipo amplio y comprometido con la superación de desigualdades sociales. **Rocío Anguita** también me ha ofrecido interesantes observaciones sobre la metodología de estudio de casos que han sido tenidas en cuenta en la elaboración de este trabajo. **Juan Carlos Lago Bornstein**, tutor de mi estancia en la Universidad de Alcalá, me ayudó a conseguir prácticamente todos los materiales publicados en castellano empleados en la tesis, lo que supuso que anduviéramos cada día de biblioteca en biblioteca. Gracias a **María Teresa González**, tutora de mi estancia en la Universidad de Murcia, conseguí prácticamente todas las lecturas en inglés y revisé algunos de los postulados más importantes de este estudio. A su lado, y gracias a su brillante ejemplo, me

reafirmé en la importancia de perseverar y mantener una actitud permanentemente indagadora en la investigación.

A **Julián Pascual**, lo “descubrí” como profesor en mis intentos de compatibilizar los estudios de magisterio y la tesis y me aportó una mirada sobre la didáctica específica de la lengua que agradezco enormemente, no sólo por mi cercanía intelectual con esta disciplina o por la sintonía con sus ideas, sino por su trato, por su profesionalidad y por su enfoque de la materia entendida como “*didáctica de...*” y no “*... y su didáctica*”. Es para mí un modelo de profesor universitario a seguir. Mis **compañeros** de clase también han sido muy importantes para mí en este tiempo porque he vuelto a ocupar un pupitre al lado de jóvenes en formación y ello ha sido toda una experiencia: contar con su mirada aún poco curtida en asuntos didácticos me ha hecho pensar mucho en multitud de aspectos de la formación del profesorado.

Mi **alumnado** de la Universidad de Oviedo y de la Universidad de Cantabria también me ha hecho darme cuenta de mis evoluciones en estos años y me ha hecho reflexionar mucho sobre las posibilidades y límites de la enseñanza universitaria. Mi alumno **Alejandro Sánchez**, que me ayudó a coordinar el Club de Lectura en el colegio en este tiempo, ha sido muy importante para mí porque con jóvenes como él ha resultado fácil ilusionarse en el trabajo día tras día.

No pueden faltar en los agradecimientos las alusiones a **amigos y compañeros**, porque además de ser quienes nos muestran el cariño que las personas necesitamos para vivir, fueron fuente de ánimo en los momentos más duros de la tesis. Algunos de ellos han sufrido de cerca muchas de las preocupaciones que me han ido abordando. Una mención destacada la requieren mis **compañeros de la Universidad de Cantabria**, con los que compartí los momentos más recientes de producción intelectual. Sin contar que la acogida ha sido excepcional, para mí ha sido tremendamente positivo convivir con personas en mi misma situación (jóvenes investigadores de doctorado) por cuanto tiene de integrador. Sin ánimo de establecer diferencias entre mis compañeros, me gustaría agradecer muy especialmente a **Jose Osoro** la confianza mostrada en mí cuando al poco tiempo de incorporarme a la facultad solicitó mi colaboración para asesorar al C. P. Miguel Hernández de Castro Urdiales en una innovación que se presentaba modesta, pero que gracias al esfuerzo ilusionado de maestros como **Amaia, Asun, Lorena y Víctor** puede permitir la transformación de un colegio público de barrio en una comunidad de aprendizaje. Lo agradezco mucho porque gracias a este gesto puedo seguir en contacto con la realidad escolar desde dentro, en esta tierra en la que ahora soy emigrante, porque he aprendido mucho en el proceso y porque he conocido a estas personas que cito, a las cuales admiro por su trabajo constante en el día a día por una sociedad y un sistema educativo más justo.

Mi **familia** ha tenido que conformarse con cortas visitas los fines de semana durante los cuatro últimos años sin entender muy bien qué era eso que tanto me ocupaba el tiempo, pero han sabido respetar mi trabajo, y a ellos les debo, a mi madre especialmente, el carácter luchador que me caracteriza.

Si se me pidiese que dedicase esta tesis a alguien, rápidamente, sin dudar, diría que se la dedicaría a todas aquellas personas que intentaron algún día hacer la suya con

el compromiso que yo le he puesto a la mía y no lo consiguieron porque posiblemente el dolor del fracaso deje una secuela que sólo es posible superar con resignación y el paso del tiempo. También, a aquellas que habiéndolo conseguido no han mirado para otro lado cuando han visto a un doctorando pasarlo mal, por lo que de estímulo supone.

Aunque el papel está limitado, para mí era fundamental detenerme en este apartado, porque una tesis supone un esfuerzo permanente, un acto de coraje extraordinario y el equilibrio del doctorando juega siempre el papel más vulnerable. Estos apoyos con los que he contado han sido determinantes.

Índice

Introducción.....	1
1. Fundamentación teórica del trabajo.....	7
1.1. Introducción.....	7
1.2. Aproximación al campo de estudio.....	10
1.2.1. La teoría y la práctica: delimitando los términos.....	10
1.2.2. La universidad y la escuela: dos contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones.....	16
1.2.3. El pasado y el presente: la construcción de una quiebra teoría-práctica.....	20
1.2.4. La orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado.....	22
1.2.5. El idioma de los teóricos y el de los prácticos: entre la realidad y el deseo.....	25
1.3. Aproximación paradigmática.....	28
1.3.1. Enfoque científico-tecnológico.....	28
1.3.2. Enfoque hermenéutico-interpretativo.....	31
1.3.3. Hacia un nuevo enfoque que supere las limitaciones de los anteriores.....	33
1.4. Perspectivas más relevantes.....	35
1.4.1. Alienación profesional del profesorado.....	36
1.4.2. Profesor como intelectual.....	40
1.4.3. Principios de procedimiento.....	43
1.4.4. Investigación-acción.....	46
1.4.5. Profesor reflexivo.....	50
1.4.6. Teorías de vida.....	52
1.4.7. Pensamiento del profesor.....	55
1.4.8. Teorías implícitas.....	58
1.4.9. Conocimiento práctico personal.....	61
1.5. Hacia la descripción de modelos comprensivos.....	64
1.5.1. Huberman y Levinson: acuerdo interinstitucional.....	65

1.5.2. Kemmis y McTaggart: la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.....	67
1.5.3. Gimeno: relaciones entre conocimiento educativo y prácticas docentes.....	70
1.5.4. Porlán y Rivero: el conocimiento profesional docente.....	73
1.5.5. Korthagen: el enfoque realista.....	76
1.5.6. Rozada: la construcción de una Pequeña Pedagogía.....	79
1.6. La relación teoría-práctica en el desarrollo profesional docente.....	83
1.6.1. Formación inicial.....	84
1.6.2. Profesorado principiante.....	86
1.6.3. Estabilización profesional.....	88
1.6.4. Experimentación y diversificación.....	89
1.6.5. Evaluación de la propia actividad.....	91
1.6.6. Conservadurismo y quejas.....	92
1.6.7. Serenidad y distanciamiento.....	93
2. Fundamentación metodológica.....	95
2.1. Modelo de investigación: etnografía educativa.....	95
2.1.1. Aproximación al concepto de etnografía educativa.....	96
2.1.2. Fundamentos de la etnografía escolar.....	98
2.1.3. Perspectivas en etnografía.....	102
2.1.4. El proceso etnográfico.....	104
2.1.5. La credibilidad de los datos etnográficos.....	110
2.2. Marco metodológico: estudio de caso.....	112
2.2.1. Aproximación conceptual.....	112
2.2.2. Características del estudio de casos.....	114
2.2.3. Tipos de estudio de casos.....	114
2.2.4. Fases de los estudios de casos.....	116
2.2.5. Posibilidades y límites de los estudios de casos.....	117
2.3. Diseño de la investigación.....	119
2.3.1. Objetivos de la investigación.....	120
2.3.2. Planteamiento.....	120
2.3.3. Selección y descripción del caso.....	122
2.3.4. Negociación del acceso al campo.....	124

2.3.5. Fases de la investigación.....	126
2.3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	128
2.3.7. Temporalización de la recogida de información.....	132
2.3.8. Análisis y credibilidad de los datos.....	138
3. Estudio de caso.....	139
3.1. Contextualización del caso.....	139
3.1.1. El centro educativo.....	141
3.1.2. El aula.....	145
3.1.3. El profesor.....	148
3.1.4. El grupo.....	149
3.1.5. La investigadora.....	161
3.2. Identificando teorías y prácticas en el caso.....	164
3.2.1. Una teoría académica: formación académica y autoformación.....	164
3.2.2. Una práctica escolar: más de treinta años de servicio y autocrítica...174	
3.3. Estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica (de segundo grado)...181	
3.3.1. Una teoría que desciende.....	181
3.3.2. Una práctica que asciende.....	190
3.4. La Pequeña Pedagogía.....	205
3.4.1. De la teoría a la práctica.....	210
3.4.2. De la práctica a la teoría.....	245
4. Conclusiones: evidencias e interrogantes.....	269
4.1. Evidencias de interés que ofrece este estudio.....	269
4.1.1. La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente: un campo por explorar.....	269
4.1.2. El paradigma hegemónico de relación teoría práctica como “aplicación” no parece adecuado.....	270
4.1.3. Las perspectivas sobre la relación teoría-práctica ofrecen ideas interesantes en el análisis de casos.....	273
4.1.4. Los modelos comprensivos de relación teoría-práctica permiten entender y valorar mejor un caso.....	276
4.1.5. Validez del modelo etnográfico y del método del estudio de caso para el estudio de las relaciones teoría-práctica.....	280

4.1.6. La mejora del desarrollo profesional pasa por mejorar las políticas de formación inicial y permanente del profesorado.....	281
4.1.7. Para relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza parece necesario tender puentes intermedios.....	285
4.1.8. Las relaciones teoría-práctica debe tratar de establecerlas el profesor en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros....	286
4.1.9. Parece preciso reclamar un esfuerzo por parte de académicos y prácticos para aproximar teoría y práctica.....	290
4.1.10. La relación teoría-práctica es un asunto de complejidad inagotable...	295
4.2. Interrogantes que genera este estudio.....	297
4.2.1. ¿Cómo acercar al profesorado en ejercicio o en formación el tema de las relaciones teoría-práctica?	297
4.2.2. ¿Cómo apoyar al profesorado para relacionar la teoría y la práctica?.....	298
4.2.3. ¿Cómo valorar al profesorado sus esfuerzos de relación teoría-práctica?.....	300
4.2.4. ¿Qué puede llevar a un profesor a involucrarse en su desarrollo profesional y a relacionar teoría y práctica?.....	301
5. Referencias bibliográficas.....	305
6. Anexos (DVD)	
6.1. Negociación de la tesis	
6.2. Descripción de los implicados	
6.3. Diario de observaciones sobre teoría-práctica	
6.4. Diario de observaciones sobre diálogo en valores	
6.5. Entrevistas a los agentes implicados	
6.6. Cuestionario al profesor-tutor	
6.7. Cuestionario a alumnado	
6.8. Cuestionario a alumna en prácticas	
6.9. Cuestionario de familias	
6.10. Foros de debate con alumnado	
6.11. Foros de debate con profesorado	
6.12. Lista de chequeo	
6.13. Redacciones de alumnado	

- 6.14. Análisis de documentos
- 6.15. Informe de matemáticas
- 6.16. Manolo y Vanina
- 6.17. Memoria del Club de Lectura
- 6.18. Mi Pequeña Pedagogía
- 6.19. Trabajo de investigación previo a la tesis
- 6.20. Trabajos de Conocimiento del Medio
- 6.21. Despedida del profesor por su jubilación

Teoría y práctica se influyen recíprocamente, y están siendo continua y mutuamente modificadas y revisadas una por la otra en el ejercicio de la educación. La orientación que ofrece la teoría debe ser siempre matizada por el juicio prudente acerca de la conveniencia –o no– de invocar esa teoría y cómo llevarla a la práctica en esa situación particular. Así, las prácticas ejercen un influjo importante sobre las teorías que las sustentan, de manera que el conocimiento teórico está sometido al cambio, igual que lo está la actividad.

De lo dicho se deduce que el conocimiento que orienta la acción educativa no puede compilarse en una especie de vademécum que reúna una serie de aplicaciones concretas, listas para poner por obra, que pueden deducirse de las teorías. El saber que orienta la práctica docente no es una ciencia exacta, y los profesores deben juzgar cada caso para hacer lo que les parezca mejor, lo más oportuno en cada situación, sin tener nunca la seguridad absoluta de que se va a acertar. Porque, como apunta Altarejos, el conocimiento práctico no es un saber de la acción o para la acción, sino en y desde la acción. No se configura como un acontecimiento teórico previo que se aplica automáticamente a la acción, sino como un saber hacer que se va decantando en el mismo ejercicio de la actividad (García Amilburu, 2007: 85-86).

Introducción

En esta tesis se investiga el campo de las relaciones teoría-práctica mediante un estudio de caso con metodología etnográfica, para analizar las implicaciones de las mismas en la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

Con frecuencia se habla de la relación teoría-práctica, de coherencia pedagógica, del establecimiento de puentes entre el conocimiento y la acción, de correspondencia entre el decir, el pensar y el hacer... y un sinfín de denominaciones más, empleadas para referirse al complejo territorio de las conexiones que establece el profesorado entre el conocimiento educativo y la realidad escolar. El idea de que “hay que relacionar la teoría con la práctica” es algo frecuentemente citado por cuantos han escrito en el campo de la teoría del currículum, pero es asimismo algo sobre lo cual apenas se ha investigado sistemáticamente en la historia de la investigación educativa, razón por la cual parecía propicio elaborar una tesis doctoral sobre el tema. De ahí se deduce la dificultad de la misma, pues se ha hecho sin el respaldo de otras investigaciones previas en la misma línea.

Se trata de un tema apasionante, sobre todo por la resistencia del mismo a ser resuelto satisfactoriamente, al tratarse de un asunto de gran complejidad, como se verá a lo largo de todo el estudio. *¿Qué relaciones son posibles entre la teoría y la práctica? ¿Puede el profesorado relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza? ¿Cómo puede intentarlo? ¿Este esfuerzo tiene repercusiones en el desarrollo profesional del docente?* Estas preguntas, entre otras, nos han llevado a hacer este estudio. No obstante, ya adelanto que no hay una receta sobre cómo relacionar teoría y práctica y, en consecuencia, no la tenemos, de modo que lo que se recogen a continuación son ideas modestas fruto de lecturas, observaciones y reflexiones.

Diversos autores han hecho popular la idea de que un profesional en sentido amplio¹ debe relacionar la teoría y la práctica, debe ser capaz de estar siempre en contacto con las ideas más influyentes en el pensamiento académico educativo y a su vez debe ser capaz de introducir mejoras en la práctica (Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1988, 1993, 1996; Martínez Bonafé, 1993; Gimeno, 1998; Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz, 1999; Porlán y Rivero, 1999; Korthagen, 1999, 2001, 2007;

¹ Stenhouse (1984: 195-196) recoge algunas ideas de Hoyle muy interesantes respecto a dos concepciones contrapuestas de profesionalidad docente: la profesionalidad restringida y la profesionalidad amplia. El **profesional restringido** poseería, entre otras, estas características: (1) Un elevado nivel de competencia en el aula. (2) Está centrado en el niño (o bien, a veces, en la materia). (3) Un elevado grado de capacidad para comprender y tratar con niños. (4) Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos. (5) Evalúa el rendimiento y las realizaciones de los alumnos. (6) Asiste a cursillos de índole práctica. El **profesional amplio** posee las cualidades atribuidas al profesional restringido, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos. (1) Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad. (2) Participa en una serie amplia de actividades profesionales. (3) Se preocupa por unir la teoría y la práctica. (4) Establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículum y algún modo de evaluación.

Clemente Linuesa, 2007; Randi y Corno, 2007; Yayli, 2008; Rozada, 1986, 2006b, 2007a, 2008a; Whitehead, 2009). Estando de acuerdo con estas premisas, la idea motriz de este estudio es abordar “cómo pueden procurarse este tipo de relaciones por parte del profesorado más innovador y que conscientemente trata de relacionar la teoría y la práctica”.

Haciendo un repaso por los diferentes capítulos del estudio, podemos destacar los siguientes aspectos:

1. El primer capítulo de la tesis, denominado “**fundamentación teórica**”, sitúa el tema objeto de estudio: las complejas relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza y sus implicaciones en el desarrollo profesional docente. Aunque el tema es amplio y confuso, se aborda con rigor y aparente sencillez. Para elaborar este apartado se ha desarrollado una revisión bibliográfica de lecturas publicadas tanto en castellano como en inglés², fundamentalmente. En la revisión de la literatura científica se han consultado fuentes relativas a diversos campos, siendo los más destacados la epistemología de la enseñanza, la formación del profesorado y las relaciones teoría-práctica.

En este capítulo en un primer momento se examina el sentido que se otorga a los conceptos *teoría* (como producciones sistemáticas elaboradas sobre la educación) y *práctica* (como la praxis cotidiana de enseñar en aulas de los centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad). A continuación se hace un repaso por algunos aspectos relacionados que son especialmente controvertidos: el papel de la universidad y la escuela en tanto que contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones teoría-práctica, a la construcción de la quiebra teoría-práctica desde el pasado a la actualidad, a la orientación de la formación inicial de la formación del profesorado y las culturas profesionales de los centros, etc.

A continuación se plantean los dos enfoques dominantes a la hora de plantear las relaciones teoría-práctica, la visión *científico-tecnológica*, que defiende una visión de “ciencia aplicada a la enseñanza” y la visión *hermenéutico-interpretativa*, que sitúa al conocimiento práctico de la escuela en una posición preferente. La autora aboga por la construcción de un modelo de relaciones teoría-práctica que dé cabida al establecimiento de relaciones dialécticas, simétricas y libres de dominio entre la teoría y la práctica.

Tratando de nutrir ese tercer modelo de relaciones se recogen una serie de propuestas concretas sobre cómo aproximar la teoría a la práctica y la práctica a la teoría. Se trata de propuestas muy dispares y de diferente calado entre el profesorado, seleccionadas con el objeto de abarcar un abanico amplio de ideas sobre modelos de conocimiento de los profesores: la denuncia de la alienación

² Por la proyección que se pretende dar a esta tesis hemos considerado que es importante incorporar la traducción de las citas incorporadas en inglés para que aquellas personas que no dominen este idioma puedan comprenderla en todo momento. En estos casos, a pie de página, traduzco el fragmento seleccionado e incorporo a continuación, entre paréntesis, las siglas T. L. A. (Traducción literal de la autora).

profesional del profesorado, la defensa del profesor como un intelectual, la idea de construir principios de procedimiento y organizar el trabajo docente en torno a ellos, la investigación-acción, el profesor como un práctico reflexivo, el enfoque internacional conocido como “living theory” (traducido como “teorías de vida” o “teorías vividas”), el enfoque del pensamiento del profesor, el de las teorías implícitas del profesorado y el conocimiento práctico personal (personal practical knowledge).

Al amparo de las ideas expuestas en el apartado anterior algunos autores han realizado esfuerzos para clarificar modelos concretos de relación entre la teoría y la práctica. Así se recogen los de Huberman y Levinson, Carr y Kemmis, Gimeno, Porlán y Rivero, Korthagen y Rozada, siguiendo un orden cronológico.

Finalmente, se sitúan los principales momentos en el desarrollo profesional docente y se analiza cómo se producen las relaciones entre la teoría y la práctica en cada uno de ellos (formación inicial, profesorado principiante, estabilización profesional, experimentación y diversificación, evaluación de la propia actividad, conservadurismo y quejas, serenidad y distanciamiento).

En definitiva, en este capítulo se pone de manifiesto que el tema de las relaciones teoría-práctica es un asunto importante en la enseñanza y se señala que su desconocimiento quizá constituya uno de los principales problemas obstaculizadores del desarrollo profesional de muchos docentes.

2. En el segundo capítulo se realiza una “**fundamentación metodológica**” del estudio empírico. En este apartado se ofrecen las bases de la etnografía como modelo de investigación educativa: su finalidad, sus características, los momentos más destacados del proceso etnográfico, las perspectivas en etnografía, la credibilidad de los datos, etc. A continuación se analiza el estudio de casos como marco metodológico: sus características, tipos, fases, etc. Por último se recoge el diseño de la investigación: los objetivos de la investigación, el planteamiento de la misma, la selección y descripción del caso, la negociación del acceso al campo, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de información, la temporalización del trabajo de campo y el análisis de los datos.

Los objetivos generales de este estudio son: (1) Revisar el estado de la cuestión sobre la relación entre la teoría y la 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 enseñanza y el desarrollo profesional docente.

El trabajo empírico, se centra en un profesor de Educación Primaria que ha dedicado más de treinta años de su vida profesional al estudio de las relaciones teoría-práctica, elaborando abundantes documentos y publicaciones al respecto, así como innovadoras formas de enseñar en su aula a lo largo de su ejercicio profesional como maestro, promoviendo el establecimiento de relaciones entre el conocimiento académico educativo y la práctica escolar a lo largo de su desarrollo como docente. Se trata de José María Rozada Martínez, quien también ha sido profesor asociado en el área de Didáctica y Organización Escolar en el Dpto. de

Ciencias de la Educación en la Universidad de Oviedo durante una buena parte de su vida. Plantean Randi y Corno (2000: 216) que “*poca investigación se ha centrado en los profesores innovadores y ha intentado describir sus particulares métodos*”. En este estudio tratamos de responder a esta premisa, pero además, a lo largo del estudio, no sólo recogeremos cómo trabaja diariamente el docente, sino también en qué ideas apoya cada decisión tomada.

La etnografía desarrollada toma cuerpo en su principal centro de trabajo, el Colegio Público Germán Fernández Ramos, en Oviedo, durante el curso 2008-2009, siendo el profesor el tutor de un grupo de alumnos de sexto curso de Educación Primaria. La investigación se enmarca en el aula objeto de observación, pero, a su vez, trasciende este marco, incorporando a la investigación a diversidad de personas vinculadas a la comunidad escolar del centro: profesorado, alumnado, familias, antiguo alumnado del centro y antiguas familias, AMPA, PAS, etc. con el objeto de bosquejar indicios de relaciones teoría-práctica en el desarrollo profesional del profesor-tutor a lo largo de su trayectoria laboral y vital.

La investigación se desarrolla siguiendo pautas de trabajo de orden cualitativo: observación participante, entrevistas, foros de discusión y análisis de documentos, fundamentalmente, siendo destacado el tiempo dedicado a la estancia en el campo y la intensidad de la recogida de datos, manejando un volumen de información muy amplio, máxime si tenemos en cuenta que todas las clases, entrevistas y foros de debate con las que se ha trabajado han sido grabadas en audio y transcritas.

3. En el tercer capítulo se desarrolla el “**estudio de caso**” y se comenta todo lo relativo al proceso de recogida de los datos y su análisis. En un primer momento se contextualiza el caso, aportándose una serie de informaciones que contribuyen a comprender el marco en el que se ha desarrollado la investigación respecto al centro educativo y el aula, contemplando los tres agentes implicados en la misma: el profesor, el grupo y la investigadora.

A continuación se identifica la teoría y la práctica del profesor colaborador en este estudio. Para ello se describe la formación teórica del profesor, haciendo énfasis en la formación académica recibida y en el proceso de autoformación seguido por el mismo de manera autodidacta. Seguidamente se describe la práctica de enseñar en el aula de Educación Primaria de sexto de la que era tutor este profesor en el curso 2008-2009 en que se desarrolla el estudio y la autocrítica desarrollada por el mismo para tratar de mejorar su práctica.

Una vez dibujados los polos de la teoría y de la práctica de este docente se procede a analizar la *teoría y la práctica de segundo grado* del mismo (Rozada Martínez, 2007a). Se ilustra la teoría de segundo grado, mostrando sus ideales pedagógicos y didácticos, algunos de ellos sintetizados en principios de procedimiento. También se analiza la práctica de segundo grado del profesor, es decir, la parte relativa a su docencia sobre la que tiene un alto grado de consciencia y desarrolla siguiendo algún ideal teórico. Entre ambos planos es posible identificar conexiones.

Por último, en un apartado titulado “la *Pequeña Pedagogía*” (Rozada Martínez, 2007a), se entra de lleno en el corazón de las relaciones teoría-práctica del profesor. Para ello se realiza un análisis *deductivo*, explorando cómo la comunidad ve sus principios didácticos manifestados en la realidad, y otro *inductivo*, analizando cómo en un conjunto de clases es posible ver sus principios en acción.

Podría decirse que en este apartado se analiza ampliamente cómo un docente intenta establecer relaciones conscientemente entre el conocimiento académico y su actividad docente en la enseñanza y también cómo las conceptualiza.

4. El último capítulo son las “**conclusiones**” del estudio, organizadas en torno a dos ejes: (1) las principales evidencias que ofrece este estudio y los resultados más importantes del trabajo empírico y (2) los interrogantes más destacados que la investigación abre. Algunas de estas evidencias son: el escaso cultivo del campo de las relaciones teoría-práctica tanto en el panorama nacional como en el internacional, cómo para intentar conectar la teoría y la práctica en la enseñanza parece necesario tender puentes intermedios, la necesidad de reclamar un esfuerzo por parte de académicos y prácticos para establecer relaciones teoría-práctica, etc. Algunas de las cuestiones que se abren a partir de esta investigación son: ¿cómo acercar al profesorado en ejercicio o en formación el tema de las relaciones teoría-práctica?, ¿cómo apoyar al profesorado para relacionar la teoría y la práctica?, ¿cómo valorar al profesorado sus esfuerzos de relación teoría-práctica?, y ¿qué puede llevar a un profesor a involucrarse en su desarrollo profesional y relacionar la teoría y la práctica?
5. A continuación se encuentra la **bibliografía** principal empleada en la elaboración de este estudio y los **anexos** (en DVD), donde pueden consultarse los diferentes documentos a los que se va haciendo referencia a lo largo del trabajo.

En el estudio se defiende que **la relación teoría-práctica la favorezca el profesorado en su ejercicio docente**, entendiendo por profesorado no sólo al de los primeros niveles y los intermedios (Infantil, Primaria y Secundaria), sino también el universitario, dado que los investigadores también son profesores en la mayor parte de los casos, **favoreciendo la cooperación entre la institución académica universitaria y los centros escolares, en la medida de sus posibilidades**. ¿Por qué el profesorado tiene que establecer pilares intermedios entre la teoría y la práctica? Porque es necesario para ser verdaderos profesionales de la educación, para evitar la alienación profesional, para entender los fenómenos educativos en su complejidad, para tomar decisiones con criterio, para no dejarse avasallar con lo que “los expertos” tratan de imponer, para... ser verdaderos conocedores de la educación, es decir, de su teoría y de su práctica.

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

1. Fundamentación teórica

1.1. Introducción

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

Si pensamos en la enseñanza, también se hace evidente que teoría y práctica andan cada una por su lado. Así lo afirman los agentes implicados (investigadores y profesorado) y así se recoge en cada una de las publicaciones que he examinado a propósito de este estudio. Ni los autores con más recorrido en este asunto, ni todos aquellos que publican sobre el tema puntualmente afirman que se dan relaciones armónicas entre teoría y práctica (Gramsci, 1974; Marcelo, 1987; Stenhouse, 1987; Huberman y Levinson, 1988; Shavelson y Stern, 1989; Elliott, 1990, 2010; Schön, 1992; Sikes, 1992; Zeichner, 1993, 2010a, 2010b; Imbernón, 1994; Böhn, 1995; Clandinin, 1995; Carr, 1996; Montero Mesa, 1997; Gimeno, 1998; Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz, 1999; Porlán y Rivero, 1999; Sierra y Arizmendia, 2002, 2006; Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez, 2003; Torres, 2006; Korthagen, 1999, 2001, 2007; Clemente Linuesa, 2007; García Pérez, 2007; Miretzky, 2007; Randi y Corno, 2007; Yayli, 2008; Rozada, 1986, 2006b, 2007a, 2008a; Allen, 2009; Hennessy y Deaney, 2009; Whitehead, 2009).

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

Sin duda, uno de los principales retos del profesorado es poner en relación su formación académica y su práctica docente para constituirse como un profesional de la educación porque si no, no tiene sentido la formación inicial, de acceso y permanente del profesorado. Sin ánimo de cuestionar la conveniencia o no de modificar algunos elementos de los planes de estudio de los maestros o pedagogos nadie se atrevería a decir que a un docente le basta con su sentido común y algún conocimiento de las temáticas que tendrá que impartir para ser docente, y menos aún para ser un profesional de la educación (Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 1990, 1993a, 1993b, 2010; Carr, 1993, 1996, 2007).

El profesor ocupa el lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza y en este estudio constituye el eje sobre el que se organiza toda la investigación. La mente del profesor se ocupa de organizar su pensamiento, sus conocimientos académicos y sus acciones. En toda la tradición de investigación sobre la formación del profesorado se destaca una y otra vez su fundamental papel en la mejora de la educación (Marcelo, 1987; Stenhouse, 1987; Huberman y Levinson, 1988; Shavelson y Stern, 1989; Elliott, 1990, 2010; Britzman, 1991; Schön, 1993; Zeichner, 1993, 2010b; Villar Angulo y Vicente Rodríguez, 1994; Clandinin, 1995; Montero Mesa, 1997; Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz, 1999; Porlán y Rivero, 1999; Biddle, Good y Goodson, 2000; Vicente Rodríguez, 2002; Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez; 2003; Perrenoud, 2004; Torres, 2006; Day, 2005; Carr, 1993, 1996, 2007; García Pérez, 2007; Imbernón, 1994, 2007; Korthagen, 1999, 2001, 2007; Rozada Martínez, 1986, 2006b, 2007a, 2008a; Whitehead, 2009a, 2009b).

A medida que se trabaja el tema de las relaciones teoría-práctica y se avanza en el conocimiento de la realidad de los centros escolares, todo apunta a señalar que las relaciones que el profesorado establece entre lo que estudia y lo que hace son difusas (Stenhouse, 1987; Schön, 1993; Zeichner, 1993, 2010b; Porlán y Rivero, 1999; Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez; 2003; Perrenoud, 2004; Carr, 1993, 1996, 2007; Whitehead, 2009a, 2009b). De hecho, el profesor novel muchas veces se siente viviendo una situación de shock con la práctica (Hannan, Smyth y Stephenson, 1976; Böhn, 1995; Esteve, 1993, 1997; Vezub, 2007; Marcelo García, 2008, 2009; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009b; Teixidó, 2009) que pone de manifiesto que la teoría previa, sin práctica, genera algunos problemas inicialmente. Así, no es de extrañar que una parte del profesorado acabe por rechazar la teoría académica pasado cierto tiempo en contacto con la vida de los centros. La práctica escolar es absorbente, y la teoría académica con frecuencia está alejada de la realidad de las aulas. Como afirma García Amilburu (2007: 14), *“día a día, en el cuerpo a cuerpo con los alumnos, la enseñanza resulta ingrata e incluso –sobre todo en algunos ambientes y a ciertas edades de los alumnos- puede constituir un peligro para la integridad física y la salud mental de los profesores”*.

Una buena parte del profesorado experimentado frecuentemente reniega de su formación académica y se declara “maestro de a pie”. Hay casos incluso de profesores en ejercicio que se han negado a leer libros de pedagogía una vez concluida su formación inicial. Resulta llamativo, pero el caso es que hay profesores en ejercicio que piensan así, y son muchos más de los deseables. Así mismo, tampoco es de extrañar que cuando un profesor que se encuentra en los niveles de Infantil, Primaria o Secundaria y tiene preocupaciones intelectuales, acabe por emigrar a la Universidad a cultivar esta dimensión, perdiendo la escuela obligatoria a una persona que seguramente podría hacer mucho bien en su centro. Por tanto, este asunto se trata de un problema mal resuelto que tiene importantes efectos en el futuro desarrollo del docente (Biddle, Good y Goodson, 2000; Vicente Rodríguez, 2002; Day, 2005).

A la formación inicial suele vérsela como una formación dilatada en el tiempo con carácter finalista en la que el contacto con la práctica es algo accesorio y puntual. Al trabajo en la enseñanza suele vérsela como una actividad práctica cuyo contacto con la teoría es innecesario. *“Para dar clase no hace falta formación, cualquiera puede*

hacerlo”, dicen algunos. El alumnado en prácticas frecuentemente señala no entender por qué tienen que estudiar muchas cosas en las Facultades de Educación si luego para enseñar no les hace falta su dominio, sino que pueden hacerlo sin los conocimientos que les aportan las diferentes ciencias de la educación. Algo de cierto hay en estas ideas, mas ¿qué pensaríamos de cualquier profesional que “sabe hacer” o “hace” pero no domina perfectamente los fundamentos de su trabajo? Podemos preguntarnos cómo ha adquirido ese saber práctico, incluso si es consciente de todas las dimensiones implicadas en él.

La separación teoría-práctica no ha sido muy estudiada. Son muchas las causas de la ruptura y además se encuentran relacionadas dialécticamente entre ellas. Como afirma Klein (1992: 192) *“the reasons for the gap between curriculum theory and practice are undoubtedly complex, interrelated, and not all known yet”*³. Sin embargo, la quiebra teoría-práctica es realmente muy problemática porque la mayor parte del profesorado se desenvuelve sin dominar los fundamentos teóricos de su trabajo y es posible hablar de “alienación profesional del profesorado” fruto de esta separación. El pensamiento del profesor, en ocasiones, puede alcanzar un alto nivel cuando se trata de la disciplina sobre la que enseña, pero no pasa de un nivel de sentido común en lo que se refiere a los saberes relativos a la educación, lo que le convierte en una pieza más del engranaje del sistema educativo, absolutamente funcional para el mismo (Rozada y Cascante, 1989: 29). Suele tratarse de una funcionalidad inconsciente, muchas veces involuntaria, pero aquellos profesores que no enfocan su profesión desde un punto de vista crítico-reflexivo pueden considerarse profesores alienados al asentarse sin más en lo establecido, sin comprender bien la complejidad del asunto, (Giroux, 1990; Britzman, 1991; Schön, 1993; Zeichner, 1993b, 2010b; Carr, 1993, 2007; Imbernón, 1994, 2007; Villar Angulo y Vicente Rodríguez, 1994; Porlán y Rivero, 1999; Korthagen, 2001, 2007; Perrenoud, 2004; Torres, 2006; Rozada Martínez, 2007a; Whitehead, 2009a, 2009).

En muchos casos, los “años de vuelo” del profesorado lo único que hacen es volverlos más resistentes y convertirlos en sujetos rutinarios que pueden tener muchos años de experiencia docente, pero sólo han repetido esquemas aprendidos en los primeros momentos de su vida profesional, tendiendo generalmente a reproducir también esquemas aprendidos en su etapa como escolares. Han integrado modos de hacer que consideran que les sirven, porque son funcionales, y no se han complicado en construir su pensamiento como profesores (Britzman, 1991; Biddle, Good y Goodson, 2000; Vicente Rodríguez, 2002; Day, 2005; Miretzky, 2007).

En este apartado se tratará de delimitar el tema objeto de estudio, justificando su relevancia científica, para lo cual se delimita en primer lugar la situación actual de la teoría y la práctica y se plantean las concepciones convencionales sobre cómo relacionarlas. A continuación se revisan diferentes perspectivas sobre las cuales es posible fundamentar la relación teoría-práctica, así como los principales modelos

³ Las razones de la brecha entre la teoría curricular y la práctica son, sin duda, complejas, interrelacionadas, y no todas se conocen todavía (T. L. A.).

comprensivos y por último, se plantea el tema de las relaciones teoría-práctica en relación el desarrollo profesional docente.

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

1.2. Aproximación al campo de estudio

Antes de adentrarnos a examinar cómo están las relaciones entre estos dos mundos, el de la teoría y el de la práctica, parece pertinente hacer una breve, pero clarificadora, aproximación terminológica a los términos de teoría y práctica, dado que se emplean con mucha frecuencia en el mundo de la educación, pero no siempre se comparte el significado que se da a ambos términos. Gimeno ha señalado con gran acierto:

Cuanto más ambiguo sea un concepto o una pretensión, puede despertar significados en tanta más gente, concitar y aunar tantas más esperanzas. De esa forma es asumido como instrumento compartido en el que, aparentemente, todos están de acuerdo, aunque cada cual le atribuya una acepción diferente. En vez de ser un instrumento para comunicarse pasa a ser mito que aúna a todos los creyentes en el mismo. Con el principio de relación teoría-práctica pasa algo parecido en educación". Y continúa: "práctica y teoría son, evidentemente, dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos" (Gimeno: 1998: 33).

A continuación, para explicar los problemas de relación existentes entre la teoría y la práctica recurriremos a unos ejes fundamentales:

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

1.2.1. La teoría y la práctica: delimitando los términos

Klein afirma que los términos teoría y práctica son polisémicos y considera que ello es una de las razones de la quiebra teoría-práctica en la educación: *"a reason focuses on the multiple and vague meanings of the terms, curriculum theory and practice. Neither of the terms denotes a clear meaning in any careful or consistent way. This condition*

*further confuses any communication between theorists and practitioners*⁴ (Klein, 1992: 193).

Si consultamos en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) el significado de ambos términos obtenemos lo siguiente:

Teoría. (Del gr. θεωρία).

1. f. Conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación.
2. f. Serie de las leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos.
3. f. Hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de ella.
4. f. Entre los antiguos griegos, procesión religiosa.

Práctica. (Del lat. *practicus*, y este del gr. πρακτικός).

1. f. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.
2. f. Destreza adquirida con este ejercicio.
3. f. Uso continuado, costumbre o estilo de algo.
4. f. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones.
5. f. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.
6. f. Aplicación de una idea o doctrina.
7. f. Contraste experimental de una teoría.

Dada la amplitud inicial de acepciones con las que nos encontramos parece pertinente comenzar este estudio tratando de delimitar el sentido que vamos a dar a ambos términos en el marco de esta investigación. Para ello, en un primer momento se definen desde el punto de vista educativo los conceptos de teoría y de práctica, poniéndolos en relación más adelante.

Podemos entender 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** educativa, desde un punto de vista más restringido, estaría constituida por la elaboración sistemática de conocimiento pedagógico, que frecuentemente se realiza al

⁴ La razón se centra en los múltiples y vagos significados de los términos: la teoría curricular y la práctica. Ninguno de los términos denota un significado claro en cualquier forma cuidadosa y consistente. Esta condición confunde más las comunicaciones entre los teóricos y profesionales (T. L. A.).

amparo de investigadores y académicos en las universidades⁵. Algunos términos habituales para referirse a la teoría son los de conocimiento, ciencia o investigación.

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

Atienza, 1993: 214	<i>Discursos que sustentan la acción didáctica de manera explícita o implícita o que se refieren a ella en términos descriptivos y/o explicativos.</i>
Carr: 1996, 55	<i>La "teoría" puede tener, al menos, dos significados diferentes. Por una parte, puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas y, cuando se utiliza de este modo, suele presentarse en forma de principios generales, leyes, explicaciones, etcétera. Por otra parte, la "teoría" puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica. En este sentido, denota el marco conceptual subyacente en cuyos términos se desarrolla un determinado quehacer teórico, que le aporta su fundamento general.</i>
Gimeno, 1998: 28	<i>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.</i>
Clemente Linuesa, 2007: 28	<i>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.</i>
García Amilburu, 2007: 71	<i>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.</i>

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

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

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

⁵ No es que no se valore la producción intelectual del profesorado que no está trabajando en la universidad, todo lo contrario, pero es inevitable darse cuenta de que la producción académica universitaria es mucho más sólida y está abierta a la consulta y divulgación a través de artículos en revistas científicas y libros, fundamentalmente.

Atienza, 1993: 214	<i>Propias acciones concretas de apropiación [de aprendizajes], independientemente de que éstas tengan lugar en el aula o fuera de ella, antes, durante o después de la clase – realizadas por los actores de esa apropiación.</i>
Carr: 1996, 55	<i>Es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales. [...] Una práctica educativa es también social y, en consecuencia, no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona.</i>
Gimeno, 1998: 32	<i>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); al proceso de adquisición de la destreza (hacer prácticas); al dominio y al resultado de su ejercicio (decimos que el profesor tiene destreza práctica); al proceso de realización o contraste de un diseño previo o de un modelo (poner en práctica); a la condición de algo que resulta ventajoso para unos determinados propósitos (el método “x” es práctico); y se refiere también a la sencillez o facilidad con que se puede hacer algo.</i>
Clemente Linuesa, 2007: 28	<i>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.</i>
García Amilburu, 2007: 71	<i>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 [...]</i>

Tabla 2. Muestra de definiciones dadas al término “práctica”.

Desde este punto de vista la teoría remite a la idea de una elaboración sistemática de ideas contrastadas por las comunidades científicas y plasmadas sobre el papel, y la práctica remite al conjunto de actividades desarrolladas en la realidad concreta de las aulas. Hay, por tanto, una diferencia epistemológica entre las formas de producir el saber en unos y otros espacios que es preciso señalar desde el primer momento. Señala Sierra (2002: 234) que el conocimiento teórico es un conocimiento que aspira a ser “libre de contexto” (aunque nunca lo llega a ser del todo), mientras que el conocimiento práctico mantiene una “fuerte dependencia del contexto”. El saber teórico y el práctico tienen naturalezas diferentes, lo que nos obliga a señalar permanentemente las dificultades en su relación, acercándonos por momentos a terrenos ambiguos y contradictorios, pero ambas dimensiones educativas son igualmente interesantes y sin ninguna duda, son necesarios los vínculos entre ellas.

Algunos autores se han ocupado de clarificar esta cuestión, delimitando los conceptos de teoría y práctica a partir de sus orígenes etimológicos en la Grecia Clásica, siguiendo las doctrinas aristotélicas, como es el caso de Böhn y García Amilburu, entre otros.

- Böhn (1995: 22-31) expone con claridad la evolución de estos términos de origen griego. Señala cómo la teoría en el mundo aristotélico inicialmente se entendía como “conocimiento para salir de la ignorancia”, buscando principios eternos, inmutables, imperecederos, y cómo la práctica se refería en sentido amplio a todas las actividades posibles para el hombre libre. Este autor señala cómo ambos conceptos (el de teoría y el de práctica) no adquieren su significación actual hasta la Edad Media en que se produce la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, razón por la cual hoy los contraponemos en ocasiones y los encontramos disociados en gran número de ámbitos sociales. La división del trabajo, la especialización y la diferenciación entre actividades intelectuales y manuales provocaron que conocimiento, pensamiento y acción no siempre fuesen de la mano.
- García Amilburu (2007: 18-19 y 75), citando a Aristóteles (*Ética a Nicómaco*) establece una diferencia entre el conocimiento teórico que trata sobre las cosas necesarias, que son como son y no pueden ser de otra manera, y el conocimiento práctico que trata sobre lo contingente, sobre lo que puede ser como es, pero también de otra manera. Además, identifica tres tipos fundamentales de actividad humana y su correspondencia con el tipo de saber necesario.
 1. *Teoría*: actividad contemplativa orientada al descubrimiento de la verdad. Para realizar esta actividad es necesario dominar la *episteme* o razonamiento teórico.
 2. *Poiesis*: acción productiva que tiende a la fabricación de efectos materiales. Para ello es precisa la *techne*, o modo de razonar que sigue unas reglas de manera metódica.
 3. *Praxis*: la actividad práctica en la cual y a través de la cual se realiza el bien. Exige el razonamiento que corresponde al juicio sabio y prudente, es decir, la *phronesis*.

Este breve análisis epistemológico nos permite ver la dificultad que entraña la investigación en este asunto, y una vez más deja ver la idea de que acotar los conceptos de teoría y práctica educativa no resulta sencillo. Toda definición restringe el significado de los términos a emplear, de modo que trataré más bien de ofrecer algunas ideas interesantes para pensar en ellos sin pretender llegar a una formulación definitoria de los mismos válida para cualquier investigador en cualquier contexto. Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez (2003: 50) han apuntado:

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

por una vigilancia epistemológica que nos permite rectificar los errores que tienen su raíz en los conceptos.

Esta concepción resulta insuficiente para la enseñanza y plantea un problema, ya que ésta exige un conocimiento que pueda ser puesto en relación con realidades concretas. Es importante señalar la importancia explicativa de la teoría para la práctica y cómo puede ayudar a asumir un punto de vista propio en la enseñanza. Carr (1995: 55) da un paso más y señala que la teoría puede tener dos significados diferentes: por un lado puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas, por otro, puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica. En este estudio se usará el término en ambos sentidos.

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

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

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

La práctica remite sobre todo al trato que se establece entre un docente y su alumnado en el día a día de la enseñanza. Hameline (1985: 15) afirma con claridad que “*quienes intentan “hacer cosas” saben, tarde o temprano, por experiencia, que “las cosas” no caen por su peso, que “se resisten” [...]. Las cosas se resisten*”.

La práctica de enseñar tomada con consciencia por parte del profesorado supone un desgaste notable, en cualquier nivel educativo, aunque quizá en los iniciales sea más agotador. El profesorado que se compromete con la enseñanza sabe que acomodar su acción a sus convicciones no es algo sencillo y que la realidad “se resiste”, los procesos educativos son duros y hay que pelearlos. Como afirma Acker (1999: 22), “*classrooms are busy places where teachers must respond immediately to a variety of demands from diverse children*”⁶. (Algo similar sucede en la universidad aunque el alumnado es adulto).

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

⁶ Las aulas son lugares concurridos donde los maestros deben responder inmediatamente a una variedad de demandas de los diversos niños (T. L. A.).

“the culture of the school is not amenable to change; rather, it operates to resist attempts to make significant changes. Policies and practices work to maintain the status quo, and the history of curriculum is replete with examples of attempted changes that failed”⁷.

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

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

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

Teoría y práctica educativa constituyen dos realidades diferentes, gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (aunque, como hemos apuntado previamente, en la universidad y en la escuela se desarrollan teorías y prácticas y se genera conocimiento teórico y práctico). Teoría y práctica se encuentran en una situación de permanente tensión. Se necesitan y se justifican mutuamente y aisladas no tienen ningún sentido.

Una vez abierto este terreno, ¿cómo puede ser posible establecer relaciones entre la teoría y la práctica? Como afirma Gimeno (1998: 21) *“la tarea, lo confesamos de principio, es inabarcable y nuestras posiciones son, más bien, modestas”*.

1.2.2. La universidad y la escuela: dos contextos institucionales que imprimen carácter a las posibles relaciones

Si pensamos que la teoría se gesta fundamentalmente en la universidad y que la práctica se desarrolla en centros de enseñanza, tenemos que la quiebra teoría-

⁷ La cultura de la escuela no es susceptible de cambio, sino que tiende a resistirse a los intentos de hacer cambios significativos. Las políticas y prácticas de trabajo para mantener el statu quo y la historia del curriculum están repletas de ejemplos de cambios que se intentaron y fracasaron (T. L. A.).

práctica es un reflejo de la preocupante separación que existe entre la universidad y la escuela, instituciones que trabajan en buena medida de espaldas entre ellas. En ambos planos, en el de la universidad y en el de los centros escolares, 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 Popkewitz la atribuye a *“las diferencias en los objetivos que guían las prácticas académicas y los que guían al educador”* (Popkewitz, 1990: 18).

Pese a las diferentes finalidades de ambas instituciones, parece necesario reivindicar el acercamiento entre la institución académica universitaria y las instituciones escolares (Huberman y Levinson, 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1989; Popkewitz, 1990; Klein, 1992; Montero Mesa, 1997; Gimeno, 1998; Hirsch, 2000, Rathgen, 2006; Ancess, Barnett y Allen, 2007; Broekkamp y Hout Wolters, 2007; Gravani, 2008; Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008; O’Connel Rust, 2009).

Sería deseable que la universidad y la escuela trabajaran conjuntamente más de lo que lo hacen. En primer lugar parece necesario señalar que estaría bien que se conociera más en profundidad lo que se hace en ellas por parte del profesorado de una y otra institución. El profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria generalmente desconoce la investigación que las instituciones académicas producen (Gimeno y Pérez Gómez, 1989; Klein, 1992; Gimeno, 1998; Broekkamp y Hout Wolters, 2007: 207) 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 estos momentos vivimos las consecuencias de una quiebra universidad-escuela. Refiriéndose al profesorado que habita cada uno de estos espacios, Gimeno (1989a: 177) ha apuntado que: *“como consecuencia de vivir y desarrollar su trabajo en instituciones separadas, sus respectivas prácticas son autónomas y los problemas que se plantean son diferentes; la propia visión de qué problemas son más urgentes de abordar también es distinta”*.

En la universidad se habla, se investiga, se trata de formar conocimiento sobre algo que no es lo que específicamente se hace en ella (educar a la infancia y adolescencia). De hecho, puede haber, y hay en abundancia, profesores de materias como didáctica, organización escolar, teoría, historia... que manifiestan una escasa preocupación didáctica en sus clases: puede haber profesores que hablen en sus clases de metodologías y de estrategias de enseñanza-aprendizaje que deberían de seguirse en los centros, sin hacer intentos por desarrollar en sus clases algo similar que contribuya a entender mejor esa metodología. Una práctica habitual es que en materias de pedagogía o psicología se dicten apuntes sobre Vigotsky y el constructivismo. Son ejemplos simples que cualquiera puede comprobar fácilmente. Carr (2007: 33) denuncia, por ejemplo, en relación a la investigación-acción que sus colegas de universidad que enseñaban “teoría educativa” no ponían en práctica lo que predicaban.

Por otro lado, en la escuela, ocurre lo contrario: no hay una preocupación por generar conocimiento, por generar un conocimiento vertebrado (Jackson, 1991; Rivas y Calderón Almendros, 2002; Rockwell, 2009; Elliott, 2010). Sobre todo, preocupa la acción docente y el alumno que aprende, pero no se coloca en primer plano que de esa acción educativa se genere un saber, y mucho menos un saber estructurado y bien fundamentado. Ahí se pierde una riqueza muy importante porque no se formaliza el conocimiento del profesorado, o se hace solamente como narración de experiencias, pero sin un marco teórico que las ampare, o con un marco muy escaso.

No todo es distancia entre la teoría y la práctica y es posible encontrar algunos puentes entre ambas. En la formación inicial de los docentes se da un periodo fundamental para la relación teoría-práctica, el/los practicum/s, un periodo puntual, pero importante para poner en relación ideas y modos de hacer⁸. 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 obstante, las relaciones entre la universidad y la escuela constituyen un campo de insatisfacciones permanentes en lo que se refiere a la formación de los profesionales de la educación, que los estudiantes expresan año tras año en sus memorias de prácticas señalando ideas como: *“he aprendido más en este año de prácticas que en toda la carrera”*, *“habría que ampliar la duración de las prácticas y dejarse de tanta teoría”*, *“aquí es donde realmente aprendes”*. Estas expresiones manifiestan un modo de sentir habitual en los maestros y profesores: su preocupación por la acción docente y cierto desprecio por el saber pedagógico elaborado. Algo hay de cierto y de sesgado en estas afirmaciones, que no hacen sino poner de manifiesto una forma de quiebra teoría-práctica en la formación inicial: la ausencia de contacto con la realidad escolar en la formación inicial salvo en un momento puntual (o dos): el/los practicum/s. En todo caso, la práctica es algo que va mucho más allá de lo que se puede “ver y tocar con las manos” porque cuando se indaga sobre ella y sobre el profesorado es posible identificar elementos ideológicos profundos.

Este tipo de reflexiones son demoledoras para el conocimiento que se genera en el marco universitario porque al contacto con la realidad los docentes en formación se llevan ciertas decepciones. Algo tiene que ver con el hecho de que los docentes universitarios suelen vivir al margen de lo que sucede en el día a día de los centros escolares y desconocer la dinámica escolar habitual de las aulas de los otros niveles para ilustrar a su alumnado, pero esa no es la única razón de este desencuentro.

⁸ El objeto fundamental del Practicum debería ser la puesta en relación de conocimientos académicos y prácticos. En las memorias que entrega el alumnado suele priorizarse la observación en las aulas sin contraste con las ideas manejadas en los estudios cursados. Debería exigirse el contraste entre las teorías estudiadas en las facultades y las lecturas realizadas y la realidad escolar para provocar visiones más complejas de la enseñanza y evitar la tendencia del alumnado a rechazar la teoría y escorarse en el mundo de la práctica. No estaría de más contrastar la lectura de unos artículos o libros con la práctica observada viendo posibilidades y límites de ambas, tratando de desarrollar una postura de desarrollo profesional docente, iniciándose en un camino de autoformación teórico-práctico.

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. En ello tiene mucho que ver el hecho de que la universidad está escorada a la investigación, que los sexenios no se conceden por docencia, sino por publicaciones y otros méritos, que en la universidad hay más tiempo para reflexionar, menor carga docente, más oportunidades para participar en congresos, más tiempo para leer, etc. El modelo institucional de universidad y escuela es muy distinto y repercute a la hora de tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica.

Por otro lado, podemos situar la escuela más en la esfera de la práctica porque en ella domina el hacer, es decir, el impartir una enseñanza infantil, primaria o secundaria, frente al investigar, elaborar conocimiento y enseñar sobre la escuela. Quienes están en la práctica viven el contacto directo y diario con niños y niñas, pero investigan escasamente sobre él. La práctica, el cuerpo a cuerpo que se produce en cada hora de clase es absorbente y agotadora y merece mucho más reconocimiento del que socialmente tiene, pero es posible echar en falta en sus profesores vinculaciones con la investigación (y ahí se puede hacer una diferencia entre investigación académica al estilo “tesis doctoral” o investigación-acción).

La teoría de la educación aglutina saberes de diferentes campos: pedagogía, psicología, sociología, epistemología, etc. que son fundamentales en la comprensión de la educación. Por eso se inicia su estudio en los cursos de magisterio y pedagogía. El problema es que finalizada la formación inicial escasos son los profesores que continúan indagando a través de lecturas en estas disciplinas para formarse como profesores en ejercicio. La formación inicial, la organización de los centros, la socialización profesional, etc. hacen que generalmente desaparezca el interés por continuar profundizando. Sólo algunos docentes comprometidos estimulan el gusto por el conocimiento, por seguir formándose. La teoría académica no se considera útil y se valora hasta que se pone en relación con la práctica, contribuyendo a mejorarla, como afirma Klein (1992: 193): *“Until the teacher accepts an idea as being personally meaningful and relevant, it will have little impact on practice. For some of the reasons suggested above, theories are not viewed by teachers as being helpful in improving their practice, and, thus, they never develop ownership of theories or theoretical concepts”*⁹.

El tema es ambiguo y escurridizo y es fácil deslizarse hacia posturas próximas a los extremos. Estos planos están alejados y quizás deban estarlo. La cuestión no está en fundirlos o confundirlos, sino en cómo establecer relaciones entre ellos en las que ambos mundos den pasos para conciliarse y no para alejarse. Esas relaciones pueden ser de distinto tipo. En el campo específico de la formación del profesorado los resultados insatisfactorios provienen de intentos inadecuados de establecer esas relaciones como veremos en los siguientes apartados, porque se han abordado sin

⁹ Hasta que el maestro acepta que estas ideas pueden ser personalmente significativas y pertinentes, tendrá poco impacto en la práctica. Las teorías no son vistas por los profesores como ayuda en la mejora de su práctica, y, por tanto, nunca desarrollan con propiedad las teorías o conceptos teóricos (T. L. A.).

entender cómo epistemológicamente uno y otro constituyen realidades diferentes, aunque interdependientes.

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

1.2.3. El pasado y el presente: la construcción de una quiebra teoría-práctica

Afirma Callejas (2002:4) que es interesante analizar cómo en la educación se ha construido el dilema de las relaciones teoría-práctica, sobre todo por sus “*consecuencias no afortunadas para la investigación y la formación profesional*”. Analizando históricamente algunos hechos podemos extraer ideas que nos permitan comprender mejor la quiebra que a lo largo de los años se ha venido fraguando entre el conocimiento y la acción. Afirma Hargreaves que:

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. Al igual que un hijo de padres divorciados, la formación del profesorado parece estar condenada a no satisfacer a ninguna de las dos partes (Hargreaves, 1999: 121).

Si pensamos en la enseñanza infantil y primaria podemos afirmar que en sus orígenes no existía quiebra teoría-práctica, dado que los primeros maestros carecían de formación pedagógica, su saber procedía exclusivamente de su acción docente, de su práctica cotidiana. No había quiebra entre el conocimiento y la práctica de la enseñanza simplemente porque no había teorías educativas más allá del sentido común que imponía la propia acción. En el caso de la enseñanza secundaria, en principio, tampoco había una quiebra teoría-práctica porque su formación inicial era académica y su práctica también. Los institutos cumplían la función social de preparar para la universidad a una minoría selecta social y culturalmente.

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. En el caso de los maestros, era por ausencia de una teoría distinta de la generada en la propia práctica, y en el caso de los profesores de instituto, lo era por falta de una práctica distinta de la transmisión de la teoría que constituía la formación académica del profesor.

La fractura entre la teoría y la práctica se abre primero en la enseñanza infantil y primaria. La creación de las Escuelas Normales (1838) puede ser tomada como hito en el desarrollo de una teoría destinada a la formación de los maestros (Anguita Martínez, 1997, Rozada, 2007a: 28). La integración de la formación del profesorado en la universidad fue un asunto polémico. “*Al considerarse una profesión poco prestigiosa*

y no necesitada de una gran especialización, siempre supuso una educación con características propias no equiparable a otras enseñanzas de carácter profesional (Anguita Martínez, 1997: 5).

La difusión de unos saberes para aprender a enseñar fue lenta, de hecho, bien entrado el siglo XX todavía se podían encontrar maestros sin título; pero, sin que 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. Molero Pintado (1989: 13-14) afirma que *“el plan de estudios se articulaba en dos cursos incluyendo todas las materias habituales, más “métodos de enseñanza y Pedagogía”, hecho singular que promovió el crecimiento de esta disciplina”*. Así, poco a poco se fue levantando un campo teórico sobre la educación, cultivado fundamentalmente por personas que no se ocupaban de la práctica de enseñar en las escuelas y es entonces cuando se comienza a agravar la ruptura teoría-práctica iniciándose tímidamente una situación de alienación profesional del profesorado que se agravó con las reformas posteriores de los años setenta y de la democracia, llegando hasta nuestros días.

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

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

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

En el campo de la práctica, afrontan la escolarización obligatoria de un alumnado que ya no es ni el del modo de educación tradicional elitista, ni tampoco el de los comienzos de la escolarización de masas, sino que se trata de un alumnado nacido en un contexto sociocultural en el que la escuela de la modernidad está teniendo serios problemas. Escudero (2009: 82) ha afirmado con acierto que *“la educación secundaria ha logrado una mayor democratización en el acceso a sus estudios, pero, como tantas veces ha ocurrido, una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo y otra, bien diferente y mucho más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde”*.

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

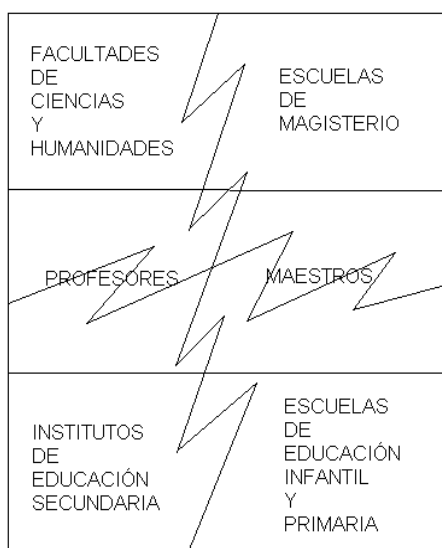


Imagen 1. Fragmentación de la realidad educativa y quiebra teoría-práctica (Rozada, 2007a: 24).

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

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

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

1.2.4. La orientación de la formación inicial y las culturas profesionales del profesorado

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

La orientación de la formación inicial de los profesores de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad es bien distinta. En el caso de la Educación Infantil y Primaria el fin de la formación tiene un elevado componente práctico. Al profesorado de estos niveles suele vérselos como agentes de la acción educativa: planificadores de la enseñanza y ejecutores de la misma. En las escuelas de magisterio o facultades de educación suele dársele bastante reconocimiento al hecho de que los futuros docentes serán los “actores principales” de la enseñanza infantil y primaria, sin concedérsele apenas importancia a la dimensión investigadora que pueden desarrollar¹⁰. Este hecho es algo generalizado, aunque no se descarta la existencia de casos que rompan esta visión hegemónica.

El hecho de que para ser maestro (de Educación Infantil o Primaria) hasta este momento hubiera que ser diplomado y para ser profesor (de Educación Secundaria o Universidad) hubiera que ser licenciado, ha supuesto una diferencia notable en el perfil de la formación inicial, porque en el caso de los maestros esa formación ha sido más breve en el tiempo. Afirma Molero Pintado (1989: 36) que *“la duración de los estudios se fijó normalmente, en atención a los recursos del erario público, prevaleciendo la idea de que la carrera de magisterio debía ser “corta”, aunque sólo fuera para mantener las distancias con otras consideradas por la Administración como superiores”*. En estos momentos, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior podemos hablar de una mejora importante en la formación de los maestros, al equipararse los títulos en grados y postgrados, y tener que cursar el alumnado una titulación al menos durante cuatro años.

En el caso de la Educación Secundaria y universitaria, al alumno en su formación inicial suele vincularse con los frutos de la investigación de su campo (la historia, las matemáticas, la economía) y la orientación hacia la enseñanza permanece ausente hasta el último momento (cuando cursaba el CAP –*Certificado de Aptitud Pedagógica*– o el Máster en Educación Secundaria, aunque la formación parece mejorar). La insuficiente formación pedagógica del profesorado de Secundaria no puede pasar desapercibida. Como afirma Bolívar (2006: 34) *“nuestra rémora histórica ha sido la formación del profesorado de Secundaria, donde todo se ha mantenido como si nada hubiera cambiado en más de treinta años”*. Actualmente, con el *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 hay algunas diferencias importantes en el acceso al puesto de trabajo, dado que en esta última, además, se hace precisa la investigación doctoral para ejercer, lo cual prioriza aún más el papel del profesor como investigador, con un enfoque más orientado hacia la reflexión y el

¹⁰ Una prueba de ello es que en los planes de estudio de Magisterio no existen asignaturas ni troncales, ni obligatorias, ni optativas sobre métodos o estrategias de investigación, autoevaluación, etc.

cultivo intelectual que hacia la acción docente. Por lo que respecta al acceso al puesto de trabajo, el profesorado de Secundaria debe superar una oposición que no exige el desarrollo de investigación, sino más bien el dominio de un temario.

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

El maestro que trabaja en un centro de Educación Infantil o Primaria tiene un horario más estricto y una mayor carga docente que los profesores universitarios y de Secundaria, lo que repercute en mayores dificultades a la hora de afrontar la profesión con un compromiso investigador y reflexivo. Asimismo, los profesores de Secundaria y los universitarios, se socializan en ambientes propicios para el desarrollo de investigaciones en su campo concreto (más en el caso de los universitarios, por supuesto), pero no siempre se fija la mirada en la enseñanza. Arrieta (1989: 7), acertadamente, plantea que *“para que el profesorado asuma un papel que se lo exige su profesión, el de investigador de su aula, y para que las investigaciones no se realicen sin partir de sus necesidades profesionales, es imprescindible que existan centros y profesionales que desarrollen su trabajo de investigación en estrecho contacto con las actividades docentes”*.

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

The theorist functions as a critic of the field while the practitioner must be an optimistic to exist in a difficult, complex world. It has been proposed that theorist and practitioners operate in different worlds. The value different things and engage in their activities differently. For example, the world of the theoretician examines abstract principles in order to formulate the knowledge represented in a theory. Teachers, by contrast, focus primarily on the particular context of their classrooms, and are not concerned with generalizable knowledge across a variety of situations. Theories are developed primarily for facilitating further study of theorist, and such activities are far removed from the efforts of the practitioner in trying to improve classroom practice. Thus, the knowledge of the two groups cannot be exchanged easily, although each of the two knowledge bases has a contribution to make to the field of curriculum¹¹ (Klein 1992: 193).

¹¹ Las funciones del teórico son como crítico del campo mientras el profesional debe ser un optimista en un mundo difícil, complejo. Se ha dicho que los profesionales y los teóricos operan en mundos diferentes. El valor de las cosas es diferente y participan en sus actividades de manera diferente. Por ejemplo, el mundo del teórico examina los principios abstractos a fin de formular el conocimiento representado en una teoría. Los maestros, por el contrario, se centran principalmente en el contexto particular de sus aulas, y no se preocupan con el conocimiento generalizable a través de una variedad de situaciones. Las teorías se desarrollaron principalmente para facilitar el estudio teórico, y estas actividades están muy alejadas de los esfuerzos del práctico para tratar de mejorar la práctica en el aula. Por lo tanto, el conocimiento

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

*One reason has to do with both theorists and practitioners wanting to maintain the comfortable status quo in education, which requires little effort and seems, safer than change. Since the worlds of theorist and practitioners (separate though they may be) are very complex, there is little incentive for either group to expend significant effort to further complicate their lives or to introduce potential risk factors*¹² (Klein, 1992: 193).

Teniendo en cuenta esta importante limitación parece complicado hacer propuestas de relación teoría-práctica válidas para todo el profesorado tanto en la formación inicial como en la permanente. (Más adelante, en el apartado 1.6. se profundiza más en esta cuestión a lo largo de una revisión de la relación teoría-práctica en el desarrollo profesional docente).

1.2.5. El idioma de los teóricos y el de los prácticos: entre la realidad y el deseo

Aproximar la teoría y la práctica para cualquier persona que se lo proponga, trabaje en el nivel del sistema educativo que sea, no es algo sencillo, pero aún lo es más en el caso de los prácticos de los primeros niveles educativos, especialmente, el profesorado de Educación Infantil y Primaria, dada la diferencia de “idioma” que manifiestan al contraste con los teóricos (Klein, 1992; Korthagen, 1999, 2001, 2007; Broekkamp y Hout Wolters, 2007; Miretzky, 2007; Gravani, 2008).

Klein (1992: 192) ha señalado que “*theorists use different languages from practitioners and the language of the theorists is not readily understood by the practitioner*”¹³. El lenguaje de los académicos suele ser más amplio y riguroso y no siempre remite a aspectos concretos de la educación, en cambio, el lenguaje de los maestros suele ser más simple y restringido, y suele estar más contextualizado. Mientras este segundo es accesible para los primeros, el lenguaje de los académicos suele hacerse duro para los docentes. Los investigadores cuando publican no siempre lo hacen con un interés divulgativo accesible, como afirma Klein (1992: 192): “*Further, because of the reward structure of universities, theorists publish their work in scholarly journals that are not*

de los dos grupos no se pueden intercambiar fácilmente, aunque cada una de las dos bases de conocimiento tiene algo que aportar al campo del currículo (T. L. A.).

¹² 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 (T. L. A.).

¹³ Los teóricos hablan distintos idiomas de los profesionales y el lenguaje de los teóricos no es fácilmente comprensible por el profesional (T. L. A.).

*readily accessible to or read by practitioners. Thus, theorists talk primarily to other theorists as their major audience, rather than to practitioners*¹⁴.

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

1. *Uno de los mitos de la profesión docente es que “enseñar es fácil”. Sin embargo, enseñar siempre ha sido difícil y día a día esa dificultad va en aumento (y en algunos lugares incluso es arriesgado). [...] La profesión docente siempre ha sido compleja por ser un fenómeno social, ya que en una institución educativa y en un aula se han de tomar decisiones rápidas para responder a las partes y al todo, a la simplicidad o la linealidad aparente de lo que hay delante y a la complejidad del entorno que abrumba. Imbernón, 2007: 118-119.*

2. *Esas deficiencias que vemos en razonamiento yo veo que es a nivel general. Yo con compañeras que hablo cuentan lo mismo: el no pensar antes de responder, cuando tienes un problema anticipar la solución y eso es a nivel general. El otro día te lo comentaba: tiene que volver a nacer Piaget y volver a hacer las etapas evolutivas en función de los críos que tenemos hoy en día. Yo no sé de dónde viene el problema, pero desde luego... tengo alumnos de cuarto, de quinto y de sexto y te encuentras con lo mismo. Vamos a resolver un problema sencillo de sumas y restas y no son capaces de ordenar la información del problema. No saben qué les está pidiendo. No saben que para sumar juntamos, que juntos significa sumar. Nada. Y luego ordenar la información de un problema, saber lo que nos pregunta, nada. Y me pasa con los de cuarto, con los de quinto y con los de sexto. Profesora especialista1, 2009.*

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

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

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

- a) En el texto académico el pensamiento es más abstracto y descontextualizado, en el testimonio de la profesora predomina un pensamiento más concreto y contextualizado.

¹⁴ Además, debido a la estructura de las remuneraciones de las universidades, los teóricos publican sus trabajos en revistas especializadas que no son fácilmente accesibles o leíbles por los profesionales. Así, los teóricos hablan principalmente a otros teóricos como su mayor audiencia, más que a los profesionales (T. L. A.).

- b) El texto académico es fruto de un proceso de reflexión sobre la enseñanza realizado para ser divulgado a través de un libro y ampliar el conocimiento teórico de los lectores. El testimonio de la profesora es fruto de una entrevista realizada para contribuir al desarrollo de este estudio desde la práctica. Los soportes de una y otra interacción son bien diferentes. Mientras el primero se apoya en lo escrito, el segundo es una fuente oral, lo cual se reproduce con frecuencia. Los académicos se relacionan con mucha más frecuencia con la palabra escrita y el profesorado se relaciona con mucha más frecuencia con la lengua oral.

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

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

Sin embargo, pese a estos intentos por establecer puentes, parece que ambos mundos siguen bastante separados. No digamos nada si comparamos otras obras que he manejado para este estudio y otras entrevistas realizadas (o las memorias de prácticas de magisterio de mi alumnado).

¿Cómo salimos de esta encrucijada? Parece que los dos mundos presentados intentan acercarse, pero no llegan a entenderse. Quizá para algunos pueda parecer que lo mejor es que cada uno vaya por su lado, los académicos generando teoría y los docentes generando prácticas, pero si tenemos en cuenta que la finalidad última de unos y otros es mejorar la enseñanza parece evidente que hay que tratar de hacerles confluir de algún modo. Es posible plantear tentativas de solución, pero no caben respuestas fáciles.

Como puede deducirse de este apartado la relación teoría-práctica supone romper con muchas de las tradiciones corporativas asentadas en los modos de trabajar de académicos y prácticos, tanto en la universidad como en la escuela. Gravani (2007: 656), a lo largo de varios estudios con profesorado de diferentes niveles educativos ha afirmado que *"the different knowledge that academics and practitioners held and used during sessions prohibited the Communications between the two. Genuine communication and exchange did take place mainly in cases where educators tried to merge theory and practice. Whenever this happened results were beneficial for both groups"*¹⁵. Quizás cualquier intento de relación teoría-práctica pase por acercar el conocimiento y la acción de teóricos y docentes.

¹⁵ El diferente conocimiento que los académicos y los profesionales poseen y utilizan durante las sesiones prohíbe la comunicación entre los dos. Una verdadera comunicación e intercambio se llevó a cabo principalmente en los casos en que los educadores trataron de combinar la teoría y la práctica. Cada vez que se produjo este paso los resultados fueron beneficiosos para ambos grupos (T. L. A.).

1.3. Aproximación paradigmática

Cuando se habla de establecer relaciones entre la teoría y la práctica es posible diferenciar dos grandes planteamientos dominantes, ambos con importantes repercusiones en la concepción de la formación (inicial y permanente) y el desarrollo profesional del docente: un modelo científico-tecnológico y un modelo hermenéutico-interpretativo.

1.3.1. Enfoque científico-tecnológico

Este enfoque parte de los planteamientos positivistas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX con el presupuesto de que la ciencia puede contribuir al desarrollo tecnológico y social. Braga Blanco (1994: 77) señala que *“los reformadores sociales contribuyeron con entusiasmo al proceso profesionalizador de las ciencias sociales (principios del siglo XX), a la vez que se configuraba el nuevo papel de los expertos en las sociedades modernas”*.

Las ciencias sociales fueron asumiendo poco a poco planteamientos propios de las ciencias empírico-analíticas preocupadas por la formulación de leyes generales y por la creación de un conocimiento con carácter universal, no ligado a un contexto específico y los investigadores fueron ocupando una prestigiosa posición social, hasta el punto de que hoy en día es el modelo hegemónico (razón por la cual nos detendremos más en él).

En el marco de las relaciones teoría-práctica se trataría de un modelo “de ciencia aplicada” según el cual el conocimiento debe guiar las decisiones prácticas, dejando a ésta a la expectativa de lo que dicte la teoría. Braga Blanco (1994: 78) afirma que desde este enfoque *“la relación teoría-práctica es una relación unidireccional, que se manifiesta en la capacidad del conocimiento para controlar la práctica. El principal objetivo de este conocimiento es establecer un control técnico sobre la realidad, por lo que se trata de un saber de tipo instrumental”*. Se trata de una lógica deductiva.

Podría hablarse de un modelo que sitúa a la universidad en una posición preferente en relación a la escuela, al pretender que el profesorado genere unas determinadas prácticas a partir de las ideas manifestadas por los expertos. No sorprende ver libros con títulos o subtítulos que contengan mensajes como “de la teoría a la práctica”, los cuales responden claramente a este enfoque¹⁶. En ellos se presentan unas ideas y en

¹⁶ A continuación recojo algunos títulos que ejemplifican esta cuestión en diversos ámbitos de la pedagogía: (1) Fuentes Pérez, P. (1997). *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide. (2) González Lucini, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora: de la teoría pedagógica a la práctica educativa*. Madrid: Anaya. (3) Lucarelli, E. (Comp.). (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós. (4) Sebastián Heredero, I. (1996). *Programas de diversificación curricular: de la teoría a la práctica*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. (5) Velázquez Callado, C. (2006). *Educación física para la paz: de la teoría a la práctica diaria*. Madrid: Miño y Dávila.

posteriores capítulos se plantean posibles actividades relacionadas con las ideas previamente expuestas.

Desde este punto de vista la naturaleza del trabajo de los profesores podría entenderse como una tarea de aplicación de unos planteamientos teóricos procedentes de la pedagogía, la sociología, la psicología... y en general, las denominadas ciencias de la educación.

Estos conocimientos, por otra parte, se han producido por los investigadores, siendo posible hablar de cierta expropiación del conocimiento práctico del profesorado en la escuela en beneficio del investigador universitario, y no siempre del maestro o profesor (sexenios de investigación, tesis doctorales, publicaciones...). Elliott (1993a: 27) considera que los investigadores con frecuencia: *“tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la deformamos al traducirla a la “jerga académica” y, por tanto, la “secuestramos” de su contexto práctico y de la red de ideas entrelazadas que operan en ese contexto”*. Gimeno y Pérez Gómez (1989: 176) denuncian que el investigador acude a la realidad para recoger sus datos y se aparta después para elaborar sus conclusiones, manifestando que en muchos casos, el profesorado no llegará a conocerlas.

Nadie duda de que este saber sea relevante, pero frecuentemente se cuestiona el papel preponderante que adquiere, porque esta forma de entender la enseñanza merma la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar. Este paradigma a lo más que llega es a proyectar alguna luz sobre determinados aspectos de la realidad con la que trabaja el profesorado, pero para abordar éstos en profundidad se hace preciso examinar la práctica muy minuciosamente. Es imposible doblegar la dinámica de un aula a la ciencia, tomando la teoría de algún autor y “aplicándolo”, como vulgarmente se dice. Rozada y Cascante (1989: 29) han manifestado que:

La idea de que la naturaleza del pensamiento de los profesores no puede entenderse como la aplicación de unos planteamientos teóricos, se manifiesta para nosotros con la claridad de una evidencia. La psicología, la pedagogía, la sociología, en general las denominadas ciencias de la educación y la propia disciplina que enseñamos, no alcanzan a dar cuenta de la compleja tarea de enseñar, diríamos que solamente proyectan alguna luz sobre determinados aspectos de la realidad con la que trabaja el profesor y, en cualquier caso, para abordar en la práctica esos aspectos, habrá que realizar aún una recreación de esas aportaciones.



Imagen 2. Aplicación de conocimiento desde el modelo científico-tecnológico. Adaptado de Rozada Martínez (2007a: 34).

La idea de elaborar programaciones o taxonomías de objetivos (Hunter, 1969, 1979, 1982) sobre cómo actuar en cada minuto de la clase, que en otros momentos ha tenido mucho éxito, responde a este planteamiento, según el cual de la teoría se deriva mecánicamente un modo de actuar. Este planteamiento ha sido ampliamente criticado¹⁷. Cualquier docente experimentado sabe que para gestionar una clase no basta con el conocimiento de la teoría, sino que en la relación didáctica hay que tener en cuenta muchas dimensiones más. Como plantean Gimeno y Pérez:

La práctica –la buena y correcta práctica– no se puede deducir directamente de conocimientos científicos descontextualizados de las acciones en contextos reales. En primer lugar porque la realidad educativa en la que los profesores están llamados a trabajar no la ha creado la ciencia, como ocurre con muchas de las tecnologías modernas. Si creyésemos que los profesores y profesoras pueden realizar una enseñanza “adecuada” a partir del conocimiento científico, habría que explicarles por qué siempre se topan con una realidad que no se lo permite a los que lo intentan. La profesionalidad del docente antes que deducirse sencillamente de la ciencia tiene que asentarse sobre el buen juicio ilustrado por el saber y apoyarse en un sentido crítico y ético capaz de apreciar qué conviene hacer, qué es posible y cómo hacerlo dentro de unas determinadas circunstancias. Huimos de contribuir a la idea de que la formación del profesorado y su actualización se deduce de la posesión de destrezas o de conocimientos seguros, cuya aplicabilidad emana de su propia autoridad científica, en muchos casos confundida en argumentos alambicados (Gimeno y Pérez, 1992: 14).

La realidad educativa es compleja. No se puede pretender que del conocimiento científico emanen formas de actuar coherentes sin tener en cuenta el pensamiento docente como afirman estos autores. Este enfoque supone una visión estrecha del asunto de las relaciones teoría-práctica porque incurre en relaciones reduccionistas en el ámbito de las ciencias sociales. En cambio, es el modelo dominante en las ciencias naturales, y en ese terreno parece ser válido. Afirma Gordillo (1985:18) que:

En medicina, el éxito o fracaso en la aplicación de unos principios se manifiesta aún con más evidencia: son los conocimientos sobre la enfermedad y los modos de combatirla los que fundamentan el obrar. La respuesta del organismo enfermo no precisa demostraciones: de un modo inmediato se comprueba el acierto en la interpretación del ser del hombre. En la pedagogía, en cambio, no existen unas normas objetivas universalmente aplicables.

Klein (1992: 193) considera que en el campo del currículum se ha seguido en exceso el modelo de las ciencias naturales y lo cuestiona: “*theorists have typically used the natural sciences as the model for how a theory should be developed and function. The adequacy of that model with its emphasis on control and predictability has been questioned when it is applied to the field of curriculum*”¹⁸.

¹⁷ El libro *Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia* de José Gimeno es una referencia clara de crítica a este planteamiento.

¹⁸ Los teóricos suelen utilizar las ciencias naturales como modelo de cómo una teoría debería desarrollarse y funcionar. La adecuación de ese modelo, con su énfasis en el control y la previsibilidad ha sido cuestionada cuando se aplica al campo del currículo (T. L. A.).

La mejora de la enseñanza y la profesionalidad docente no solamente dependen del consumo de la teoría e investigación académica. No se puede negar que ésta constituye un pilar que hay que fortalecer en todo caso, mas es ridículo pensar que una mayor cientificidad de los estudios de pedagogía puede superar el problema de la relación teoría-práctica (Gordillo, 1985: 29).

En los contextos académicos con frecuencia se plantea que la teoría de un autor se puede aplicar en la escuela. Sin entrar en debates sobre cómo esto podría hacerse, estas afirmaciones muestran un pensamiento propio de quien piensa que la relación que se establece entre la teoría y la práctica es descendente y directa de la publicación de teorías pedagógicas a la práctica escolar. Podríamos decir que un pensamiento así es bastante habitual en el profesorado universitario en general, pues tiende a mirar a la escuela como ámbito de aplicación.

Efectivamente, la teoría de un autor puede darnos muchas ideas para pensar la práctica escolar, pero nunca es “aplicable” directamente. ¿Qué es eso de que es aplicable? El conocimiento pedagógico es muy complejo y poliédrico y su naturaleza es muy complicada.

Del mismo modo, la realidad del aula es tan compleja como lo puede ser una elaboración teórica. Como afirma Schön (1992) la práctica escolar no tiene la epistemología que le corresponde. Efectivamente, la práctica escolar sigue siendo la gran desconocida. Sólo trabajos de tipo etnográfico nos acercan a entender y comprender cómo son las relaciones que se establecen entre un grupo de alumnos y un profesor en una clase. Lamentablemente, estudios de este tipo que ayudan a comprender realmente la filosofía que la práctica escolar exige para ser estudiada en su complejidad son escasos y no siempre se conocen ni se continúa investigando sobre las líneas que dibujan.

Trabajos como *La vida en las aulas* de Jackson (1991) o *Tristes institutos. Una exploración antropológica de un instituto de enseñanza secundaria y su entorno*, de Contreras, García y Rivas (2000), nos ayudan a ver por dónde va la “epistemología de la práctica” que reclama Schön, acercándonos al interior más profundo de la enseñanza, donde nos topamos con la palabra de los protagonistas de la acción educativa en primera persona, ofreciéndonos su visión interna de los problemas escolares.

1.3.2. Enfoque hermenéutico-interpretativo

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

La influencia de este enfoque llega hasta nuestros días a través de numerosas corrientes epistemológicas y metodológicas: interaccionismo simbólico, etnografía,

hermeneútica, fenomenología, etc. En estos momentos, por ejemplo, está en boga la investigación de corte narrativo-biográfica, que va claramente en la línea de este paradigma (Clandinin y Connelly, 1986, 1987, 1989; Bolívar, 2001; Goodson, 2004; Hernández, Sancho y Rivas, 2010).

El objetivo de este enfoque reside en la comprensión más que en la explicación, al preocuparse de las interacciones y negociaciones que se producen en las diferentes situaciones sociales y a través de las cuales los individuos construyen, en interacción, sus expectativas acerca de qué comportamientos son adecuados, correctos o prudentes (Braga Blanco, 1994: 82).

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

Podría hablarse de un modelo que sitúa al conocimiento práctico de la escuela en una posición preferente, sin pretensiones de que el profesorado genere unas determinadas prácticas a partir de las ideas manifestadas por los expertos. De este modo, los planteamientos prácticos de tipo interpretativo en los centros han hecho que adquiera una importancia capital la emulación como forma de aprendizaje del profesorado, dado que la formación se considera que debe partir de la práctica. Randi y Corno (2000: 204) consideran que la imitación ha sido el modelo predominante en el aprendizaje del profesorado, y efectivamente, así es en muchos casos.

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

Sobre este segundo modelo de relaciones teoría-práctica Rozada y Cascante (1989: 29) han manifestado que no faltan quienes plantean que:

[...] su trabajo debe quedar a merced de sus particulares interpretaciones, de la pura intuición y la creatividad del artista. Estamos en desacuerdo con este escepticismo. Es verdad que la ciencia no puede ser dogmatizada como el único saber verdadero, pero también lo es que en determinados campos de la realidad son las ciencias, o, en su caso, las disciplinas académicas [...] las que nos ofrecen el más alto saber del que es posible disponer a la hora de abordar racionalmente una actividad práctica.

Este enfoque, llevado al extremo, supone el desprecio de la teoría educativa por parte del profesorado, el cual quedaría entregado a las intuiciones particulares, las interpretaciones personales y la creatividad de cada cual. Desde esta lógica, enseñar depende del mundo de significados que inunda el pensamiento práctico de los implicados en la actividad escolar (profesorado, alumnado, familias...).



Imagen 3. Construcción del conocimiento desde el modelo hermenéutico-interpretativo. Adaptado de Rozada Martínez (2007a: 34).

La repercusión de este modelo en el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica resulta también reduccionista dado que se valora la práctica escolar por encima del conocimiento científico sobre la educación, generando un mapa de relaciones asimétrico entre “el saber” y “el hacer”. No parece posible que perviva este enfoque de relaciones por sí mismo tampoco, máxime si tenemos en cuenta que no es posible recoger todas las prácticas existentes en una Biblia.

1.3.3. Hacia un nuevo enfoque que supere las limitaciones de los anteriores

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

Los dos modelos vistos anteriormente incorporan elementos interesantes para pensar las relaciones teoría-práctica, pero sus presupuestos contienen insuficiencias que es preciso superar. El primer modelo es coherente con el discurso científico-tecnológico, pero fracasa estrepitosamente una y otra vez cuando llega a la escuela, donde se encuentra con una realidad enormemente compleja que no se somete a sus dictámenes, de modo que a quienes inicialmente lo adoptan les ocurre que en muy poco tiempo se les esfuman todas las expectativas y se quedan a merced del conocimiento práctico generado en la propia escuela. El segundo modelo, aunque provee de un conocimiento en principio más pertinente para la formación de los docentes, al dirigirse al pensamiento práctico que, en todo caso desarrollan (desarrollarán o ya han desarrollado, incluso como alumnos) los implicados en la escuela, particularmente el profesorado, también fracasa en lo que respecta a la formación porque muy frecuentemente se impone en él la lógica de la producción del conocimiento académico universitario (siendo el profesorado “objeto de estudio” y no “sujeto” del mismo).

Ni el modelo científico-tecnológico ni el modelo hermenéutico-interpretativo por sí mismos resuelven satisfactoriamente las relaciones entre la teoría y la práctica porque son reduccionistas y colocan a una y otra en posiciones de valor diferentes. En el primer caso la teoría trata de dominar a la práctica y en el segundo es la práctica la

que intenta dominar la teoría. Parece evidente que para buscar relaciones dialécticas entre ambas haya que comenzar por situarlas en planos de igualdad. No es posible promover relaciones armónicas entre ambas si se coloca a una de ellas en situación de superioridad. Como afirma Callejas (2002: 4) *“el empeño de dar prioridad a la teoría o a la práctica ha impedido entender sus relaciones”*.

Ambas constituyen realidades dignas de respeto separadamente y a la hora de relacionarlas parece necesario reivindicar que el aporte de una y otra sea proporcionado. Atienza (1993: 216-217) confía en una línea de trabajo compartido entre investigadores y profesores, cuando afirma que: *“el trabajo compartido entre los teóricos y los prácticos supone que entre unos y otros no hay jerarquías, que las necesidades educativas se abordan por ambos en una relación dialéctica en la que la práctica interroga a la teoría y viceversa y en la que, de alguna manera, cada una de ellas se convierte en campo de aplicación de la otra”*. Parece necesario ser capaz de habitar ambos mundos tomándoselos en serio, buscando posibilidades para establecer relaciones entre ellos. Atienza (1993: 216) considera que investigadores y docentes tienen responsabilidades en este trabajo compartido:

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

Este enfoque, siguiendo algunas líneas que dibujan los paradigmas críticos y postcríticos, debería guiarse por criterios de emancipación, tanto para investigadores como para docentes, de tal modo que cualquier pretensión de imposición entre teoría y práctica fuese rechazada por cuanto tiene de negativo para el diálogo teoría-práctica.

Por otro lado, este nuevo enfoque debería configurarse con una apertura y dinamismo considerable, para dar cabida a múltiples posibilidades de relación teoría-práctica que no se agoten en una única vía de comunicación. La aproximación entre el conocimiento académico y la acción docente puede darse de múltiples formas y es preciso mostrar una buena disposición al conocimiento de las mismas, por ambiguas o contradictorias que pudieran ser si se comparan entre ellas.

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

dialécticamente el conocimiento educativo y la acción docente. Respecto a la práctica, cabe decir que debería superar las limitaciones de un enfoque artesanal y aproximarse al estudio académico.

Las siguientes páginas tratan de dar fundamento a este “nuevo enfoque” de relaciones dialécticas entre la teoría y la práctica, a través del análisis de las perspectivas concretas más relevantes que se han venido haciendo en el campo de la formación del profesorado.

1.4. Perspectivas más relevantes

Para nutrir este tercer modelo alternativo de relación teoría-práctica parece pertinente profundizar en las propuestas más concretas que se han ido generando recorriendo caminos intermedios entre el conocimiento y la acción educativa con el objeto de extraer ideas sobre cómo podrían acercarse estos dos mundos tan alejados.

Si consideramos la teoría en un polo y la práctica en otro, podemos señalar a medio camino entre ellas diferentes propuestas que de alguna manera tratan aproximar la teoría a la práctica y la práctica a la teoría. Como se verá a continuación, cada una de las propuestas ha tenido un diferente calado entre el profesorado, tratándose de propuestas muy dispares, recogidas con el objeto de abrazar un amplio abanico de ideas sobre modelos de conocimiento de los profesores. En el siguiente esquema he tratado de recogerlas sistematizadamente:

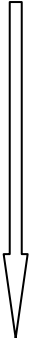
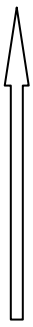
Teoría		
	Alienación profesional del profesorado	
	Profesor como intelectual	
	Principios de procedimiento	
	Investigación-acción	
	Profesor reflexivo	
	Teorías de vida	
	Pensamiento del profesor	
	Teorías implícitas	
	Conocimiento práctico personal	

Tabla 3. Propuestas de relación entre la teoría y la práctica.

Muchas de estas propuestas han sido asumidas como eslóganes en más de una ocasión, y en este espacio se recogen con la finalidad de nutrir cierta epistemología sobre la construcción del conocimiento profesional docente. Es por todos sabido que las relaciones del profesorado con el conocimiento son algo sumamente complejo. “Se

trata de una relación no siempre clara, basada en algunos sobreentendidos, a ratos difícil y casi siempre complicada” (García Pérez, 2007: 27).

Quizá a los ojos de muchos expertos este esquema pueda resultar reduccionista o, que el orden en el que se sitúan las propuestas no sea el adecuado, mas creo que sirve para ilustrarnos acerca de la diversidad de posturas que se han venido desarrollando al respecto y darles cierto sentido en el marco del estudio de la relación teoría-práctica. Figuran en primer lugar planteamientos de corte más académico, en el plano intermedio aparecen propuestas que buscan vías de encuentro teoría-práctica y en último lugar están las propuestas más centradas en el ámbito escolar, siendo todas ellas interesantes desde el punto de vista del establecimiento de conexiones entre el conocimiento y la acción docente.

- Desde ciertos enfoques académicos se ha denunciado la alienación frecuente del profesorado y se ha venido argumentando la importancia de que el docente se constituya como un intelectual.
- A medio camino entre la teoría y la práctica se ha enfatizado en que la teoría puede dar luz a la práctica si el docente mantiene unos principios de procedimiento. También han surgido enfoques tales como la investigación-acción o el del profesor como práctico reflexivo que avanzan ideas en una línea de aproximación teoría-práctica, así como el enfoque internacional conocido como “living theory” (traducido como “teorías de vida” o “teorías vividas”). También puede introducirse en este apartado el enfoque del pensamiento del profesor que de alguna manera tienden puentes entre el mundo de la teoría y el de la práctica.
- Desde posturas más pegadas al ámbito del aula podemos destacar el enfoque de las teorías implícitas del profesorado y otro planteamiento internacional de gran trascendencia: el conocimiento práctico personal (personal practical knowledge).

1.4.1. Alienación profesional del profesorado

La alienación puede definirse como el proceso mediante el cual un individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición (Real Academia de la Lengua Española, 2001). El concepto de alienación del profesorado surgió en círculos próximos a las líneas de pedagogía crítica para denunciar que el profesorado, pese a ser el agente social más importante encargado de la gestión del conocimiento y del saber, no siempre es el agente social que muestra más competencia en la comprensión de los asuntos educativos, dado que otras instancias le han desposeído de esta fundamental competencia (Rozada, 1987; Gimeno, 1989, 1998; Fernández Enguita, 1985, 2001c; Fullan y Hargreaves, 1992a, 1992b, 1997; Clark, 1992; Liston y Zeichner, 1993; Martínez Bonafé, 1993; Pérez Gómez, 1993; González Sanmamed, 1995; Contreras, 1997; Montero Mesa, 1997; Bauman, 2001; Freire, 2002, 2003; Broekkamp y Hout Wolters, 2007). Bajo esta perspectiva, el profesorado, en el nivel educativo que sea, puede dedicarse a enseñar sin ser consciente de los fines a los que realmente está sirviendo con su práctica.

El concepto de alienación se halla íntimamente ligado al de emancipación, en tanto que pares contrapuestos. Se considera que lo contrario a un profesor alienado es un profesor emancipado, un profesor que conoce perfectamente los entresijos de la educación y aprovecha su práctica para superar todas aquellas desigualdades sociales que el sistema escolar impone (Darling-Hammond, 2001).

En relación al divorcio teoría-práctica es posible hablar de “alienación profesional” de los docentes, pues los profesores generalmente se dedican a la enseñanza sin dominar perfectamente los fundamentos teóricos de su trabajo. Podría decirse que han sido formados como profesores en los fundamentos teóricos de la enseñanza superficialmente, de tal modo que no se han apropiado con consciencia de las implicaciones profundas de su función como docentes luchar contra la reproducción de las desigualdades que el sistema escolar tiende a perpetuar.

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

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

Esta funcionalidad es inconsciente y en muchos casos involuntaria, por eso parece necesario enfocar la profesión desde un punto de vista crítico, no asentándose sin más en lo establecido, sino con intención de ir más allá de las apariencias, comprendiendo bien la complejidad del asunto, dominando los cimientos teóricos de la acción cotidiana, haciendo una reflexión profunda sobre el sistema de enseñanza en el que trabajan. Zeichner (1993:18) ha afirmado:

Los profesores que no reflexionan sobre su enseñanza aceptan naturalmente esta realidad cotidiana de sus escuelas, y concentran sus esfuerzos en la busca de los medios más eficaces y eficientes para alcanzar sus objetivos y para encontrar soluciones para problemas que otros definieron en su lugar. [...] Así, pierden muchas veces de vista las metas y los objetivos para los cuales trabajan, haciéndose meros agentes de terceros (T. L. A. del portugués).

Desde este enfoque se considera necesario que los docentes eleven su pensamiento educativo porque la tradición escolar demuestra que la socialización institucional suele volver más resistente a los profesores y convertirlos en sujetos rutinarios que pueden tener veinte años de experiencia docente, pero que han repetido esquemas aprendidos en sus inicios durante los diecinueve siguientes (Fullan y Hargreaves,

1997: 33). Han reproducido modos de hacer que consideran que “van bien” y no se han preocupado por formarse, en un sentido amplio, aceptando un conocimiento pedagógico “vulgar o folklórico”. Según Pérez Gómez este pensamiento se caracteriza porque: “*se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión, conectando la biografía individual del profesor/a con las características de la tradición profesional, y ofreciendo escaso espacio a la crítica, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias*” (Pérez Gómez, 1993: 31).

No es el caso de todos los docentes, pero desde este enfoque se considera que la alienación profesional del profesorado es un problema generalizado de enorme trascendencia. De hecho, en el debate intelectual esta perspectiva se encuentra superada, pero en el día a día es posible encontrarse con ejemplos de profesores que viven ajenos a los fundamentos teóricos de su trabajo y no se trata de un asunto baladí, ni mucho menos. Se ha llegado a afirmar que el profesorado está sumido en una situación de rechazo y resistencia a la formación por esta alienación profesional. Imbernón, por ejemplo, ha escrito:

Lo realmente negativo en la formación es la resistencia a causa de una cultura de alienación profesional, que en sí misma es una resistencia total a la formación porque no asume ningún cambio. Para que el profesorado no se sienta alienado ha de poder participar en la formación de una manera consciente, implicando su conocimiento, su ética, sus valores, su ideología. [...] Estas resistencias son provocadas por factores socioculturales: el propio contexto, las instituciones e incluso las personas y sus actitudes (Imbernón, 1994: 144).

Schön considera que el profesorado se ha ido alejando poco a poco de la teoría educativa por dos razones: (1) porque no encuentran en ella “conocimiento útil” que contribuya a “solucionar” problemas y (2) porque cuando se acercan a este tipo de conocimiento sienten que les interroga y les muestra su propia alienación, generando en ellos cierto sentimiento de pérdida de competencia en su trabajo. Así, una buena parte del profesorado toma distancia con la teoría y se reafirma en sus ideas y prácticas negándose a la autocrítica.

There has been, on the one hand, an erosion of practitioners’ faith in the ability of academic research to deliver knowledge usable for solving social problems –indeed, a growing suspicion that academic research may actually exacerbate social problems. In this sense, practitioners may feel, in relation to the academy, a sense of having been seduced and abandoned. On the other hand, when practitioners accept and try to use the academy’s esoteric knowledge, they are apt to discover that its appropriation alienates them from their own understandings, engendering a loss of their sense of competence and control (Schön, 1993: 6)¹⁹.

¹⁹ Ha habido, por un lado, una erosión de la fe de los prácticos en la búsqueda académica para encontrar conocimiento útil que contribuya a solucionar problemas sociales. De hecho, ha crecido la sospecha de que la búsqueda académica puede realmente exacerbar problemas sociales. En este sentido, los prácticos pueden sentir, en relación a la academia, haber sido seducidos y abandonados. Por otro lado, cuando los practicantes aceptan e intentar utilizar el conocimiento exotérico de la academia, están en condiciones de descubrir la alienación de sus propias comprensiones, engendrando una pérdida de su sentido de competencia y control (T. L. A.).

En sus procesos de toma de decisiones, el profesorado puede manifestar alienación o esforzarse en la lucha contra la misma tratando de ser un sujeto, un profesional responsable. Para ello podrá servirse de muchas ideas que se manejarán en este apartado, como ejercer una profesionalidad reflexiva, desarrollar mecanismos de investigación-acción, cultivar su pensamiento pedagógico al calor del conocimiento académico, luchar por ser un intelectual crítico transformador, etc. Como plantea Zeichner (1993: 27), *“los profesores deben estar atentos a las investigaciones hechas por terceros. En mi trabajo con los alumnos-maestros tengo, sobre todo, interés en ayudarlos a hacerse tanto consumidores críticos de estas investigaciones como personas capaces de participar en su creación”* (T. L. A. del portugués).

La desalienación del profesor lejos de ser algo sencillo exige coraje, trabajo permanente y pasión por la enseñanza. La emancipación del docente para Carr (1993: 118) guarda una estrecha relación con:

- Una nueva forma de vivir la profesión: no se propone un cambio de clase, de la dirección del centro o del salario, pero sí una nueva forma de desempeño docente.
- Un nuevo lenguaje: un lenguaje del esfuerzo, en el que es preciso el uso de términos pedagógicos, y juicios que tienen que justificarse, haciendo desaparecer las ambigüedades.
- Se está trabajando con la propia práctica: aunque los directores escolares u otros agentes de control no desaparezcan, ser un “profesor investigador” permite desarrollar un trabajo más autónomo.

Como afirma Contreras (1997: 141), *“la emancipación, debería empezar, junto a esa sensibilidad moral, por el reconocimiento de nuestros propios límites y parcialidades como forma de comprensión de los otros. Un reconocimiento que no es espontáneo, sino buscado de forma autoexigente y trabajosa”*. Quizá Freire (2002, 2003) ha sido uno de los educadores que más puede enseñarnos sobre esta cuestión, pues ha mostrado claramente las diferencias entre una práctica de la libertad y una práctica de la dominación, proponiendo que el docente que se encuentra en una conciencia mágica pase a una conciencia política (pasando por una conciencia ingenua, y luego crítica) asumiendo su responsabilidad en el proceso de emancipación. Freire (2003: 45) considera que la liberación o emancipación *“es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que en última instancia, es la liberación de todos”*.

Suponer que estas ideas sobre la emancipación puedan ser interesantes para todo el profesorado parece utópico. Es preciso reconocer que por buena idea que sea, un porcentaje importante del profesorado no está dispuesto a dedicar su tiempo a tareas que repercutan en su desalienación, sobre todo por cuanto supone a efectos de esfuerzo. En todo caso, es cuestionable este modo de proceder, porque como plantea Imbernón si la alienación no se enfrenta, provoca:

[...] enajenamiento profesional, una apofesionalización, una incompreensión de los fenómenos sociales y educativos, que a su vez implican una despreocupación e inhibición

de los procesos de cambio, de comprensión e interpretación de su trabajo hasta llegar a un autismo pedagógico que hace que el docente se aisle de la realidad que le rodea (Imbernón, 2007: 119).

1.4.2. Profesor como intelectual

Sobre el modelo de profesor como intelectual (también denominado intelectual crítico, intelectual comprometido, intelectual crítico transformador) hay toda una tradición de pensamiento que se inicia con Gramsci (1974) y retoma Giroux (1990), entre otros autores. También la idea de profesionalidad interactiva (Fullan y Hargreaves, 1997) responde a esta perspectiva.

Bajo estas rúbricas se entiende al profesorado como un agente muy importante de transformación social a partir de su dominio intelectual sobre un variado abanico de temáticas sociales relacionadas con el poder, la filosofía, la teoría social y la política, entre otras, entendiendo la enseñanza como una actitud social y política comprometida (Gramsci, 1974; Stenhouse, 1987; Giroux, Freire, Arias y McLaren, 1990; Giroux, 1990; Popkewitz, 1990; Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1993; Zeichner, 1993; González Sanmamed, 1995; Contreras, 1997; Flecha, 1997b; Fullan y Hargreaves, 1997; Rozada Martínez, 1997a; Gimeno, 1998; Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz, 1999; Porlán y Rivero, 1999). Esta perspectiva ha abierto la polémica y no puede decirse que se trate ni mucho menos de un enfoque aceptado. En todo caso, en la práctica no es, ni mucho menos, un modelo predominante.

Para Gramsci el ser humano no se desarrolla plenamente, mientras no se haya formado culturalmente con consciencia y domine los fundamentos esenciales generales que ofrecen las ciencias. Para él todas las personas deben llegar a ser verdaderos intelectuales porque incluso en el trabajo más elemental y tosco es necesario utilizar el pensamiento. Según este autor todas las personas, al margen de su profesión, manifiestan alguna actividad intelectual aunque no todas ellas desarrollan en la sociedad la función de intelectuales (Gramsci, 1974: 26).

Esta propuesta tiene mucho interés si tenemos en cuenta la historia de la formación del profesorado y el hecho de que los primeros maestros se formaron sin asistir a la universidad estando pegados al plano de la escuela, actuando “de oficio”. Se trataba de personas que tenían muy poco saber académico y que guiaban su práctica docente mediante un pensamiento práctico surgido casi íntegramente de la propia actividad docente, de la propia acción. Su saber, en el mejor de los casos se transmitía entre los propios maestros, como cualquier otro saber artesanal, o ni siquiera eso. No puede hablarse de que los primeros maestros fueran intelectuales, sin embargo, la falta de conciencia histórica de la inmensa mayoría del profesorado respecto a la formación de maestros (Liston y Zeichner, 1993: 29) puede llevarles ingenuamente a pensar que este asunto está superado.

Plantea Gramsci (1974:33), que con frecuencia el que no es intelectual ve a éste desde una mirada doble y contradictoria: por una parte admira su posición social y su

saber, pero por otra, finge despreciarla, de tal manera que la admiración encierra ciertos rasgos de envidia e ira²⁰.

No se entiende al intelectual en el sentido vulgar del término, pues en una sociedad traspasada por la escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, la representación espontánea del intelectual es la del individuo que vive alejado de los asuntos prácticos dedicándose a cultivar su pensamiento y cuestiones de orden intelectual, teórico y académico: “*alguien que sobre todo piensa, más que actúa*” (Rozada Martínez, 1997a: 84). Este enfoque está muy arraigado en los niveles más altos del sistema educativo, sobre todo en la universidad. No obstante, aquí se plantea un intelectual en un sentido diferente, sobre todo en sentido sociopolítico, porque puede desarrollar trabajos como la enseñanza Infantil, Primaria o Secundaria, que no necesariamente son una actividad intelectual, casi al contrario. Se defiende a un intelectual que se ocupa permanentemente del estudio de los fundamentos de la tarea que desarrolla y asume ésta con compromiso actuando en consonancia. En palabras de Popkewitz:

En este modelo el profesor tiene que ser capaz de emitir juicios críticos e informados, tanto con respecto a su propia experiencia práctica, como con respecto a lo que él considera que es el sentido y el objetivo de la educación. En el discurso neoconservador está ausente la imagen del profesor como intelectual auspiciador de cambios, que define la escuela como empresa fundamentalmente ética y enriquecedora, dedicada a la promoción de la democracia, al ejercicio de mayor justicia social, y a la construcción de un orden social más equitativo (Popkewitz, 1990: 248).

Desde esta perspectiva se considera al docente como algo más que a un técnico, como un agente de transformación social con capacidad para la crítica. Se trataría de un profesor que cultiva permanentemente su formación teórica, que lee frecuentemente teoría e investigación vinculada a la educación, que extrae ideas para construir sus convicciones pedagógicas, etc. y que además comparte y discute sus postulados con otros (profesorado, investigadores, compañeros de asociaciones educativas, etc.) tratando de establecer relaciones entre lo que estudia y su actividad educativa cotidiana comprometiéndose con valores de transformación social y desarrollando compromisos prácticos en su quehacer cotidiano.

La categoría de intelectual resulta útil desde diversos puntos de vista. En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo en términos puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan (Giroux, 1990, 178).

En cualquier caso no cabe duda de que la investigación y la teoría educativa pueden ofrecer luz sobre los rincones más ocultos de la práctica escolar y parece necesario

²⁰ En todo caso, hoy día, el prestigio social del intelectual está en entredicho y no se puede hablar de correspondencia entre conocimiento y poder. La enseñanza del conocimiento se viene infravalorando en los últimos años y es posible hablar de una desvalorización social de la profesión docente.

estar en contacto con ellas si uno desea configurarse como un profesional de la enseñanza. La idea de constituirse como un profesor intelectual crítico además se justifica por la importancia de conocer la teoría académica para intervenir más justamente en la enseñanza y para comprometerse con la innovación escolar de un modo más ilustrado que el del mero sentido común.

Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido los intelectuales tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico. Por difícil que pueda parecer esta tarea a los educadores sociales, es una lucha en la que merece la pena comprometerse (Giroux, 1990: 178).

Un profesor en lucha por ser un intelectual transformativo debe revisar las consecuencias que pueden tener sus decisiones. Como afirma Flecha (1997b: 2), actuar como intelectuales transformativos “supone que consideremos siempre en nuestras teorías y prácticas la dimensión de las consecuencias sociales que tienen para la vida de las y los estudiantes y la sociedad en general”. Desde este punto de vista no basta con enseñar y evaluar y desentenderse de las consecuencias de la actividad que uno desarrolla. Una de sus preocupaciones, como plantea González Sanmamed (1995: 74), “será el cultivo del pensamiento crítico entre los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, generando en las conciencias un interés por el análisis y el compromiso crítico con los problemas colectivos”. Así, desde esta perspectiva se destaca la importancia de que el docente asuma un compromiso político vinculándose a movimientos educativos y ciudadanos de transformación social.

No hay posibilidad de transformación profunda de la educación si no se toman en consideración aquellas organizaciones institucionales que están estructurando y mediando la función de la escuela en el contexto más amplio de la sociedad. Por esta razón es necesario participar en aquellos movimientos que están pretendiendo una transformación social, creando esferas democráticas, ya que no es la escuela la que crea la democracia, sino que son los movimientos que actúan fuera de las aulas (Contreras, 1997: 119).

Así entendido el profesor no le basta con formarse para ser un intelectual y procurar la transformación en el aula o en el centro, sino que le es preciso un compromiso aún mayor, a nivel social (Darling-Hammond, 2001). Como afirma Flecha (1997b: 4) “la idea central es que para actuar como intelectuales transformativos tenemos que cruzar los límites impuestos por los poderes que configuran en gran parte nuestros contextos sociales y profesionales”. Este modelo exige al profesorado un compromiso transformador multidimensional para conseguir la justicia social (Zeichner, 2010a).

Como puede suponerse, este modelo no sirve para todos los docentes, sino más bien para un grupo reducido de los mismos, para aquellos profesores que tienen más intereses en la educación que la enseñanza diaria en su clase en exclusiva, estando dispuestos a comprometerse en la superación de las injusticias sociales y educativas

con su pensamiento y su acción. Las siguientes palabras de Pérez Gómez sintetizan este modelo:

El desarrollo del profesor/a como intelectual comprometido con el conocimiento racional y con la práctica democrática supone la creación de espacios y prácticas contra-hegemónicas, donde sea posible tanto cuestionar a través del debate, la deliberación y la experiencia compartida, los supuestos y las prácticas pedagógicas habituales, como estimular experiencias y concepciones alternativas, que se propongan realizar abiertamente, como principios de procedimiento, los valores que concretan la intencionalidad pedagógica pública y democráticamente decidida (Pérez Gómez, 1993: 50).

1.4.3. Principios de procedimiento

Desde diferentes posiciones educativas se ha considerado que un aspecto superador de las separaciones entre la teoría y la práctica era la construcción de principios de procedimiento (principios generales, principios de acción, dependiendo de los autores) por parte del docente, entendiendo por éstos un conjunto de convicciones profesionales defendidas racional y emocionalmente que se nutren de la teoría y guían la práctica (Peters, 1959; Hirst, 1983; Stenhouse, 1984, 1987; Elliott y Sastre Colino, 1987; Arrieta Gallastegui, Cascante Fernández y Rozada Martínez, 1989; Elliott, 1990, 1993a, 2010; Carr, 1993, 1996; Martínez Bonafé, 1993; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2000; García Amilburu, 2007). Desde esta perspectiva, se considera que el conocimiento científico sobre la educación puede iluminar diversos aspectos de la enseñanza, siendo posible derivar prácticas escolares de las ideas académicas formulando principios de procedimiento o principios didácticos generales. Martínez Bonafé (1993: 65), considera que “*se trata de poner en términos de ideas para la acción el conjunto de fundamentaciones y criterios*” del profesor.

Podría decirse que los principios de procedimiento son formulaciones de un orden distinto de los objetivos de aprendizaje con los que estamos más familiarizados, en tanto que:

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

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

Este enfoque, como plantea Bárcena (1991: 233), *“implica un mayor protagonismo reflexivo del educador en su trabajo, lo cual significa además, tener que admitir que la práctica educativa no es una mera cuestión técnico-instrumental, sino una forma de praxis dirigida y decidida deliberativa y éticamente”*.

Uno de los propulsores de este enfoque es Peters, que en 1959 publicó el libro *The Philosophy of Education*, donde distinguía entre las finalidades educativas, que consideraba objetivos a conseguir con medios adecuados, y los principios de procedimiento, que constituían el núcleo de las disputas sobre la educación, cuya raigambre era mucho más compleja (Peters, 1959: 89-90).

Esta perspectiva posteriormente fue asumida por autores de otras tendencias también y se ha ido desarrollando en sus planteamientos teóricos desde la investigación-acción y en experiencias, como en el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1984, 1987), al considerar que delimitando unos principios de procedimiento sería posible realizar un análisis de la práctica y una puesta en relación con la teoría. De esta manera la práctica estaría informada científicamente y justificada por convicciones concretas, a la luz de las circunstancias y los contextos particulares de enseñanza (Peters, 1959; Hirst, 1983; Stenhouse, 1984, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1988, 1993, 1996; Elliott, 1990; Martínez Bonafé, 1993). La praxis de un docente, desde esta perspectiva, se sustenta sobre ideas informadas (de diferente envergadura) y una estructura ética general que se pone en juego en los diferentes contextos de enseñanza del profesor, donde tendrá que resolver problemas técnicos, pero también emitir juicios y mostrar opciones de valor permanentemente.

Stenhouse en su libro de 1987, *la investigación como base de la enseñanza*, ha divulgado la que quizá fue la experiencia práctica más novedosa y popular de cuantas se han desarrollado al respecto: el *Humanities Curriculum Project*, dando cuenta pública de una forma de diseño y desarrollo curricular que trataba de enjuiciar críticamente los códigos de selección, organización y presentación de la cultura en el curriculum, ofreciendo una articulación propia de las relaciones teoría-práctica en su modo de enseñar. Stenhouse (1987: 90) considera que *“lo crucial es una especificación estricta, saber qué es lo que están haciendo. Y saber lo que están haciendo significa redactar un curriculum. Significa tener absolutamente claro cuál es el curriculum con el que están experimentando”*.

En este sentido, Elliott (1990: 92-93), refiriéndose a Stenhouse, afirma *“sus principios de procedimiento constituyen la articulación de su sentido de la forma docente adecuada para manejar los elementos controvertibles en clase”*. La definición de unos principios orienta el sentido que se desea dar a la práctica y los mismos pueden servir de elementos de juicio de la misma, mostrando las posibilidades y límites de las ideas didácticas en el trabajo docente, dentro y fuera del aula (Carr, 1993: 11).

Martínez Bonafé (1993: 43), considera que los principios de procedimiento “constituyen el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretan las intenciones y las grandes ideas fundamentales del proyecto. Tratan, pues, de concretar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del curriculum en acción”. En la pugna por desarrollarlos en la práctica se desarrollará la verdadera pedagogía y el verdadero profesional de la educación, dado que la formulación de unos principios exige de un conocimiento pedagógico amplio, de un bagaje de lecturas y convicciones en el docente, de un compromiso social y educativo profundo y de un interés por la mejora de la enseñanza. Sin estas cuestiones, la formulación de principios de procedimiento será una tecnología didáctica más, sin repercusión en la formación del profesor y su desarrollo profesional. Afirman Fullan y Hargreaves, en el marco de su propuesta conocida como “profesionalidad interactiva”, que:

No se trata de que los maestros se adapten a los resultados de las investigaciones, sino de que hagan más explícitas sus propias premisas empíricas y de valor, comparándolas con las de otros maestros y con las de las investigaciones. Al examinar sus prácticas y reflexionar críticamente sobre las razones que las avalan, los mismos docentes tratan de dar buenas razones de lo que hacen. Esto, a su vez, los estimula para modificar su práctica cuando descubren que adolece de algún defecto (Fullan y Hargreaves, 1997: 95).

No se trata de ser consumidores compulsivos de investigación didáctica. Básicamente, la idea de este enfoque remite a la necesidad del docente de relacionarse con la teoría y repensarla tratando de tomar ideas que contribuyan a definir un marco de actuación consistente en la enseñanza, dotándose a uno mismo de esquemas de pensamiento y de conocimiento con los que organizar e interpretar su acción cotidiana. Plantean Fullan y Hargreaves (1997: 95), que es importante “*la individualidad y la función que desempeñan el tiempo para uno mismo y la soledad en el desarrollo de los propios valores e ideas*”. Reconocer esta idea es fundamental para avanzar en el desarrollo profesional docente, sobre todo porque implica tener en cuenta que la voluntad del profesor es determinante en el proceso. El docente necesita estar convencido de la importancia de la reflexión sobre su propio pensamiento antes de decidirse a estructurarlo, lo cual, tomado con consciencia y pasión le supondrá un gran esfuerzo. Tampoco se trata de convertirse en ermitaños introspectivos aislados de la realidad para dedicarse en exclusiva a buscar ideas en las que fundamentar las clases.

Los enseñantes tienen que querer reflexionar y reflexionar profundamente. Tienen que creer en la importancia de mantenerse en contacto con sus sentimientos y propósitos y deben prepararse para dejar de lado todo lo demás, incluido lo importante. [...] Cuando decimos que no tenemos tiempo para algo, es una mera evasiva. Lo que queremos decir es que tenemos cosas más inmediatas o convenientes que hacer en ese tiempo. [...] Escuchar la propia voz interior sí lo es. No sólo requiere tiempo, sino valor y compromiso también. Tener el valor y aceptar el compromiso de reflexionar significa dejar de lado las demás cosas (Fullan y Hargreaves, 1997: 96-97).

La reflexión sobre los propios principios es un aspecto profundamente personal y solitario, pero resulta fundamental de cara a esclarecer y expresar las prioridades docentes de cada uno. Evidentemente, implica tiempo y esfuerzo, valor y compromiso,

sinceridad y autocrítica. La lectura profesional es la base de este proceso porque proporciona ideas y estímulos necesarios para la conexión teoría-práctica, porque:

Proporciona un acceso rápido a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, nuevas técnicas de enseñanza, formas de trabajar con los colegas y posibilidades generales de perfeccionamiento. No hace falta que esa lectura suponga habérselas con una jerga esotérica y técnica. [...] Una hora semanal dedicada a un artículo da acceso, al menos, a cuatro ideas y perspectivas nuevas al mes. ¿Es cuestión de tiempo o de prioridades? (Fullan y Hargreaves, 1997: 101).

Muchos autores consideran que para investigar sobre la enseñanza es preciso explicitar esas ideas del profesorado en primer lugar. Fernández Cruz (1994: 142), por ejemplo, afirma claramente: *“la tarea de investigación en el aula comienza con la declaración de principios explicativos”*. Sin conocer los propósitos del docente parece difícil evaluar su práctica. Este enfoque es muy interesante desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica, dado que exige al profesor revisar sus postulados teóricos y responsabilizarse de ellos en la práctica, introduciendo la importancia de la razón, el pensamiento, la deliberación y la reflexión como fundamentales en la enseñanza, superando la idea de que para ser buen docente hay que dominar el quehacer práctico en exclusiva. Además, esta perspectiva reconoce la complejidad de la enseñanza, al plantear cómo toda acción educativa posee un innegable carácter moral y cómo *“los educadores son, en última instancia, quienes deciden, en cada momento, cómo actuar”* (Bárcena, 1991: 238), necesitando formular explícitamente sus criterios y opciones de valor a seguir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

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

1.4.4. Investigación-acción

Quizás una de las perspectivas más potentes y más interesantes desde el punto de vista del establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza sea la investigación-acción. Desde este enfoque tiene un interés especial la concepción del profesor como investigador, lo cual supone un cambio sustancial en la concepción sobre las relaciones entre la investigación y la enseñanza, entre la elaboración de la teoría y la práctica docente (Elliott, 1978, 1990, 1991, 1993a, 1993b, 2010; Stenhouse, 1984, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1988, 1989, 1993, 1996, 2007; Arrieta Gallastegui, Cascante Fernández y Rozada Martínez, 1989; Lewin, 1992; Kemmis, 1999; Whitehead y McNiff, 2006; Whitehead, 2009a, 2009b). Se trata de un enfoque superador de muchos otros y con un calado mucho más amplio.

Hablar de investigación-acción hoy día no es sencillo porque hay cantidad de definiciones, de enfoques y de experiencias. Elliott (1978: 355) afirma que la investigación en la acción en las escuelas indaga sobre las acciones humanas y las

situaciones sociales vividas por los docentes con el fin de mejorar la calidad de su acción, y que pueden tener un carácter:

- Problemático: inaceptable en algunos aspectos.
- Contingente: susceptible de modificación.
- Prescriptivo: que requiere una respuesta práctica.

La investigación-acción así entendida se ocuparía de los problemas prácticos cotidianos que vive el profesorado, en lugar de los problemas definidos a priori por los investigadores, porque el principal objetivo de la investigación-acción sería mejorar la práctica y superar el estado de alineación del profesorado, resolviendo problemas y demandas de esa práctica, en vez de generar conocimiento en sentido académico. Se trataría de ampliar la comprensión que tiene el profesor sobre los aspectos inaceptables de la enseñanza, susceptibles de modificación, etc. Como plantea Elliott (1993a: 71), *“la condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar”*.

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

El ritmo de la enseñanza es acelerado por definición. En la acción docente es preciso tomar cientos de decisiones en una hora de clase y el docente no tiene tiempo para reflexionar en profundidad sobre cada acción, lo que le obliga a buscar espacios donde examinar el desarrollo de los propios valores e ideas manifestados en el día a día (Woods, 1987; Britzman, 1991; Jackson, 1991; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Carr, 1988, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Rockwell, 2001, 2009; Hennessy y Deaney, 2009). *“Siempre hay cosas que hacer, decisiones que tomar, necesidades de los niños y niñas que satisfacer y no sólo a diario, sino en cada minuto y segundo. Ésta es la esencia de la enseñanza. No hay descanso. [...] La presión impide disponer de tiempo para reflexionar”* (Fullan y Hargreaves, 1997: 95).

En relación al tema que se estudia en la tesis podemos establecer una diferencia de modos de hacer investigación-acción, pudiendo tener ésta una orientación más técnica, práctica o crítica, en función de los resultados de las investigaciones realizadas. Reduciendo más aún la clasificación, podemos destacar el enfoque de investigación-acción original, dirigido en buena medida a establecer relaciones entre la teoría y la práctica (con un enfoque más crítico), y cierta tendencia actual, más laxa respecto a esta cuestión, desde mi punto de vista (con un enfoque más técnico y práctico).

- a) El enfoque de investigación-acción inicial, planteado por autores de reconocido prestigio (Elliott, 1978, 1990, 1991, 1993a, 1993b, 2010; Stenhouse, 1984, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1988, 1989, 1993, 1996, 2007; Lewin, 1992; Kemmis, 1999, entre otros) ha enfatizado mucho la importancia del cultivo de las relaciones entre la teoría y la práctica. Al plantear la importancia del profesor como investigador se hacía hincapié en la importancia de que el profesorado revisase su práctica, pero también, y de manera especial, en que el profesorado cultivase su pensamiento mediante la lectura para iluminar aspectos de la práctica que de otro modo podrían pasar desapercibidos. Carr (1989: 40) lo expresa perfectamente cuando señala: *“puesto que los que realizan actividades educativas están ya comprometidos con algún conjunto elaborado, aunque no sea explícito, de creencias sobre lo que están haciendo, también deben poseer, no menos que los que hacen investigación teórica, algún marco teórico que les sirva para poder explicar y dirigir sus prácticas”*. La investigación-acción tiene como fin la mejora de la acción y asimismo la formación del profesor y favorecer el establecimiento de conexiones entre ideas y formas de hacer.
- b) Actualmente, con la proliferación de la investigación cualitativa en educación, la investigación-acción ha sido un modelo en auge y frecuentemente se ha tomado como marco metodológico en estudios diversos lo que ha ocasionado que alcance mayor desarrollo, pero considero que ha sufrido cierta debilitación en algunos aspectos y uno de ellos es el relativo a las relaciones entre la teoría y la práctica. Bien es cierto que las investigaciones que se producen en España que dicen ser de investigación-acción revisan la práctica educativa y contribuyen a mejorarla frecuentemente, pero dos cuestiones son ambiguas:
1. No siempre son los propios implicados los que deciden por voluntad propia iniciar un proceso de investigación-acción, dándose muchos casos de investigaciones de corte técnico, en las que un experto universitario dirige el proceso pidiendo la colaboración del centro/s (o aula/s) en cuestión sin que sean los propios agentes los sujetos del proceso de cambio. Podríamos decir que se impone la lógica universitaria de creación de conocimiento y que se expropia al profesorado de su saber. Si se viola que la definición del problema a investigar surja desde dentro del centro/profesorado interesado, no puede hablarse de investigación-acción emancipadora (Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1993a, 1993b; Carr, 1993, 1996; Kemmis, 1999; Latorre, 2003; Whitehead, 2009a, 2009b). En este marco podemos preguntarnos si realmente el docente actúa con autonomía.
 2. Debido en parte a esta primera cuestión, no siempre los prácticos se involucran en un proceso de desarrollo teórico de su pensamiento que ilumine la revisión de la práctica, sobre la cual pueden dar vueltas sin necesariamente crecer como profesionales en sentido amplio, porque es posible mejorar muchas cosas en la enseñanza cotidiana, pero asimismo hacen falta razones que orienten y justifiquen las decisiones que se van tomando. Incluso puede suceder que la lógica de la

investigación aplaste el deseo de acercarse a la teoría en un proceso de este tipo. Elliott (1993a: 64) plantea que *“si el conocimiento generado adopta la forma de generalizaciones sobre las prácticas de los profesores, pueden reforzarse las sensaciones de amenaza. [...] La generalización constituye la negación de la experiencia cotidiana de los prácticos”*.

La buena acogida de estos planteamientos han contribuido a debilitar un modelo de investigación-acción que se asiente sobre la necesidad sentida del sujeto (o grupo) de iniciarse en un proceso de reflexión sobre un problema práctico poniendo empeño en trabajarlo desde la teoría y desde la práctica para tratar de dominarlo e incorporar cambios en la práctica que contribuyan a perfeccionarla. Con frecuencia la investigación-acción se convierte en una etiqueta para los estudios cualitativos.

Plantean Rudduck y Hopkins (1985: 114) *“the idea that research is a necessary basis for good teaching is not universally admitted –much less practised– even in universities”*²¹. No se admite universalmente que la investigación-acción contribuya a crear un contexto de enseñanza mejor aunque prácticamente todas las investigaciones realizadas al amparo de este enfoque vienen a afirmar que el desarrollo de procesos de investigación-acción repercute favorablemente sobre quienes los implementan (Stenhouse, 1984, 1987; Hameline, 1985; Carr y Kemmis, 1988; Elliott, 1978, 1990, 1991, 1993a, 1993b; Carr, 1988, 1989, 1993, 1996, 2007; Fuente Aguilar y Gómez Campillejo, 1991; Lewin, 1992; Kemmis, 1999; Latorre, 2003; Whitehead y McNiff, 2006; Postholm, 2008; Whitehead, 2009a, 2009b). Por otro lado, aún admitiendo esta cuestión, son numerosos los docentes (de todos los niveles educativos) que no practican habitualmente estas teorías (aunque que en el plano de las ideas muchos académicos pueden estar defendiéndolas en sus clases universitarias, por ejemplo, generando una pauta incoherente²²). Como lamenta Fernández Cruz (1994: 140), *“los profesores, sin embargo, no son conscientes del enorme potencial que posee el análisis de la práctica como vía de conocimiento”*.

Pérez Gómez (1993: 26) considera que el problema en la formación de docentes no viene por la negación o ignorancia de los presupuestos, valores, ideas y hábitos adquiridos en la experiencia previa fomentados por la cultura pedagógica dominante porque sirven para dar sentido a su comprensión y actuación profesional, sino *“en la transformación consciente de los mismos, como consecuencia de prolongados y motivados procesos de reflexión, debate y experimentación en contextos reales”*. Construir conocimiento desde la revisión de la práctica no es sencillo: hace falta *“pasión por la enseñanza”* (Day, 2006) para introducirse en un proceso de estas características, hace falta espíritu de superación, formación y capacidad de autocrítica, entre otras cuestiones; pero cuando se inicia un proceso así, con compromiso, puede

²¹ La idea de que la investigación es una base necesaria para una buena enseñanza no es universalmente admitida –y mucho menos practicada–, incluso en las universidades (T. L. A.).

²² En Asturias se constituyeron diversos “Grupos Asociados de Investigación-Acción” a finales de los ochenta y uno de ellos coordinado inicialmente por Cascante y Rozada y más tarde sólo por Cascante estaba constituido por profesorado universitario.

afirmarse que se produce un desarrollo profesional. Como afirman Fullan y Hargreaves (1997: 115): “*la única característica distintiva de los mejores profesionales de cualquier campo consiste en que luchan firmemente por conseguir mejores resultados y utilizan cualquier fuente para estar aprendiendo siempre con el fin de ser más eficaces*”. Se trata de proponerse el objetivo de aprender tanto como uno pueda sobre lo que hace.

1.4.5. Profesor reflexivo

El autor más importante que ofreció luz inicialmente sobre la idea del profesor reflexivo fue Dewey. Entendía que entre las diversas formas de pensamiento el mejor tipo era el pensamiento reflexivo y lo entendía como “*darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias*” (Dewey, 2002: 21). Lejos de ser un proceso de tránsito fortuito de ideas por la mente del profesorado, Dewey apunta que se trataría más bien de una ordenación consecucional en la que cada idea resulta de las precedentes, haciendo surgir otras nuevas y promoviendo que en la confluencia se apoyen mutuamente, sin desaparecer súbitamente o pasar a formar parte de una masa confusa y alborotada.

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

Para ello hacen falta ciertas cualidades en el profesorado, como tener una mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad, además de una personalidad paciente.

Cuando decimos que una persona es reflexiva no sólo queremos decir que se trata de una persona que se complace con los pensamientos. Ser de verdad reflexivo es ser lógico. Las personas reflexivas son cautelosas, no impulsivas. Miran a su alrededor; son circunspectas, no se atropellan a tontas y a locas. Sopesan, ponderan, deliberan. Estos términos implican una cuidadosa comparación y equilibrio de evidencia y sugerencias, un proceso de evaluación de lo que tiene lugar en ellas a fin de decidir su fuerza y peso en relación con el problema dado. Además, la persona reflexiva escudriña la materia; inspecciona, indaga, examina. En otras palabras, no se limita a observar su valor superficial, sino que la pone a prueba para determinar si es lo que parece ser (Dewey, 2002: 81).

Schön es posiblemente el autor más citado cuando se habla de que el profesor construye conocimiento reflexivamente, y no es de extrañar, porque su enfoque recoge con presteza ideas originales conectándolas con la incertidumbre, la singularidad y el conflicto que habita en las relaciones educativas escolares. Sin embargo, la referencia previa a Dewey se hace inevitable para no caer en la ambigüedad del término “reflexión” ya que cada cual tiene su propia versión de lo que es la “práctica reflexiva” en la enseñanza, como asevera Zeichner (1992: 310).

Las observaciones de Kemmis (1999: 105) sobre la práctica reflexiva pueden ser aclaratorias de cómo se concibe esta propuesta de relación teoría-práctica en este trabajo:

- La reflexión expresa una orientación hacia la acción abordando la relación entre el pensamiento y la acción en las condiciones históricas reales en las que nos encontramos.
- La reflexión no es el trabajo individualista de la mente como si fuera un mecanismo de especulación; supone y prefigura las relaciones sociales.
- La reflexión no carece de valor ni es neutral con respecto al valor; expresa y está al servicio de intereses humanos, sociales, culturales y políticos concretos.
- La reflexión no es indiferente o pasiva al orden social, ni extiende valores sociales acordados; reproduce de manera activa o transforma las ideologías prácticas que son la base del orden social.
- La reflexión no es un proceso mecánico, ni es un ejercicio puramente creativo de construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social participando en la comunicación, la toma de decisiones y la acción social.

En esta investigación se entiende la reflexión como una actividad serena de pensamiento que trasciende y supera el pensamiento interior ordinario cotidiano, suponiendo la entrada en un proceso de revisión permanente crítico y autocrítico (en el cual se generan sistemáticamente ideas, muchas de las cuales pueden recogerse en documentos personales), generalmente es individual (aunque se intenta que no siempre sea así, favoreciendo la puesta en común con otros), mantiene una apoyatura en la práctica que es el origen y fin de la misma, y sobre todo, se realiza evitando el auto-engaño, con una finalidad emancipadora.

Desde el planteamiento conocido como “pensamiento reflexivo”, Schön trató de construir una “epistemología de la práctica” que conecte las exigencias de la realidad educativa con la teoría académica de la que disponemos. Considera que:

- Ha aumentado la desconfianza hacia los investigadores cuestionando que provean de conocimiento útil a los prácticos.
- La investigación se ha distanciado de la práctica profesional y ha sido capturada de modo creciente por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional.
- Hay una falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad (Schön, 1992: 23).

Por todo ello, considera que constituirse en un profesional reflexivo puede contribuir a borrar las barreras existentes entre la teoría y la práctica desde el punto de vista del profesor, para lo cual tiene que revisar atentamente su práctica.

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

Uno de los aspectos más controvertidos de este enfoque es la profundidad de ese pensamiento reflexivo para el docente. Perrenoud (2004: 12-13) señala: *“en un momento u otro, todo el mundo reflexiona en la acción o bien sobre la acción, sin por ello convertirse en un practicante reflexivo. Es necesario distinguir entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica de cada uno en su quehacer”*. Todos los profesores piensan en mayor o menor medida sobre la enseñanza que desarrollan pero caben diferentes niveles de compromiso al respecto. Como afirma este autor:

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus (Perrenoud, 2004: 13).

Desde este punto de vista un práctico reflexivo es ante todo un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de los que previamente ha adquirido y de la experiencia (Perrenoud, 2004: 23).

Cabe la posibilidad de utilizar muchas estrategias prácticas que contribuyan a desarrollar el pensamiento reflexivo del profesor y su autonomía en el juicio. Villar Angulo (1994: 98-99) considera que la lectura de transcripciones de la clase o el visionado de vídeos del profesor enseñando en el aula pueden ayudar a analizar y refinar o reconstruir sus interpretaciones de significado de la experiencia, que pueden conducir a un cambio de sus creencias pedagógicas e incluso su actuación, así como la observación de un externo. Stenhouse (1984: 210) considera que *“un profesor que desee apostar por investigar y desarrollar su propio modo de enseñanza, puede aprovecharse, en determinados estadios del desarrollo de su investigación, de la presencia de un observador en su aula”*.

En todo caso, en las investigaciones realizadas sobre el pensamiento reflexivo de los profesores se pone de manifiesto su potencial en diversos frentes. Por ejemplo, en el estudio de Giovannelli (2003: 307) se afirma *“the present study has demonstrated that reflexive disposition is related to effective teaching especially in the domains of instructional behaviour, classroom organization, and teacher expectations”*²³.

1.4.6. Teorías de vida (living theory)

Este novedoso e integrador enfoque en auge en estos momentos, que parte del planteamiento de la investigación-acción, cuestiona el enfoque seguido por la mayor parte de la teoría académica y plantea que es necesario construir una teoría de la educación “viva” y “desde abajo”, es decir, real y contextualizada y desarrollada por los propios agentes educativos (Whitehead, 1989, 2004, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Whitehead y McNiff, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010).

²³ El presente estudio ha demostrado que la disposición reflexiva se relaciona con la enseñanza eficaz sobre todo en lo relativo al comportamiento durante la instrucción, la organización del aula y las expectativas del profesor (T. L. A.).

La definición de “living theory” que se maneja es la siguiente: “*a living theory is an explanation produced by an individual for their educational influence in their own learning, in the learning of others and in the learning of the social formation in which they live and work*” (Whitehead, 2009b: 104)²⁴. Como puede observarse en la definición, se hace especial énfasis en el papel del individuo, en el profesorado y en su carácter activo. El proceso de elaboración de una teoría vivida se inicia con preguntas por parte del profesor del tipo: *¿cómo puedo mejorar mi práctica?* (Whitehead, 1989: 41).

Cuestionando las rutinas y formas de pensamiento docente convencionales, Whitehead (1989: 41) plantea al profesorado dos cuestiones de suma relevancia:

- Have you ever made a claim to know your own educational development and subjected the claim to public criticism?
- If you have, what does such a claim to educational knowledge look like?²⁵

Desde los planteamientos de este enfoque se plantea que debe haber un interés en la transformación del profesor que incluya el desarrollo de procesos de investigación-acción, de revisión de la propia práctica, siguiendo diversas posibilidades metodológicas. Se trata de descubrir la “propia teoría docente” reflexionando sistemáticamente sobre la práctica, tratando de descubrir su dimensión implícita y personal, tratando de explicitarla y a ser posible escribirla para descubrir los axiomas que se consideran válidos y también para tratar de favorecer su difusión y la discusión con otros (Whitehead, 1989, 2004, 2009a, 2009b), abriendo así nuevos focos de revisión y mejora.

En este proceso, se hace hincapié en conocer los principios sobre los que se asientan las acciones para emitir juicios sobre la realidad (Whitehead, 1989, 2004, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Whitehead y McNiff, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010). De hecho, afirman Whitehead y McNiff (2006: 86) que, “*first we identify our ontological values*”²⁶. Wood (2010: 109), propone que en este proceso el docente se formule preguntas como las siguientes:

- Do I treat every student with the same respect and dignity?
- Do I treat colleagues with respect and dignity?
- Are my classrooms emancipatory?
- How do my values/cultural background benefit/victimize my students?
- Do I acknowledge and encourage diverse opinions?
- Do I provide for educational self-determination?

²⁴ Una teoría de vida es una explicación producida por un individuo sobre su influencia educativa en su propio aprendizaje, en el de otros y en el estudio de la realidad social en la cual viven y trabajan (T. L. A.).

²⁵ ¿Alguna vez le ha sido demandado conocer su propio desarrollo educativo y someterlo a escrutinio público? Si es así, ¿qué le parece la demanda de su conocimiento educativo?

²⁶ Lo primero identificamos nuestros valores ontológicos (T. L. A.).

- Do I take student diversity and individual differences into account?
- Am I providing a quality education?²⁷

De esto modo se da inicio a una “teoría de vida” que se irá definiendo y ampliando a lo largo del propio desarrollo profesional desde diversidad de ámbitos: definición de postulados y pautas de actuación, discusión con otras personas, revisión de prácticas, lecturas, análisis de documentos, etc. todo ello, realizado sistemáticamente. Desde este punto de vista la teoría educativa es muy importante por su poder aclaratorio y explicativo en la práctica, al permitir que las ideas teóricas orienten el entendimiento y así mejorar la enseñanza (Whitehead, 2009a: 86), así como la revisión de la propia práctica docente (en solitario y con otros).

La revisión de la propia práctica debe ser sistemática, constante y autocrítica. Para ello es necesario generar documentación diversa en el ejercicio docente y someterla a análisis, siendo especialmente interesantes las grabaciones en vídeo. Whitehead (1989: 43) ha afirmado que: *“in looking at video-tapes of my practice I have had to confront the questions which arise on recognising the 'I' in the question as existing as a living contradiction”*²⁸. Cuando un profesor decide conscientemente someter su acción docente a examen se está iniciando en un proceso de creación de su propia personalidad docente, de su propia identidad, de su propia teoría educativa de vida, partiendo del análisis de sus propias contradicciones (Whitehead, 1989, 2009a, Wood, 2010). Desde este enfoque se considera que el profesor que se inicia en un proceso así desea realmente emprender cambios en la enseñanza y continuará trabajando en la construcción de su teoría de vida a lo largo de su desarrollo profesional abriéndose horizontes permanentemente, fortaleciendo su juicio profesional y mejorando su praxis docente (Whitehead, 1989, 2004, 2009a, 2009b; Glenn, 2006; Whitehead y McNiff, 2006; Jones, 2008; Riding, 2008; McNiff, 2009; Wood, 2010).

Resumiendo, podemos decir que el foco de este planteamiento está en construir la teoría “desde abajo” fortaleciendo la construcción de la misma con ideas tomadas de otras líneas de indagación, como la investigación-acción. Al amparo de los postulados de este enfoque se han producido valiosos trabajos de investigación en universidades del Reino Unido. Tesis doctorales como la de Yaffe, (2003), Glenn (2006), Jones (2008), Riding (2008) y Walton (2008) permiten adentrarse en este enfoque a partir de los estudios que estos profesores han realizado sobre su práctica, sometiéndola a revisión reflexiva (empleando en el proceso diferentes medios) para llegar a formular sistemáticamente su propio enfoque de enseñanza, su particular teoría educativa de vida.

²⁷ ¿Trato a todos los estudiantes con el mismo respeto y dignidad? ¿Trato a los colegas con respeto y dignidad? ¿Son mis clases emancipadoras? ¿Cómo mis valores/antecedentes culturales benefician/ perjudican a mis alumnos? ¿Debo reconocer y alentar la diversidad de opiniones? ¿Proveo de una educación que favorezca la libre determinación? ¿Debo tomar la diversidad del alumnado y las diferencias individuales en cuenta? ¿Estoy ofreciendo una educación de calidad? (T. L. A.).

²⁸ Al examinar las cintas de vídeo de mi práctica he tenido que enfrentar las preguntas que se plantean al reconocer el "yo" en la cuestión explorada como una contradicción viva (T. L. A.).

1.4.7. Pensamiento del profesor

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

Los supuestos fundamentales de este enfoque son dos:

1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Marcelo García, 1987; Villar Angulo, 1988; Shavelson y Stern, 1989).

Estos axiomas son interesantes desde el punto de vista de las relaciones entre la teoría y la práctica. De hecho, autores como Capell (1993: 67), afirman que *“el estudio del pensamiento del profesor es la vía idónea para establecer vínculos entre el conocimiento y la acción”*.

La investigación sobre el pensamiento del profesor se diferencia de otros enfoques por su preocupación manifiesta por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente en los procesos de planificación, desarrollo, innovación y evaluación de su actividad profesional. Zamudio (2003: 92) destaca tres líneas en el estudio del pensamiento de los profesores: la planificación docente, sus pensamientos y decisiones interactivos y sus teorías y creencias.

Este enfoque no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia. La preocupación gira en torno a la comprensión de los mecanismos que activa la mente del profesor en la planificación curricular, los procesos de toma de decisiones, en el aula y fuera de ella, pero con referencia a ese contexto ecológico. En este marco, puede incluirse la propuesta popularizada por Villar Angulo (1986) conocida como “microenseñanza” (“microteaching”, en el panorama internacional), ampliamente difundida en España a finales de los ochenta y principios de los noventa, que enfatiza en un modelo de formación docente basado en la adquisición de competencias y destrezas.

Este enfoque, desde el punto de vista de la investigación, a su vez, ha seguido dos grandes enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información (Marcelo García, 1987: 17).

1. El modelo de toma de decisiones considera que el profesor es alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre ellas, tomando decisiones sobre cómo actuar y guiando sus actuaciones sobre la base de estas decisiones y observando sus efectos.
2. El modelo de procesamiento de la información se centra menos en la mente del profesor y más en el ambiente complejo e incierto en el que el docente

desenvuelve su tarea atendiendo a algunos aspectos puntuales de ese entorno ecológico.

Desde el primer modelo interesa conocer cómo el profesor dadas unas circunstancias específicas decide lo que debe hacer. Desde el segundo se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta a su conducta.

En este proceso de toma de decisiones se considera que los profesores pueden actuar con diferentes grados de consciencia. Una buena parte de las decisiones son intencionadas, pero otras muchas son automáticas porque han sido asumidas a través de diferentes formas de rutina. Ante cada proceso de toma de decisiones el profesor no contempla todo un amplio abanico de opciones, sino solamente unas pocas, dada la premura con la que debe actuar en la altamente compleja realidad escolar. En todo caso, en cada acción el profesor manifiesta su conducta y proyecta sus propias concepciones profesionales, y esto es lo que interesa conocer desde esta línea de investigación: ¿cuál es el repertorio de respuestas de que dispone el docente para enfrentarse a las demandas de la enseñanza?

Para Zabalza (1987: 114) este enfoque se diferencia de otros por una serie de ideas que son centrales en el mismo:

- Asume que hay una relación notable entre el pensamiento del profesor y su práctica didáctica. Lo que el profesorado hace se ve condicionado, orientado y modificado por lo que se piensa, se siente, se sabe, etc.
- Las conductas didácticas que el profesorado manifiesta no son actos sin más, si no que tienen detrás un esquema cognitivo y una perspectiva personal. Toda enseñanza, pues, es individual y cada profesor configura un estilo único y personal de enseñanza.
- El profesorado se guía por teorías que estructuran la acción y pueden ser de tres tipos: reglas, principios e imágenes. La estructura cognitivo-afectiva interna de los profesores se vierte sobre la acción y la dirige.
- Permite el uso de numerosas técnicas: pensar en alto, estimulación del recuerdo, identificación de estrategias, técnica de parrilla, diarios de clase, entrevistas y observación.

Clark (1992), tras una revisión en profundidad de los postulados iniciales de este modelo, defiende que sea el propio profesor experimentado quien se convierta en diseñador de su propio programa de desarrollo profesional, para lo que propone seguir una serie de pasos, que podrían ser considerados como los principios del diseño de este programa autodirigido.

Write your own credo of teaching → Start with your strengths → Make a five-year plan → Look in your backyard → Ask for support → Go first class → Blow your own trumpet (Clark, 1992: 78- 83)²⁹.

²⁹ Escribe tu propio "credo" de enseñanza. Comienza con tus puntos fuertes. Elabora un plan de cinco años. Observa tu propio patio trasero (trayectoria propia). Pregunta por apoyos. Vete a la primera clase. Sopla tu propia trompeta (comunicar a otros la actividad propia en desarrollo).

Para este autor, todo docente que intente desarrollar su propio proceso de desarrollo profesional tratando de pasar por estas fases estará estimulando su propio pensamiento, colocándose así en una buena posición para establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Desde los inicios del enfoque del pensamiento del profesor se han venido iluminando espacios de la actividad docente que permanecían en penumbra en la investigación educativa. En la siguiente tabla pueden verse los principales hallazgos desde este enfoque de investigación.

Planificación	Futuros profesores/ profesores principiantes	Profesores experimentados/ eficaces
Pensamientos interactivos	<ul style="list-style-type: none"> -La actividad como unidad básica de planificación. -Planes y objetivos de lección útiles. -Enfoque en alumnos y estrategias (asignatura, objetivos, materiales y tiempo reciben menos atención). -Percibir, reflexionar. -Los profesores con éxito pueden simplificar, diferenciar y transformar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> -La planificación más importante es la diaria, semanal y por unidades. -Planificación de una unidad a través de una elaboración consecutiva. -Planificación diaria, semanal y por unidades "anidada" dentro del "flujo de actividad". -Enfoque en alumnos y estrategias (asignatura, objetivos, materiales y tiempo recibieron menos atención). -Percibir, interpretar, reflexionar, anticipar. -Los profesores más eficaces simplifican, diferencian y transforman la información.
Decisiones interactivas	<ul style="list-style-type: none"> -Enfoque en decisiones de gestión. -Establecer/considerar alternativas. -Adoptar frecuentes decisiones. -Los antecedentes de las decisiones incluyen: conducta del estudiante, factores ambientales y "estados mentales" del profesor. -Estrategias instruccionales disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Enfoque en decisiones instruccionales. -Uso de rutinas establecidas. -Establecer decisiones frecuentes. -Antecedentes de las decisiones incluyen: conducta del estudiante, factores ambientales, "estados mentales" del profesor, estrategias instruccionales disponibles.
Teoría y creencias	<ul style="list-style-type: none"> -Principios de la práctica derivados del trabajo del curso y de la experiencia como un estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Normas de la práctica. Principios de la práctica, imágenes de buena enseñanza (metáforas).

Tabla 4. Hallazgos de la investigación sobre pensamiento del profesor (Morine Dersheimer, 1988).

Sin embargo, como apuntan algunos autores, este enfoque tiene muchas limitaciones porque no se preocupa por conocer cómo funciona la mente del profesorado para ampliar el bagaje de conocimientos de los mismos, sino más bien para fortalecer su ejercicio cotidiano y facilitarle su trabajo. También se le ha criticado a este enfoque el

hecho de que no está contextualizado, que no se ha trabajado el mismo desde el punto de vista etnográfico, que no cuestiona lo suficiente el modo de operar del pensamiento docente, entre otras cuestiones.

Por otra parte, como plantean Gimeno y Pérez Gómez (1988: 55) el pensamiento del profesor no puede ser defendido sin someterse a crítica, dado que reproduce gran número de estereotipos. El pensamiento docente necesita ser cuestionado, porque:

- Es idiosincrásico, propio de cada profesional.
- Es un pensamiento cuajado de prejuicios.
- Es, por principio, un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición.
- Responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante.
- Responde a las exigencias adaptativas de la estructura social en general y de la institución escolar en particular.
- Se basa en creencias subjetivas.
- Da respuestas estereotipadas: rutinas.

Si tenemos en cuenta todas estas ideas sobre el pensamiento habitual del docente, parece preciso también incidir en las numerosas limitaciones de esta perspectiva.

1.4.8. Teorías implícitas

La perspectiva de las teorías implícitas se vincula con el paradigma ya comentado del “pensamiento del profesor”, pues desde este enfoque las investigaciones sobre la enseñanza se proponen analizar no sólo los procesos de pensamiento de los profesores, sino también, sus acciones, generándose así un trabajo abundante sobre las creencias del profesorado que orientan la acción. El énfasis de este enfoque reside en las concepciones del mundo que tiene el profesorado en su experiencia cotidiana y en el aula, señalando cómo cada persona va adoptando a lo largo de su vida cierto modo de mirar la realidad que sirve para explicar y entender las propias ideas y acciones (Villar Angulo, 1988; Pozo, Del Puy Pérez, Sanz y Limón, 1992; Capell, 1993; Rodrigo, 1993, 1994; Benlloch, 1997; Pérez Echevarría, Mateos, Schever y Martín; 2006; Pozo, 2006; Makuc, 2008).

Esta perspectiva constituye un dispositivo epistémico de construcción de la realidad inconsciente e implícita, que ejerce una enorme influencia en la conducta. Para comprender el pensamiento y la acción del profesor no es suficiente con entender su conocimiento formal, bien organizado o racional ni sus habilidades concretas, necesitamos también conocer sus creencias más profundas, sus teorías implícitas (con la advertencia de que el término teoría puede llevar a error al emplearse para designar las cogniciones subjetivas relativas a la acción).

Según Rodrigo (1993: 13), “*las teorías implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento del individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción*”. El objeto de

este modelo viene a ser el de sentar una epistemología capaz de analizar los presupuestos que dan sentido a la acción y a la realidad.

Desde nuestra visión de las teorías implícitas, nos parece crítico sentar las bases de una epistemología cotidiana. El objetivo de ésta es analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del lego: cómo se construyen sus teorías, cuál es el criterio de validación de sus productos, cómo se cambian. Esta epistemología nos puede dar la clave de lo que podemos esperar del lego (Rodrigo, 1993: 21).

Las personas utilizamos teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Pérez Echevarría, Mateos, Schever y Martín (2006: 99) han establecido una serie de diferencias de interés entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, que recojo a continuación.

	Representaciones implícitas	Representaciones explícitas
Cuál es su origen	Aprendizaje implícito, no consciente.	Aprendizaje explícito, consciente.
	Experiencia personal.	Reflexión y comunicación social de esa experiencia.
	Educación informal.	Educación e instrucción formal.
Cómo es su naturaleza. Cómo funcionan	Saber hacer: naturaleza procedimental.	Saber decir o expresar. Naturaleza verbal, declarativa.
	Función pragmática (tener éxito).	Función epistémica (comprender).
	Naturaleza más situada o dependiente del contexto.	Naturaleza más general o independiente del contexto.
	Naturaleza encarnada.	Naturaleza simbólica, basadas en sistemas de representación externa.
	Motivación automática, difíciles de controlar conscientemente.	Activación deliberada, más fáciles de controlar conscientemente.
Cómo cambian	Por procesos asociativos o de acumulación.	Por procesos asociativos pero también por reestructuración.
	Difíciles de cambiar de forma explícita o deliberada.	Más fáciles de cambiar de forma explícita o deliberada.
	No se abandonan o se abandonan con mucha facilidad.	Más fáciles de abandonar o de sustituir por otras.

Tabla 5. Diferencias entre las representaciones implícitas y explícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pérez Echevarría, Mateos, Schever y Martín, 2006: 99).

Otros autores, han optado por mostrar las analogías entre las teorías científicas y las teorías implícitas, dado que ambas realizan funciones de percepción, interpretación y formulación de hipótesis/expectativas (Capell, 1993: 75-76).

- Función de percepción: así como el científico plantea la observación en base a sus planteamientos teóricos, el lego estructura la percepción de la realidad en base a sus teorías subjetivas.
- Función de interpretación: frente a cierta información, se intentan elaborar explicaciones causales apoyadas en los postulados teóricos disponibles (caso de situaciones presentes o pasadas).
- Función de formulación de hipótesis y expectativas: tanto los científicos como los profesores establecen predicciones de cara al futuro. El científico contrasta y verifica sus hipótesis y el profesor las analiza a través de su experiencia. En definitiva, se produce una reflexión sobre la realidad que nos lleva a construir el conocimiento.

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

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

Desde este punto de vista se considera que las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias sociales y culturales en su mayor parte, lo cual les dota de un carácter normativo y convencional dentro de los diferentes grupos sociales. Según esto el individuo configura sus representaciones en el seno de grupos, y sólo en contadas ocasiones lo hará en solitario. El proceso seguido, más o menos, sería el siguiente:

<p>Cultura → pautas sociales recurrentes (práctica y formato de interacción) → experiencias del individuo → cognición del individuo (inducción del conocimiento) → producto cognitivo (teorías implícitas).</p>

Tabla 6. Proceso de construcción sociocultural de teorías implícitas. Adaptado de Rodrigo (1993: 54).

En el caso del profesorado se considera que estas teorías implícitas son concepciones pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica.

Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando “pensamiento práctico” o “teorías epistemológicas”, con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista (Rodrigo, 1993: 245).

Sobre las teorías implícitas se han realizado numerosos estudios en nuestro país poniéndose de manifiesto importantes observaciones, entre las que destaco fundamentalmente dos:

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

1.4.9. Conocimiento práctico personal (personal-practical knowledge)

A partir de las investigaciones de Elbaz (1983), de Clandinin (1986, 1995) y de Clandinin y Connelly (1973, 1982, 1984, 1986, 1987, 1988, 1989,) se ha ido desarrollando una línea de investigación centrada en los procesos de pensamiento de los profesores en su ejercicio cotidiano y en el tipo de conocimiento que éstos desarrollan en él, al que dan el nombre de “conocimiento práctico personal”, incidiendo en tres aspectos:

- *Es conocimiento.* Para estos autores el saber docente es una forma de conocimiento, manifestando así una visión elogiosa (Liston, y Zeichner, 1993) de las habilidades que el profesor interioriza en su desarrollo profesional en la enseñanza (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986, 1995; Clandinin y Connelly, 1973, 1982, 1984, 1986, 1987, 1988, 1989).
- *Es práctico.* Ese saber tiene un carácter aplicado, se desarrolla en el ejercicio cotidiano de enseñar y genera normas y pautas de actuación que se van consolidando en el tiempo, como imágenes, reglas o principios (Elbaz, 1983; Clandinin y Connelly, 1984, 1987, 1988; Clandinin, 1986, 1995).
- *Es personal.* Lo desarrolla el profesor en primera persona, aunque ello no impida que pueda comunicarlo a otros. Poco a poco el docente va desarrollando una “filosofía personal” y cierto estilo docente de manera individual, que irá acomodando en sus diferentes contextos de trabajo (Clandinin y Connelly, 1982, 1984, 1988, 1989; Elbaz, 1983; Clandinin 1986, 1995).

Los estudios que han desarrollado estos autores se dirigen fundamentalmente a conocer la inmensidad de procesos cognitivos que el profesorado realiza en la acción, prestigiando su saber, que difiere del académico, pero que es fundamental para guiar los procesos de toma de decisiones de los docentes en su ejercicio. Clandinin (1995: 3) apunta que *“knowledge is seen as theoretical and as the possession of experts. The experiential knowledge of teachers is not acknowledged. Teachers are viewed as*

*possessing experience but not knowledge*³⁰. Esta autora cuestiona que el conocimiento pedagógico resida única y exclusivamente en los expertos y defiende que los docentes también tienen, pero que a menudo no se les reconoce porque se entiende que es experiencia.

Como plantea Elbaz (1983: 11-12) los profesores carecen de estímulos para que se vean a sí mismos como generadores de conocimiento:

- Se les entrena en habilidades con carácter compartimentalizado.
- Tienen poca experiencia compartida.
- Disponen de escasas oportunidades para articular experiencias.
- Infravaloran el conocimiento experiencial frente al experimental.

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

Elbaz (1983: 14-21) plantea que el conocimiento práctico de los docentes puede ser de tres tipos: experiencial, personal y contextual, y puede tener cinco orientaciones: situacional, personal, social, experimental y teórica. Por ejemplo, se puede hablar de una asignatura en cuanto se relaciona con situaciones particulares de clase (experiencial), en cuanto al trabajo con un niño (personal), con sus intereses u orígenes (social), etc.

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

Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva, a partir de la realización de diferentes estudios de caso, llegan a delimitar cómo conceptualiza el docente su trabajo cotidiano, cuál es su "imagen o metáfora" práctica personal como docente, idea que desarrollan a la par que realizan sus estudios empíricos con diferentes profesores, siguiendo metodologías narrativas.

³⁰ El conocimiento es visto como algo teórico y como algo en posesión de los expertos. El conocimiento experiencial de los profesores no es reconocido. Los profesores se considera que tienen experiencia, pero no conocimiento (T. L. A.).

We want to understand and conceptualize the nature, origin and expression of a practitioner's metaphors images, rules and principles which we envision as components of his personal-practical knowledge. Our account and understanding of the expressions of personal knowledge in the minded practice of schools: its rhythms, such as those contained in the movement from kindergarten to grade 12; from September to June; and from opening bell to dismissal at day's end: its rituals such as those contained in opening exercises, staff meetings and the stating of individual and school philosophies: its habitual actions expressed in subject-matter organization, marking, testing, seating and question asking techniques, are shaped by this focus on personal knowledge. So too is our more modest interest in other minded practices contained in the marking of curriculum materials, kits, units, displays and reports to parents and officials (Clandinin y Connelly, 1982: 2-3)³¹.

El método narrativo implica una reconstrucción del pensamiento del profesor fruto de la colaboración entre el práctico y el investigador. Para llegar a elaborar ese relato (esa narrativa) este último debe pasar largos periodos de tiempo en el aula observando y hablando con los implicados, recogiendo datos y haciendo lo posible por comprender los procesos del aula.

Desde este enfoque resulta fundamental conocer los procesos personales de toma de decisiones y este saber práctico se considera más importante para el profesorado que el saber académico. Se eleva el “saber hacer” intuitivo del docente a la categoría de saber profesional, al considerar que ese conocimiento es fundamental para el profesorado. Estando de acuerdo con el desprestigio que sufre este tipo de saber en la sociedad en general y con la necesidad de valorarlo positivamente, parece evidente que no es suficiente con él para superar la situación de alienación profesional que anteriormente señalábamos.

Además, este enfoque tiene otro problema a efectos de plantear el desarrollo profesional docente, como plantean Clandinin y Connelly (1987: 13): este conocimiento no puede ser enseñado o aprendido, solo puede ser mostrado e imitado, de tal modo que implícitamente se está defendiendo una formación artesanal del docente, una formación que prime la imitación entre el profesorado. Como afirma Barquín Ruiz (1990: 39), “*es, normalmente, un pensamiento conservador que responde a las exigencias adaptativas de la institución escolar*”.

Por otro lado, puede criticársele a esta perspectiva que se infravalora permanentemente, quizá sin pretenderlo, la contribución que el conocimiento

³¹ Queremos entender y conceptualizar la naturaleza, el origen y la expresión de las imágenes metafóricas de un práctico, sus reglas y sus principios, que prevemos como los componentes de su conocimiento personal práctico. Nuestro propósito es el entendimiento de las expresiones de conocimiento personal en la práctica desarrollada en las escuelas: sus ritmos, los contenidos desde el jardín de infancia a los doce años; de septiembre a junio; y desde que suena la campana al final del día; sus rituales, como aquellos contenidos con los que se inician los ejercicios, las reuniones del profesorado y la declaración de filosofía individual y de la escuela: sus acciones habituales expresadas en la organización de la materia-asunto, la evaluación seguida, los exámenes, los agrupamientos y las estrategias de pregunta seguidas son formadas por el profesorado y enfocan el conocimiento personal. También es de nuestro interés, aunque más modestamente, conocer otras prácticas tales como el plan de estudios, los equipos, las unidades, las demostraciones y los informes a padres y funcionarios (T. L. A.).

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

1.5. Hacia la descripción de modelos comprensivos

Diversos autores, en muchos casos al amparo de las ideas expuestas en el apartado anterior, han realizado esfuerzos para clarificar modelos más concretos de relación entre la teoría y la práctica. No son muchos, lamentablemente, pero tras el repaso por sus principales postulados podemos hacernos una idea sobre cómo se han planteado académicamente estas relaciones. La mayoría beben de los planteamientos más generales que se recogen en el apartado anterior, pero van más allá tratando de integrarlos en un modelo más comprensivo:

- Planteando modelos específicos de relación teoría-práctica.
- Generando esquemas representativos de las relaciones.

En cualquier caso, estas propuestas han sido escasamente sometidas a un estudio empírico en el que se muestre cómo el autor/es de las mismas han llegado a estas ideas desde su propia actividad docente e investigadora, lo cual parece bastante pertinente³².

Los modelos comprensivos que hemos seleccionado son los de Huberman y Levinson, Carr y Kemmis, Gimeno, Porlán y Rivero, Korthagen y Rozada (por orden cronológico). Los hemos seleccionado entre otros porque no es posible recogerlos todos, y puestos a hacer una selección hemos considerado que son las mejores propuestas y las más nítidas. Muchos autores han reflexionado sobre estas cuestiones no ofreciendo vías de relación viables y claras, y en consecuencia, no se recogen en este apartado de la investigación. De hecho, cada persona que escribe sobre la relación entre la teoría y la práctica manifiesta más explícita o implícitamente un modelo particular de relaciones. Considero que pueden ofrecer una visión panorámica suficientemente amplia sobre las posibles relaciones entre teoría y práctica de la enseñanza o entre universidad y escuela, porque dependiendo del autor el énfasis es diferente.

A continuación se hace un breve repaso por estas propuestas señalando exclusivamente los aspectos más destacados de las mismas, parándome más en la

³² Esta carencia hace que sea más pertinente el estudio empírico que se realiza en el tercer capítulo en el que se somete a revisión la teoría y la práctica de un profesor que ha tratado de relacionarlas a lo largo de su desarrollo profesional.

última de éstas, la de Rozada, dado que es el profesor con el que se desarrolla el estudio empírico que se recoge en el tercer capítulo. En todo caso, parece pertinente advertir la enorme heterogeneidad de estas propuestas, pues lejos de coincidir en cómo establecer las relaciones entre la teoría y la práctica cada una enfatiza en aspectos diferentes, constituyendo comprensiones del asunto bien distintas.

1.5.1. Huberman y Levinson: acuerdo interinstitucional

Huberman ha desarrollado un modelo de relación teoría-práctica que sitúa el problema del desarrollo profesional docente en el centro de las relaciones entre la universidad y la escuela, lo que denomina “acuerdo interinstitucional”.

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).

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 y afirman que probablemente sabemos mucho más acerca del motivo por el que la relación entre universidades y organizaciones escolares es no satisfactorio que sabemos acerca de casos de éxito en la colaboración, cuando curiosamente, en los casos en los que se han dado colaboraciones institucionales, 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 conocimientos (el conocimiento artesano de la enseñanza y el conocimiento fruto de la investigación) se comunican desde su lugar de origen o “producción” hasta las personas e instituciones que utilizan estos recursos, siendo 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 imagen.

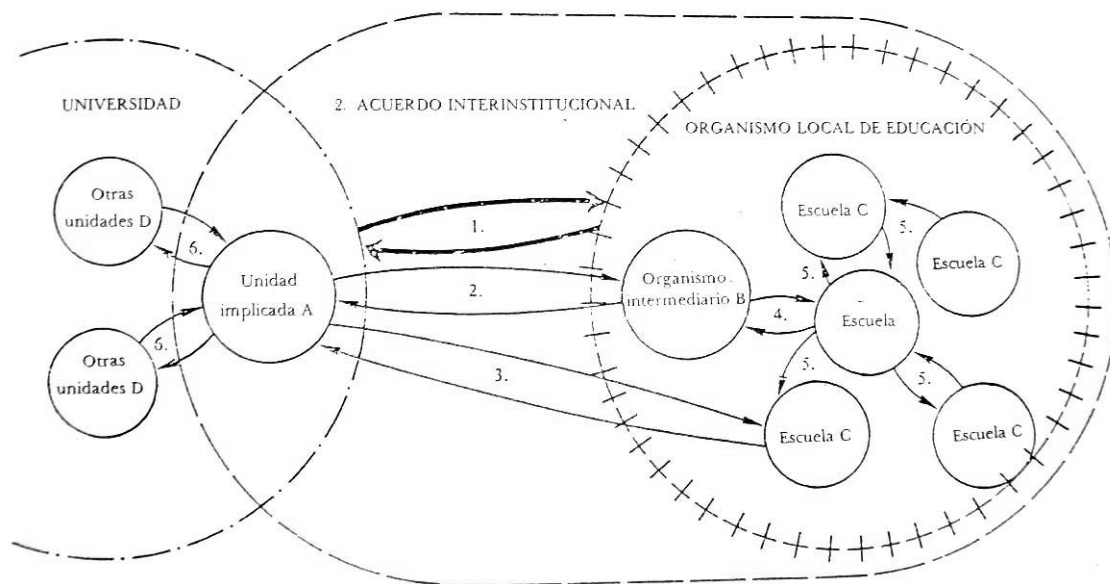


Imagen 4. Conexiones interinstitucionales entre las universidades y las escuelas (Huberman y Levinson, 1988: 64).

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

El grado y el acuerdo de conexión son componentes clave en 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 (sobre los intercambios, los recursos, el poder, etc.). 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 les ha enriquecido al compartir e intercambiar materiales, ideas, soluciones a los problemas, etc. abriendo un diálogo “de profesional a profesional”.

1.5.2. Kemmis y McTaggart: la creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión

Kemmis y McTaggart (1982) también 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, centrándose 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 el siguiente esquema puede verse ampliamente el campo de relaciones que es posible dibujar entre los cuatro momentos principales del proceso: la planificación, la acción, la observación y la reflexión, las cuales pretenden hacer desaparecer el abismo entre la teoría y la práctica y dotar al profesorado de recursos para racionalizar su práctica y mejorarla, así como fortalecer su juicio profesional.

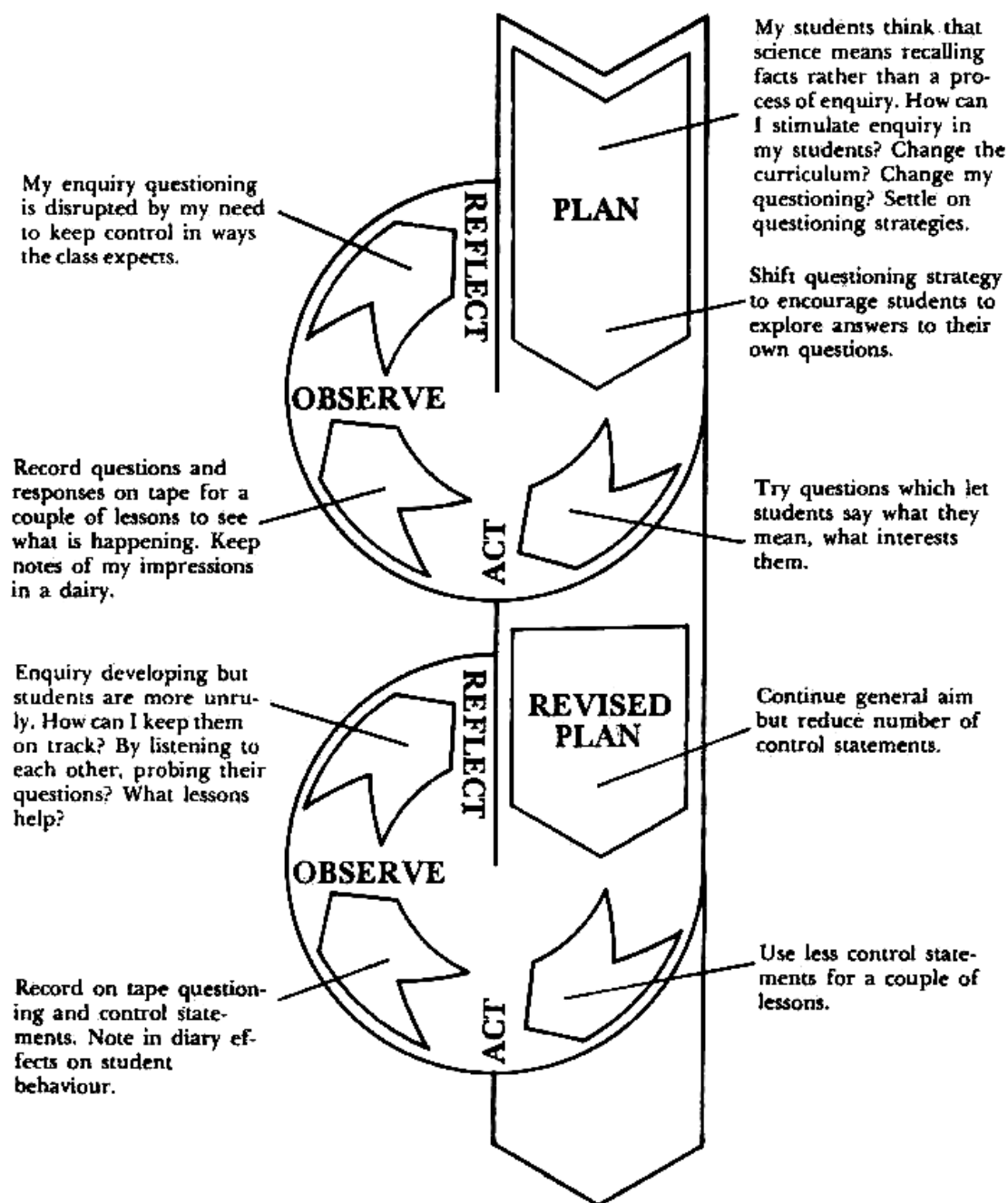


Imagen 5. Modelo de creación de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1982: 30).

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.

Básicamente, este modelo concreta las relaciones teoría-práctica entre la reflexión y la acción del docente como puede verse en el siguiente esquema.

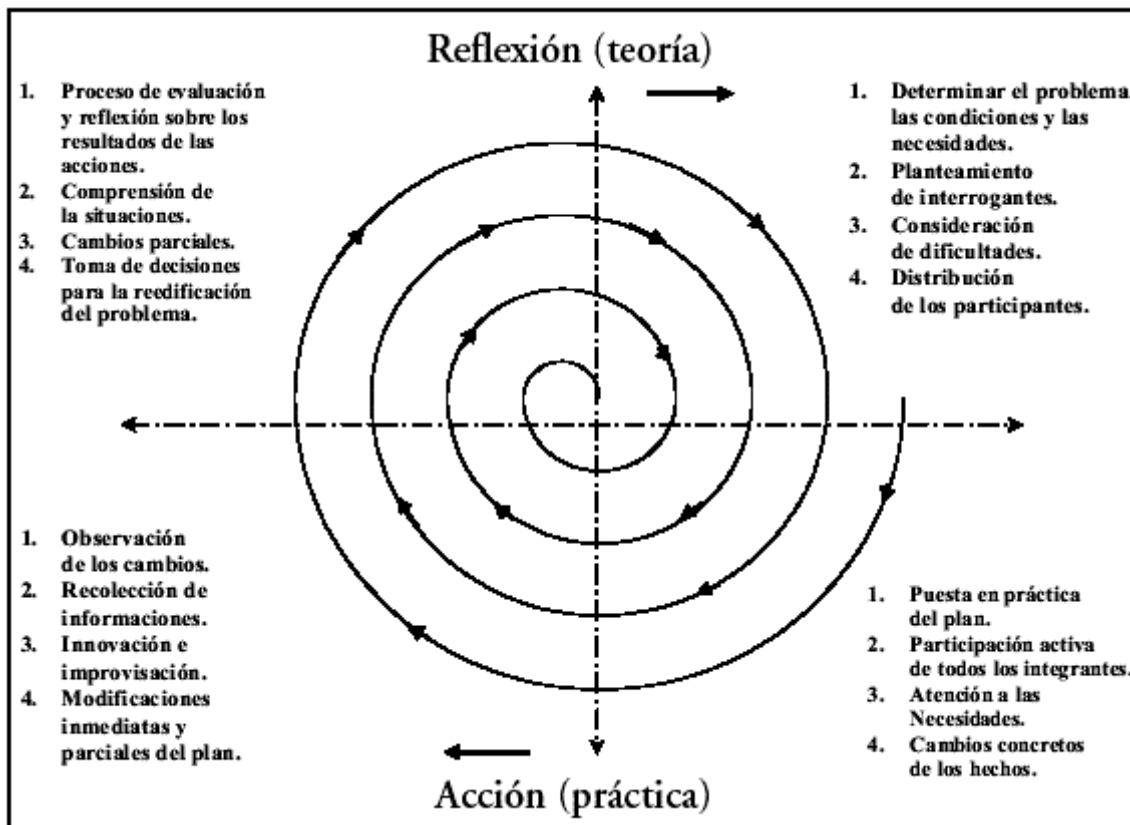


Imagen 6. Relación entre reflexión y acción (Serres, 2007).

Desde este modelo se otorga un gran protagonismo al docente y se afirma que el desarrollo profesional se produce en el proceso de pasar por los diferentes ciclos de investigación-acción, pero no sólo individualmente y en el aula. Desde este enfoque tiene mucha relevancia la esfera pública, pues este modelo insta al profesorado a compartir con otros las decisiones sobre su trabajo. Los profesores investigadores no pueden desarrollarse plenamente si están aislados.

También se enfatiza en la relevancia de dar autonomía al docente, para contribuir a que se unan aquellos profesores de ideas más progresistas en la reforma de la práctica a nivel local, participando en la discusión de los asuntos más destacados de la enseñanza, asumiendo un importante compromiso político con la educación. La investigación se inicia en las clases, pero debe continuar fuera de ellas, haciendo de la creación de ciclos de investigación-acción el inicio de un proceso de transformación personal, profesional, escolar, educativa y social.

Pese a que este modelo se ha extendido y popularizado internacionalmente, Carr afirma:

A pesar del gran despliegue de actividad, la investigación-acción nunca llegó a despegar. La razón principal fue que la investigación-acción se dejó institucionalizar de tal manera que, prácticamente, impide satisfacer las necesidades a las que, en principio, pretendía responder (el conservadurismo y el elitismo del mundo académico, la orientación teórica de la investigación social convencional, la creciente tecnologización de la vida social) (Carr, 1996: 133).

Con el paso del tiempo, las universidades y otras instituciones encargadas de la formación de profesores instrumentalizaron el modelo de Kemmis y McTaggart despojándolo de su sentido inicial haciendo de la investigación-acción una víctima más del problema que pretendía resolver, el de la formación del profesorado y su emancipación, superando la quiebra teoría-práctica, por lo que cabría señalar cierto fracaso de este enfoque.

1.5.3. Gimeno: relaciones entre conocimiento educativo y prácticas docentes

Gimeno Sacristán ha sido uno de los autores más prolíferos en España en lo que respecta al abordaje de las relaciones entre el conocimiento y la enseñanza. Ha denunciado con frecuencia la quiebra teoría-práctica y ha hecho relevantes propuestas en este terreno.

Dentro del sistema educativo, y ocupándose de la enseñanza, existen teóricos y prácticos, cada uno con sus problemas, ubicados en instituciones diferentes, sin conexión entre unos y otros. Pensemos en España, por ejemplo, la falta de interrelación entre Facultades, Escuelas de formación del Profesorado de EGB e Institutos de Ciencias de la Educación. La separación entre investigadores (productores de conocimiento) y los profesores (comunicadores de ese conocimiento) ha sido total y lo es en la actualidad (Gimeno y Gómez, 1989: 176).

Este autor enfatiza en el papel determinante del profesorado a la hora de establecer relaciones entre la teoría y la práctica dando un protagonismo destacado a su capacidad reflexiva y de racionalización.

La formación, en tanto se entiende como desarrollo profesional, es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanto tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa. Los profesores/as serán profesionalmente más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman unas decisiones y no otras, cuando amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones de pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada. Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica dentro de la que nos movemos (Gimeno y Pérez, 1992: 14).

El autor considera que es posible cierta racionalización de las prácticas por parte del profesorado, en parte por el análisis consciente de éstas, en parte por la aproximación a la teoría, aunque pretender actuar con una coherencia absoluta considera que es un delirio (Gimeno, 1998: 74-77).

Por otra parte, Gimeno Sacristán defiende que una de las claves para la puesta en relación del conocimiento y la práctica es la lectura del conocimiento formal por parte del docente porque “el sentido común del lector queda transformado”. El acercamiento al conocimiento formal desestabiliza creencias y prácticas y permite ilustrar al sujeto y romper tradiciones.

Quizá, después de prolongados y fecundos contactos con el conocimiento elaborado, se llegue a una sustitución real del sentido común. Ese es el reto a largo plazo de toda la educación (Gimeno, 1998: 149-159).

En 1989 elabora su primer modelo formal sobre relaciones teoría-práctica y afirma que esta relación tiene una acepción concreta a nivel didáctico: la capacidad de traducir ideas racionalizando prácticas coherentes con ellas, criticando las existentes, descubriendo los supuestos epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y sociales de las tareas dominantes en las escuelas.

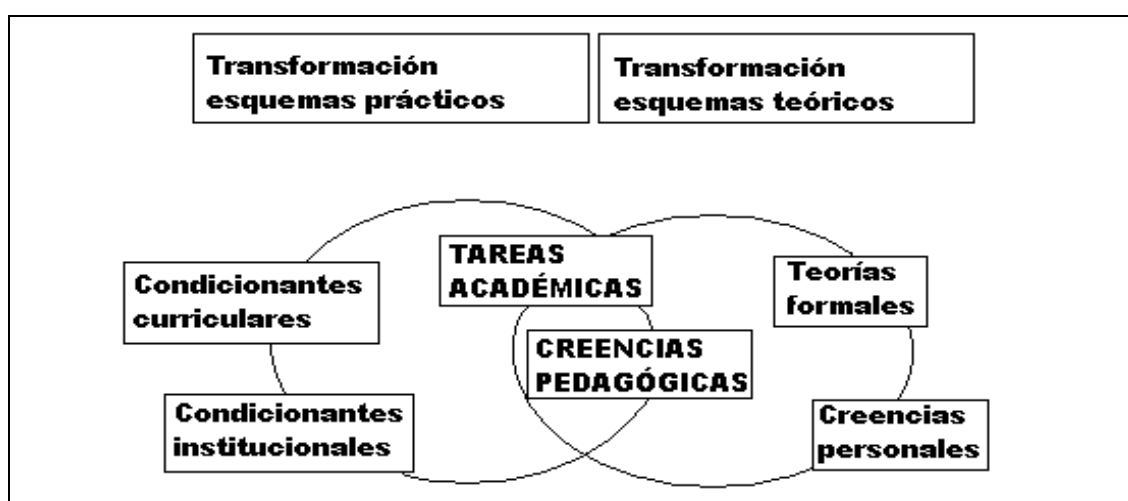


Imagen 7. La dialéctica entre la teorización y la práctica (Gimeno, 1989b: 17).

Este modelo puede explicarse del siguiente modo:

- Las tareas que dominan en el sistema escolar en muchos casos no son más que la respuesta a las condiciones escolares reinantes y a las necesidades de un currículum estructurado en muchos casos para esas mismas condiciones.
- Las creencias pedagógicas prácticamente en todos los casos vienen pautadas difusamente por las teorías formales y las creencias personales asumidas.
- Las relaciones teoría-práctica se establecen en la dialéctica entre las tareas académicas y las creencias pedagógicas del profesorado.

Con posterioridad, en 1998, Gimeno creó un marco más amplio y completo que ofrece una visión panorámica compleja y dialéctica de las posibles relaciones a establecer entre la teoría y la práctica. En el siguiente esquema es posible identificar seis posibles vínculos que comento a continuación.

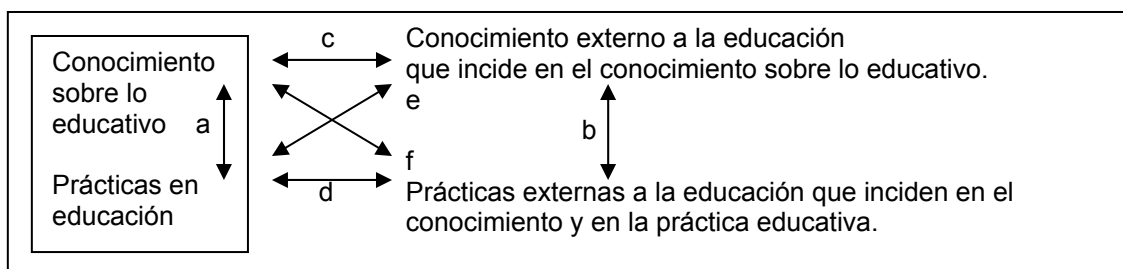


Imagen 8. Modelo de relaciones entre el conocimiento y las prácticas educativas (Gimeno, 1998: 116).

- a. *Relación entre la teoría de la educación y las acciones o prácticas educativas.* Estas relaciones pueden darse entre el conocimiento y la acción de los agentes o entre aquél y la práctica. En todo caso, creencias personales, sentido común compartido y la ciencia racionalizan las acciones y las prácticas. Se da, por ejemplo, cuando un profesor enseña de una determinada manera la materia porque así se considera adecuado desde su didáctica específica.
- b. *Relaciones entre conocimientos y prácticas foráneas a la educación.* Se trata de interacciones que pueden acabar teniendo incidencia en la práctica o el conocimiento educativos, aunque en principio no se desarrollan con ese objetivo. Por ejemplo, determinados avances tecnológicos pueden provocar cambios en la enseñanza.
- c. *La nutrición del conocimiento sobre la educación a partir de otras áreas del conocimiento.* Es evidente que el conocimiento sobre la educación se configura también a través del contacto con los resultados de la investigación llevada a cabo en otras ciencias. Cuando el profesorado toma ideas de la lingüística, la epistemología, etc. para desarrollar su tarea docente está intentando tender puentes entre la teoría y la práctica.
- d. *Relaciones entre prácticas educativas y otras prácticas.* Entre las prácticas escolares y otras experiencias sociales también se pueden establecer relaciones. Por ejemplo, pueden estrecharse relaciones entre los centros escolares y los museos.
- e. *Relaciones cruzadas difusas de conocimientos y prácticas.* Se produce una “contaminación” entre teorías y prácticas de lo educativo con otras foráneas de manera imprecisa. Por ejemplo, las prácticas de mercado foráneas se imponen como cosmovisiones al pensamiento y a la práctica educativa a la vez.
- f. *Conocimiento foráneo que toma a la práctica educativa como objeto.* Es evidente que diversas disciplinas, como la psicología, han tratado de modificar la manera de enseñar. Se ve su impacto, por ejemplo, en los desarrollos curriculares.

Bajo esta perspectiva, las posibilidades de relación teoría-práctica son eminentemente amplias, tratando de abarcar el modelo todas las posibilidades de establecimiento de vínculos entre ambas. Al respecto, Gimeno afirma que el pensamiento es abierto y

está muy mediatizado y fecundado por el desarrollo e incidencias de otros ámbitos del conocimiento.

Se dan muy diferentes tipos de relaciones entre teoría y práctica en el caso de la teoría y prácticas educativas. Si la teoría sobre lo educativo tiene conciencia de sí misma debe analizar la proyección de esos procesos de colonización y de ósmosis en sus mismas elaboraciones teóricas y en las prácticas educativas que se deducen de tales procesos, así como el condicionamiento que suponen para la formulación de los problemas y de los retos en educación (Gimeno, 1998: 119).

Cualquier profesor que se lo proponga puede intentar unir teoría y práctica haciendo intentos en las seis líneas expuestas anteriormente. Si se encuentra motivado, le espera un proceso lento, pero fructífero. Sólo tiene que desearlo y comprometerse con ello. *“No basta con tener motivos o buenas razones, hay que querer hacerlo. Es la voluntad la que transforma el deseo en una intención, en un proyecto, en una determinación de obrar”* (Gimeno, 1998: 42). La razón nos ilumina, pero por sí sola puede no mover nada, lo que nos mueve es la voluntad. Básicamente, se podría decir que hace falta que el docente ejecute acciones, quiera hacerlas y piense sobre ellas.

1.5.4. Porlán y Rivero: el conocimiento profesional docente

Estos autores han investigado el conocimiento de los profesores, viniendo a reformular la línea de investigación centrada en el pensamiento del profesor, la cual prácticamente hoy se considera superada. Su modelo comprensivo de relación teoría-práctica sitúa su preocupación en la formación del profesorado, en lo que denominan “el 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 Porlán y Rivero:

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:

- Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito.
- Tendencia a la simplificación y al reduccionismo.
- Tendencia a la conservación adaptativa y rechazo a la evolución constructiva.
- Tendencia a 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, en el sentido de que no es un conjunto de técnicas didácticas pretendidamente rigurosas que tratan de regular y orientar situaciones escolares más o menos estandarizadas o reglas artesanales elaboradas en base a la experiencia. Este conocimiento reconoce la complejidad y singularidad de los sistemas de enseñanza-aprendizaje institucionalizados y de los procesos de integración de saberes.
- Es un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual. Parte de las concepciones y de las acciones de los sujetos, resaltando aquellos obstáculos que suponen una barrera para el desarrollo profesional para el desarrollo de procesos de investigación de problemas, experimentación de alternativas y construcción y reestructuración de significados, con carácter evolutivo y 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).

Para comprender mejor su enfoque resulta de utilidad el esquema que han elaborado, donde consideran que hay diferentes niveles de conocimiento profesional, tanto en el mayoritario como en el deseable, desde el punto de vista racional/experiencial, y desde el punto de vista explícito y tácito.

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

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):

- 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 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. Zamudio (2003: 94), en sintonía con este enfoque, ha afirmado al respecto:

El conocimiento profesional de los profesores no se puede reducir sólo al tipo de saber práctico o del saber hacer, sino que además incluye sus proposiciones teóricas, procedimientos técnicos y construcciones pedagógicas y didácticas que regulan u optimizan su actuación en el aula. El saber del profesor es un saber teórico y práctico. El conocimiento profesional de los buenos profesores se articula con base a un sistema complejo e interactivo de conocimiento y experiencia que se asemeja a una especie de arquitectura didáctica (Zamudio, 2003: 94).

Para este autor, en coherencia con el planteamiento de Porlán y Rivero, el conocimiento profesional se construye sobre tres pilares:

1. El conocimiento profesionalizado de las disciplinas: se refiere al contenido de las asignaturas o cursos que el profesor imparte e incluye las decisiones relativas al currículo.
2. El conocimiento pedagógico o repertorio de saberes didácticos y educativos del profesor.
3. El conocimiento práctico o experiencial: proviene de la experiencia del profesor y es el conocimiento que de hecho emplea y refleja en su actuación en el aula (Zamudio, 2003: 98).

1.5.5. Korthagen: el enfoque realista

Korthagen se ha ocupado también de elaborar un modelo de relaciones teoría-práctica que supere los habituales, sobre todo el modelo tecnocrático, que tan insensible se muestra a la cultura escolar, proponiendo un enfoque propio novedoso, conocido como “realistic approach” (enfoque realista) que trata de superar la perenne quiebra teoría-práctica dado que en los últimos años se ha venido agravando peligrosamente (Korthagen, 1999, 2001a, 2001b, 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 curriculum, el grupo de alumnos, etc.
- La dificultad del docente para expresar en palabras su acción didáctica cotidiana.
- La complejidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente como objeto de estudio.
- 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.

El enfoque realista se basa en los siguientes principios:

- *It starts from concrete practical problems and the concerns experienced by (student) teachers in real contexts.*
- *It aims at the promotion of systematic reflection of (student) teachers on their own and their students' wanting, feeling, thinking and acting, on the role of context, and on the relationships between those aspects.*
- *It builds on the personal interaction between the teacher educator and the (student) teacher and on the interaction amongst the (student) teachers.*
- *It takes gestalts of teacher as the starting point for professional learning, which has consequences for the kind of theory that is offered (Theory with capital T versus theory with a small t).*
- *It has a strongly integrated character. Two types of integration are involved: integration of theory and practice and integration of several disciplines³³.*

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, tomando el nombre de las iniciales de sus cinco fases principales:

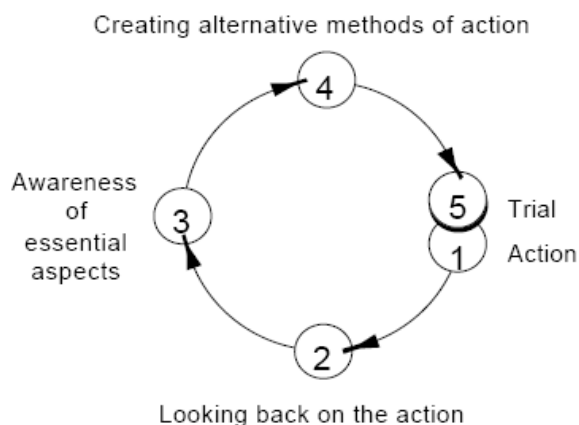


Imagen 9. Modelo ALACT (Korthagen, 2001b: 7; Korthagen, 2010: 91).

³³ Se parte de problemas prácticos concretos y las preocupaciones experimentadas por docentes (estudiantes) en contextos reales. Su objetivo es la promoción de la reflexión sistemática de los docentes (estudiantes) por su cuenta y de sus estudiantes que desean sentir, pensar y actuar, sobre el papel del contexto, y sobre las relaciones entre esos aspectos. Se basa en la interacción personal entre el profesor-formador y el maestro-estudiante y sobre la interacción entre el alumno y los profesores. Toma “gestalts” del profesor como punto de partida para el aprendizaje profesional, lo que influye en el tipo de teoría que se ofrece (Teoría con T mayúscula, en comparación con la teoría con t minúscula). Tiene un carácter fuertemente integrado. Dos tipos de integración están involucrados: la integración de la teoría y la práctica y la integración de varias disciplinas (T. L. A.).

1. 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 no hay apenas tiempo para pensar mientras se está en el aula.
2. Revisión de la práctica. Considera que en este proceso puede ser interesante tratar de responderse algunas cuestiones iniciales tales como:

0. What is the context? (¿Cuál es el contexto?)	
1. What did you want? (¿Qué querías?)	5. What did the students want? (¿Qué querían los estudiantes?)
2. What did you do? (¿Qué hiciste?)	6. What did the students do? (¿Qué hacían los estudiantes?)
3. What were you thinking? (¿Qué estabas pensando?)	7. What were the students thinking? (¿Qué pensaban los estudiantes?)
4. How did you feel? (¿Cómo te sentiste?)	8. How did the students feel? (¿Cómo se sentían los estudiantes?)

Tabla 8. Concreción de la segunda fase del modelo ALACT (Korthagen, 2001: 7).

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.

3. La siguiente fase implica tomar conciencia de la acción. Para ello, Korthagen (2001b: 8) 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:

In phase three, a need of more theoretical elements can come up and these can be brought in by a supervisor, but they are tailored to the specific needs and concerns of the teacher and the situation under reflection. We call this theory with small t. Important is that it should help the teacher to perceive those characteristics of the situation that are important to the question of how to act in the situation. This is the major difference with Theory with capital T, formal academic theory, which aims at understanding a situation. This means that theory with a small t is not a reduction or simplification of formal knowledge, but fundamentally different in nature. Theory with capital T is conceptual knowledge, generalized over many situations, theory with small t is perceptual knowledge, personally relevant and closely linked to concrete contexts³⁴.

³⁴ En la fase tres, la necesidad de más elementos teóricos puede ser necesaria y éstos pueden ser traídos por un supervisor, pero que adaptándolos a las necesidades y preocupaciones específicas de los docentes y la situación en la reflexión. A esto lo llamamos teoría con t minúscula. Es importante que ayude al maestro a percibir las características de la situación que son importantes para la cuestión de cómo actuar en la situación concreta. Ésta es la principal diferencia con la teoría con T mayúscula, la teoría académica formal, que tiene como objetivo entender una situación. Esto significa que la teoría con t minúscula no es una reducción o simplificación de los conocimientos formales, sino fundamentalmente de naturaleza diferente. Teoría con T mayúscula, es el conocimiento conceptual, generalizado en muchas situaciones,

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

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

- *First of all linking theory and practice with the aid of the ALACT model requires frequent alternation of school teaching days and meetings at the teacher education institute.*
- *Secondly, in order to harmonize the interventions of school-based mentors and institute-based teacher educators, close cooperation between the schools and the institute is necessary.*
- *Thirdly, the approach advocated here implies that it is impossible to make a clear distinction between different subjects in the teacher education program.*
- *Finally, the realistic approach in teacher education requires specific competencies from both teacher educators and cooperating teachers. This implies the need for professional development of teacher education staff and cooperating teachers in the school³⁵.*

Este planteamiento parece pertinente actualmente y viable en aquellos casos en los que el profesorado realmente tenga un 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).

1.5.6. Rozada: la construcción de una “Pequeña Pedagogía”

Para Rozada Martínez la forma de relacionar teoría y práctica depende principalmente del docente y del establecimiento de pilares intermedios entre una y otra. 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

la teoría con t minúscula es el conocimiento sensorial, personalmente relevante y estrechamente vinculados a contextos concretos (T. L. A.).

³⁵ En primer lugar, la vinculación de la teoría y la práctica con la ayuda del modelo ALACT requiere alternancia frecuente de días de enseñanza en la escuela y reuniones en el centro de formación docente. En segundo lugar, es necesario a fin de armonizar las intervenciones de los mentores en las escuelas y los educadores de docentes universitarios, una estrecha cooperación entre las escuelas y el centro de formación docente. En tercer lugar, el enfoque que aquí se defiende implica que es imposible hacer una clara distinción entre las diferentes asignaturas del programa de formación docente. Por último, el enfoque realista en la formación docente requiere de competencias específicas de ambos: formadores de docentes y profesores cooperantes. Esto implica la necesidad de un desarrollo profesional del personal docente de educación y maestros cooperantes en la escuela (T. L. A.).

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 Martínez, 2005b, 2006b, 2008a).

Para superar esta dicotomía el autor plantea que es necesario buscar otros caminos de encuentro entre ambas realidades. A esto denomina Rozada Martínez “Pequeña Pedagogía”, a “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. ¿Quién debe habitar ese espacio? Un sujeto cuya racionalización sobre su práctica sea superior a la pura acción cotidiana y cuya aproximación al conocimiento sobre la enseñanza no le deje sometido a la lógica universitaria, manteniendo como exigencia profesional el cultivo de ambas vertientes. 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” o “segundo grado” (Rozada Martínez, 2005b, 2006b, 2007b, 2008a).

La “Pequeña Pedagogía”, considera su autor que se puede desarrollar a través del estudio, la reflexión y la acción. 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 Primaria o Secundaria y de la Universidad.

El siguiente esquema muestra las relaciones entre teoría y práctica defendidas. El mismo será empleado en el análisis de los datos empíricos, lo que contribuirá a comprenderlo mejor.

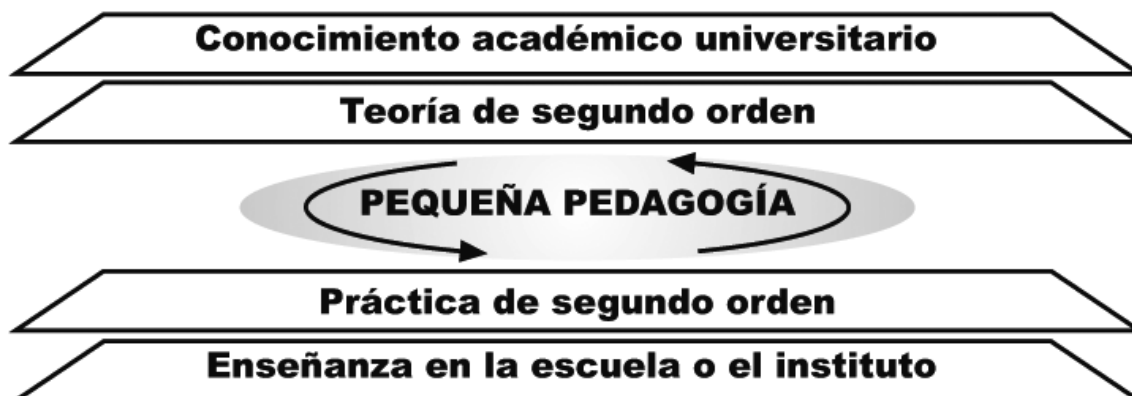


Imagen 10. Relaciones entre la teoría y la práctica (Rozada Martínez, 2006b, 2007a).

Para Rozada Martínez la distancia existente entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o el instituto sólo puede salvarse construyendo teorías y prácticas diferentes de las hegemónicas, que él denomina “de segundo orden” ó “segundo grado”. Así caracteriza ambas:

La **teoría de segundo grado** se caracteriza por:

- Aceptar la dispersión y, por lo tanto, renunciar a la especialización; lo que necesariamente trae consigo otra renuncia, a su vez, el reconocimiento de la autoridad académica. La teoría o teorías de un profesor deben tomar como

nutrientes básicos los saberes académicos universitarios, pero no en una sola disciplina, sino en muchas de ellas, dada la extraordinaria complejidad que encierra la actividad práctica 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, 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 (Rozada Martínez, 2007a).

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 que crean grupos de investigación, de formación del profesorado, de apoyo a la escuela, etc. que tratan de desarrollar iniciativas para acercar la Universidad a los problemas prácticos de la enseñanza tal y como se dan en los centros y en las aulas y son interesantes.

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

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

Pasando a la **práctica de segundo grado**, puede señalarse que 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, 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.
- 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, por tanto, 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.

- 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 orden recogidas en el punto anterior (Rozada Martínez, 2007a).

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

A las relaciones que un docente puede ir estableciendo entre estos dos planos teórico y práctico de segundo grado, es a lo que denomina Rozada Martínez "Pequeña Pedagogía", la cual prácticamente se identifica con el desarrollo profesional permanente de un docente. Se trata de un territorio fronterizo y apenas explorado.

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

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

- como prácticos (suelen reivindicarse como "maestros de a pie");
- generalmente cargados de imágenes idealistas sobre sí mismos;
- resistentes a la puesta en cuestión de sus prácticas y de las ideas asociadas a ellas (Rozada Martínez, 2005b, 2006b, 2008a).

Se trata de un profesional de la enseñanza distinto a los que, cada una 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.

1.6. La relación teoría-práctica en el desarrollo profesional docente

Los profesores, como señala Novak (1982: 9), frecuentemente han estado esperando una teoría comprensiva del aprendizaje y de la educación que proporcionara una base consistente para la acción educativa diaria. Con frecuencia se alude al fracaso de la investigación educativa y a los trabajos de desarrollo del currículum generados hasta el momento. Sin embargo, para transformar la educación hacen falta más que buenas intenciones y buena intuición que es lo que frecuentemente inunda el pensamiento del profesorado (Novak, 1992: 28) y para ello es fundamental ponerse en contacto con la teoría educativa.

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

En el marco de esta investigación se comparte la definición de Day sobre el desarrollo profesional docente:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (Day, 2005: 17).

Como puede apreciarse en estas palabras para que haya desarrollo profesional el profesorado debe esforzarse por interrelacionar la teoría y la práctica en la enseñanza de manera comprometida. Como afirma O’Connell Rust (2009: 1886), *“it is in professional development [...] that research and practice are meant to come together”*³⁶.

En este apartado se pretende situar los principales momentos en el desarrollo profesional docente y ver cómo se producen las relaciones entre la teoría y la práctica en ellas. A partir de los trabajos de Fuller (1969), Fuller y Bown (1975), Huberman (1989, 1993) y Huberman y Levinson (1988), entre otros, se ha comenzado a hablar de “etapas” dado que resulta muy revelador conocer las diferentes formas de ser y de estar en la enseñanza a medida que el personal se va estabilizando. Aunque dependiendo de los autores las clasificaciones varían, generalmente se habla de las siguientes fases, que se repasan a continuación:

³⁶ Está en el desarrollo profesional [...] que la investigación y la práctica se propongan avanzar juntas (T. L. A.).

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

El propósito de este apartado es hacer un repaso por estas etapas por las que atraviesa el común del profesorado para extraer formas de relación teoría-práctica. Convertirse en profesor, lejos de limitarse a superar unas oposiciones, supone un largo proceso, así como para desarrollarse profesionalmente no basta con atravesar estadios profesionales, hay que comprometerse con el propio desarrollo en cada uno de ellos.

No obstante, también es preciso mencionar que no todo el profesorado pasa por todas estas etapas o lo hace de igual modo, estando el proceso de desarrollo profesional abierto a la influencia de una amplia diversidad de variables, como plantea Imbernón:

Al analizar el tema de la formación permanente no se acostumbra a tener en cuenta que el interés del profesorado por su formación y por su ponerse al día pedagógica y culturalmente no es uniforme, sino que difiere, y bastante, en función de la situación profesional, el número respectivo de años transcurridos desde que acabaron sus estudios de formación inicial o desde que se produjo su acceso a la profesión docente, y también según las circunstancias sociales y culturales del entorno donde cada profesor ejerce su tarea (Imbernón, 1989: 45).

1.6.1. Formación inicial

Cuando un profesor se enfrenta por primera vez a la realidad escolar experimenta cierta sensación de asombro dado que las concepciones que maneja frecuentemente han sido idealizadas, y de alguna manera aquello a lo que se aproxima le sobrepasa. Diversos autores, apoyándose en las tesis de Veenman, hablan de que se produce un choque de los principiantes con la realidad. *“El profesor va a quedar desconcertado cuando, al llegar a la realidad, observa que la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales en los que se le ha formado”* (Esteve, 1993: 60).

Ello suele ser debido a que el futuro profesor en su formación académica previa ha ido creando una serie de esquemas sobre la realidad sin estar en ella. Asimismo, el profesorado en formación inicial frecuentemente genera unas expectativas sobre la enseñanza que se ven frustradas al entrar en contacto con ella. En parte, esto tiene que ver con la enorme distancia que hay entre la teoría y la práctica nuevamente.

La mayor parte del profesorado universitario que imparte docencia en las facultades de educación y escuelas de magisterio no ha pisado un aula desde hace mucho tiempo (o quizás nunca, una vez pasada su escolaridad obligatoria), o si lo han hecho en el pasado no han sabido interrelacionarlo en su actividad docente en la inmensa mayoría

de los casos porque no han construido una epistemología de la práctica, generando y transmitiendo a su alumnado un conocimiento deformado sobre la práctica en la mayor parte de las ocasiones.

No se puede, ni mucho menos, responsabilizar al alumno de este choque. Más bien al contrario, quizá tengamos que hacer autocrítica, porque como profesores universitarios tenemos el compromiso de conocer la realidad escolar sobre la que hablamos y de evitar que el profesor en formación desarrolle imágenes idílicas sobre lo que es la escuela, lo que es un aula o una programación, entre otros muchos posibles asuntos, imposibles de enumerar porque la práctica es tan amplia y compleja que nunca podremos acotarla al completo. Parece un asunto demasiado serio como para pasar por él sin reflexionar un poco sobre él.

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

Para ser un buen profesor universitario en titulaciones como magisterio o pedagogía es imprescindible una aproximación a la escuela. Si el profesorado de estas instituciones conociese de cerca y en profundidad lo que realmente sucede en las aulas porque conviviera allí con profesorado, alumnado, aulas, libros de texto, equipos directivos, etc. asumiría su función con mayor realismo y podríamos hablar de profesores universitarios más profesionales. Afortunadamente algunos casos de profesores así existen, son infrecuentes, pero los hay. En mi formación inicial como pedagoga y como maestra tuve la oportunidad de aproximarme a algunos de ellos y puedo asegurar que cuando se referían a la enseñanza mostraban una comprensión de la realidad mucho más profunda.

Vezub (2007: 12) afirma que:

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

¿Cómo puede reflexionar y analizar la práctica durante su formación inicial un alumno de magisterio o pedagogía? La respuesta cómoda es situar esta tarea en la breve experiencia de prácticas que desarrollará. Efectivamente, el practicum es un momento

propicio para favorecer la relación teoría-práctica en la formación inicial dado que aporta realismo en la tarea de enseñar, sobre todo a la vista de lo que hacen los estudiantes en este periodo (Anguita, 1996). No obstante, una respuesta más comprometida procedería de aquellos profesores universitarios que se vinculan con la práctica cotidianamente conociéndola bien desde dentro. De este modo pueden narrar vivencias en ella para someterlas a escrutinio, poner ejemplos reales, llevar materiales reales al aula de todo tipo (vídeos, cuadernos de alumnos, libros de texto, etc.) y desarrollar un sinfín de actividades que contribuyan a relacionar la teoría y la práctica en la formación inicial.

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

1.6.2. Profesorado principiante

Muchas investigaciones se han ocupado de examinar esta fase de entrada, aportando informaciones altamente reveladoras (Hannan, Smyth y Stephenson, 1976; Esteve, 1993,1997; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009b; Marcelo García, 2009; Teixidó, 2009), así como sobre la fase de formación inicial. Sin embargo, las sucesivas son mucho más desconocidas.

En todo caso, esta fase es de las más importantes, porque, como señala Marcelo (2009: 9), *“los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión”*, lo cual no siempre es sencillo si tenemos en cuenta que en muchos casos el profesorado principiante tendrá que hacerse cargo de aquellos grupos que los profesores veteranos rechazan por el desgaste físico y emocional que generan. De hecho, como afirma Hannan (1976: 9), *“not all young teachers survive and those that do may have to pay an high price”*³⁷. Para este autor, así como para otros muchos, el precio más doloroso es el aislamiento (Hannan, 1976: 172).

Teixidó (2009: 149) ha señalado que:

Con el acceso al primer trabajo comienza una fase crucial en su desarrollo profesional: prepara las clases, desarrolla la acción docente en el aula, está atento al proceso de aprendizaje de sus alumnos (comprensión, dificultades, reacciones, imprevistos...), formula hipótesis en torno a los factores que inciden en las diversas situaciones, las contrasta con sus compañeros, ensaya nuevas alternativas... No se trata únicamente de intervenir, sino de poner la atención en uno mismo (la manera como se interviene, las sensaciones, las emociones, las dificultades) y en los efectos que produce en los demás (aprendizaje de los alumnos, reacciones de los compañeros, etc.). El docente novel debe adquirir un conjunto

³⁷ No todos los profesores jóvenes sobreviven y aquellos que lo hacen deben pagar un alto precio (T. L. A.).

de actitudes (predisposición a la reflexión sobre la propia práctica, dedicación temporal, otorgar valor a la formación permanente) y de competencias (analizar los resultados, comprender los factores que inciden en cada situación, tomar decisiones orientadas a la mejora, reelaborar la propia práctica) para aprender a enseñar, a educar.

Cuando los profesores se inician en la enseñanza el shock de los principiantes continúa y se agrava. Afirma Esteve (1993: 69) que en esta fase de inicio docente en “*donde ellos esperaban una relación personal, individual, cercana a la confianza, descubren con horror su falta de preparación para enfrentar con estrategias productivas el agobio y el agotamiento físico que supone el hacer trabajar a un grupo numeroso de alumnos, generalmente falto de la más mínima cohesión*”. En este momento, el profesor hará muchos descubrimientos que posiblemente produzcan una mayor quiebra en las relaciones teoría-práctica. Uno de ellos es el ya señalado, la dureza de la enseñanza.

Además, en este tiempo el docente compara su “yo ideal” en el que se ha formado y su “yo real” desarrollado a partir de sus primeras reflexiones sobre la práctica y sufrirá una primera crisis de identidad profesional. El docente novel suele cuestionar con fuerza su formación inicial y, frecuentemente, la rechaza.

Otro asunto no menos importante que el profesorado inicia es su socialización profesional en los centros. Esta socialización inicial del profesorado ha sido estudiada (Esteve: 1993; González Sanmamed y Fuentes Abeledo: 2000; Marcelo: 2008; Teixidó: 2009), y a pesar de que sus efectos aún son bastante desconocidos, es posible hablar de un poderoso impacto en el docente porque sus efectos suelen ser demoledores incluso en docentes que inicialmente tenían ilusión por dedicarse a la enseñanza, inquietudes intelectuales y vocación. Pérez Gómez, refiriéndose al poder socializador de la práctica ha señalado que:

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

Si a la dureza de la enseñanza, que lleva al docente novel a cuestionar su formación inicial, le añadimos una crisis de identidad profesional y una socialización en centros convencional (en el sentido de que el equipo docente tenga pocas inquietudes profesionales e intelectuales), tenemos los ingredientes necesarios para hacer que ese profesor deje de buscar conexiones entre lo que hace y alguna teoría de la educación. Sólo casos contados escapan a semejante situación, la inmensa mayoría del profesorado (incluso una buena parte de aquel mejor dispuesto para la enseñanza) puede quedarse atrapado para siempre en la práctica. Podemos formularnos muchas preguntas al respecto. ¿Por qué sucede esto? ¿Cómo escapar de ahí? ¿Quiénes lo consiguen? ¿Cómo? Quizá sea pertinente mencionar en este apartado el escaso valor otorgado al mentor que se asigna al profesor principiante cuando consigue superar una oposición, en el cual algunos veían la clave para el establecimiento de las relaciones teoría-práctica.

Sin pretender dar respuestas simples a un tema tan complejo parece evidente que una cualidad del docente que pretenda relacionar la teoría y la práctica debe ser la persistencia y el coraje, así como hacer frente a muchas de las rutinas establecidas en los modos de hacer docentes habituales en los centros.

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

1.6.3. Estabilización profesional

Ese profesor principiante de los primeros tiempos poco a poco irá desarrollando su identidad como profesor, y pasados entre cinco y diez años desde sus inicios, dependiendo de los casos, irá estabilizándose. Se entiende que un profesor se estabiliza cuando ha logrado dominar todos aquellos elementos que en los primeros momentos le generaban angustia, desde la organización del aula con el alumnado a la relación con sus compañeros, el equipo directivo y las familias, y, sin duda, cuando ha conseguido “una plaza definitiva”, siendo la expectativa profesional y la cuestión contractual satisfecha.

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

Esta etapa se diferencia de la anterior porque ya hay un rodaje después de la experimentación de los primeros años, que en muchos casos, si se mantiene sin someterse a revisión, derivará en rutinas difíciles de cuestionar, lo que convertirá a los profesores en sujetos resistentes para el aprendizaje. De ahí la importancia del profesorado de conocer estrategias de investigación-acción profesional y de revisar su práctica, así como de estar permanentemente en formación: realizando cursos, leyendo, participando en foros sobre educación, etc. Ambas cuestiones son fundamentales para que se produzca un cambio de actitudes en el profesorado.

En este periodo las relaciones teoría-práctica dependen en buena medida del profesor, así como en las sucesivas etapas. Nada dice la legislación al respecto. El profesorado puede hacer cursos de formación a través de los centros de profesores u otras organizaciones (sindicatos, asociaciones, empresas, etc.) así como formarse de manera autodidacta para tratar de relacionar la teoría y la práctica. Esta segunda opción que todo el mundo da por sabida, pero pocos practican, apenas se contempla:

ni los autores de más reconocido prestigio en el ámbito de la pedagogía suelen referirse a ella porque tratan de dar respuestas globales a la formación permanente, ni la Administración la fomenta, ni el profesorado confía mucho en ella dado que no es posible establecer conexiones directas entre el conocimiento y la práctica.

Es inusual que el profesorado dedique su tiempo libre a leer sobre formación del profesorado, historia de la educación, metodologías de enseñanza, educación en valores... dado que eso no se le reconoce. Hay que tener un compromiso muy alto con la enseñanza y con el cultivo del pensamiento didáctico para implicarse en una empresa así. Klein (1992: 192) considera que esa falta de reconocimiento es una razón muy poderosa que repliega iniciativas de reforma de los académicos y de los profesores. *“There are few rewards for either theorists or practitioners to improve what they do. Further, the rewards that do exist are intrinsic ones, such as personal pride in ones achievement, rather than extrinsic ones, such as an increase in pay or recognition for the merit of their efforts”*³⁸.

Sin embargo, parece evidente que lo que suceda en estos años es determinante para comprender lo que sucederá en los venideros, claro que no puede negarse que el cambio es siempre posible, y quizá alguien que no se ha ocupado de leer y de buscar el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica pueda en cualquier momento ponerse a ello porque algún estímulo le incite a llevar a cabo esta transformación.

1.6.4. Experimentación y diversificación

Por las anteriores fases necesariamente pasan todos los profesores, en cambio, por ésta y algunas de las sucesivas ya no. Esto es así porque el profesorado haciendo uso de su juicio tiene libertad para decidir en el ejercicio de sus funciones y si siente pasión por la enseñanza se dedicará a experimentar y a innovar, y si no, puede “pasar” en buena medida de todo proyecto edificante y profesionalizador.

Plantean Biddle, Good y Goodson (2000, T1: 60) que *“es posible que los profesores que pasan por esta fase de su carrera sean los más motivados y dinámicos, los más comprometidos más allá de los límites de sus propias escuelas”*. Efectivamente, en esta etapa los profesores suelen asumir con iniciativa proyectos ambiciosos no sólo dentro del aula o del centro, sino también fuera. En esta etapa los profesores comprenden que *“no existe cambio por decreto, la escuela no está constituida únicamente por estructuras, roles y relaciones funcionales y formales en el seno de las cuales una propuesta de cambio será, consensuadamente, llevada a la práctica”* (González González y Escudero, 1987: 24). Saben que si quieren innovar tendrán que esforzarse en ello para conseguirlo. Vicente Rodríguez (2002: 25) señala que en esta etapa:

³⁸ Hay pocas recompensas, ya sea para los teóricos o profesionales para mejorar lo que hacen. Además, los premios que existen son los intrínsecos, como el orgullo personal en los logros, en lugar de los extrínsecos, tales como un aumento en la remuneración o el reconocimiento por el mérito de sus esfuerzos (T. L. A.).

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

En cualquier caso, parece que es una etapa que “depende de cada cual y su circunstancia”: del interés personal, del dinamismo del centro, del equipo docente, del equipo directivo, etc. Algo así sucede con las relaciones entre la teoría y la práctica en este momento. El profesorado más motivado es posible que se lance a hacer cursos y a leer literatura científica en ciencias de la educación tratando de buscar respuestas a algunas de las inquietudes intelectuales y prácticas existentes. En el mejor de los casos puede suceder que ahí el profesor “se enganche” y deje de concebir la enseñanza como una actividad situada exclusivamente en la práctica cotidiana del aula y del centro. En el peor de los casos puede suceder que el profesorado desista en su intento tras comprobar: (1) la dificultad que tienen para él algunas lecturas de pedagogía, sociología, historia, antropología... que frecuentemente se escriben con un alto nivel y no necesariamente pensadas para el público docente, (2) que los autores de la teoría académica proponen ideas en ocasiones que no resisten la “prueba de la práctica” porque su experiencia le dice que lo que en el plano de las ideas es viable no lo es en la acción, (3) que sea dificultoso establecer relaciones entre lo que lee y su actividad.

En cualquiera de estos tres casos, si el profesor tiene coraje, siente pasión por la enseñanza y desea actuar profesionalmente podrá superar los problemas descritos. Ese profesor “raro” es el que interesa en este estudio, el que cree en su trabajo y lucha contra su alienación profesional tratando de formarse a sí mismo permanentemente sin esperar a que nadie le diga lo que tiene que hacer, el que es capaz de preocuparse de su formación y anteponerla frente a otras actividades (tanto de ocio como de trabajo). Por lo que respecta al trabajo no es raro que el profesorado más comprometido hipoteque varias horas al día en casa corrigiendo cuadernillos y fichas. Ello denota un esfuerzo digno de valorar muy positivamente, pero que no escapa al practicismo, a una dinámica de mucho trabajo práctico que no se relaciona con el conocimiento educativo.

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

No es una responsabilidad de los otros, sino propia. No basta con esperar soluciones de las administraciones públicas, cursos de formación o recetas mágicas mientras se repiten sin cesar las palabras rituales aprendidas, como si éstas pudiesen por sí solas materializar los objetivos o cambiar la realidad. No creo que exista ningún maestro ni profesor que acepte, como cliente o paciente, que su abogado esté a la espera de un cursillo sobre la nueva ley que le afecta o que su médico aguarde otro tanto sobre la ignota enfermedad que le aqueja: se supone que han de acudir por sí mismos a las leyes, la jurisprudencia, la

doctrina, los congresos, los colegas, las bases de datos, las publicaciones científicas o lo que haga falta. Sin embargo, ¿cuántos maestros se molestan, aunque sólo sea en sus horas o días laborables pero no lectivos, en leer algún libro sobre la cultura gitana, el mundo árabe o la religión musulmana, en contactar con sus organizaciones o en introducirse de algún modo en su medio y conocer sus necesidades, sus ideas, sus valores, sus creencias? Esperar a que la Administración nos lleve a un cursillo en horas lectivas, si es posible es una respuesta de oficinista, no de profesional (Fernández Enguita, 2001b: 10).

Quien desea ser un profesional no esperará a que la Administración le ofrezca un curso: tomará en sus manos la responsabilidad de formarse a sí mismo y aprovechará las oportunidades que el sistema de formación permanente le brinde, pero no vivirá a la expectativa de lo que otros preparan para que el docente consuma sin más. No podemos olvidar que muchas iniciativas de formación permanente se han mercantilizado. Sería preciso analizar qué formación permanente es realmente valiosa para los docentes en ejercicio para que forme parte de los programas de formación permanente, y abandonar cierta tendencia existente de proponer cursos sin realizar el correspondiente análisis de necesidades.

1.6.5. Evaluación de la propia actividad

En el transcurso de su desarrollo profesional el profesorado frecuentemente hace balance de su trabajo mirando al pasado y al futuro y suele suceder que se encuentran con muchas incertidumbres: valoran positivamente algunos aspectos de la profesión, pero manifiestan cansancio hacia ciertas rutinas. Como señala Vicente Rodríguez, ésta es una fase no muy bien delineada, pero parece indudable que un gran número de casos ponen en duda el sentido de su actividad.

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

Se trata, en definitiva, de una fase de facetas múltiples difícil de describir por la que no pasan todos los docentes, pero sí una buena parte de ellos. La nota característica es que en ella el docente echa la vista atrás para repasar el trabajo que ha desarrollado, ver cuál ha sido su desarrollo profesional y evaluar el sentido de los años venideros en la enseñanza. En unos casos aparecen notas de cansancio y rutina (incluso en algunos que ni siquiera habían pasado previamente por una fase de innovación), en otros profesores surge un sentimiento poderoso de crisis y en otros aparece cierta sensación de estabilización y tranquilidad hacia lo venidero.

Biddle, Good y Goodson, tras revisar diversos estudios, sitúan el centro de la preocupación del profesorado en esta etapa en la promoción profesional. *“El problema parecía radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional. ¿Voy a escalar en la profesión? ¿Quiero pasar el resto de mi vida en el aula?” (Biddle, Good y Goodson, 2000, T1: 62).*

El trabajo del docente, desde que éste se inicia en la enseñanza, es y será el mismo y a medida que pasa el tiempo, sobre todo, después de muchos cursos trabajados en la enseñanza, los profesores en esta fase asumen que en los años siguientes de sus vidas no habrá cambios espectaculares. Si desean seguir siendo docentes saben lo que les espera en los años venideros y si desean cambiar están a tiempo, pero si no lo hacen ahora, lo más probable será que resistan al aprendizaje hasta la jubilación (González Sanmamed, 1995; Gimeno, 1998; Vicente Rodríguez, 2002).

Quizá sea posible establecer alguna relación entre el sistema de promoción de la carrera docente y la mejora del sistema de enseñanza: si hubiera algún sistema de reconocimiento algunos docentes podrían movilizarse más (Imbernón, 1989, 1994; Popkewitz, 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991; Fullan y Hargreaves, 1992a, 1992b; Zeichner, 1992, 1993; Liston, y Zeichner, 1993; González Sanmamed, 1995; Escudero, 1997, 1999, 2009; Montero Mesa, 1997; Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz, 1999; Vicente Rodríguez, 2002; Perrenoud, 2004; Bolívar, 2006; Escudero y Luis, 2006; Korthagen, 2007).

Asimismo, harían falta estímulos y apoyos para que los profesores en ejercicio se comprometieran más con su trabajo. Como apunta Imbernón (1989: 50), *“a lo largo de la carrera profesional del enseñante deberían potenciarse aquellos aspectos formativos que permitan asumir o mantener un determinado grado de innovación (años sabáticos, estancias formadoras, etc.)”*.

1.6.6. Conservadurismo y quejas

Es raro que el profesorado no pase a lo largo de su desarrollo docente por una etapa de conservadurismo y quejas, fase que suele coincidir con la antesala de la jubilación. En este momento los profesores cuestionan el sistema educativo y el sistema político y se quejan de los problemas de la infancia con la que tienen que trabajar, de las familias, del equipo directivo, de la legislación existente, los intentos de reforma y sus repercusiones, etc., mostrándose escépticos y apáticos con casi cualquier iniciativa de cambio casi con independencia de la instancia que lo proponga.

La monotonía con la que se vive la realidad cotidiana en el aula y el desencanto con iniciativas innovadoras o algunas reformas son claves para entender las lamentaciones y las actitudes moderadas de una buena parte del profesorado. No sería exagerado citar aquí las palabras de Santos Guerra (1994: 92), cuando señala cómo las salas de profesores son espacios para el cotilleo, el rumor, el humor, el cinismo y el antiintelectualismo. En todo caso, depende de una amplia variedad de parámetros sociales micropolíticos (González González, 1997): características de la institución de trabajo, contexto político y económico, los acontecimientos de la vida familiar propia, el trato con los colegas con los que se trabaja, etc.

Biddle, Good y Goodson (2000, T1: 65) refiriéndose a los resultados de la investigación psicológica clásica afirman que *“con los años, se tiende a una mayor rigidez y dogmatismo, a una mayor prudencia, a una mayor resistencia a las innovaciones y a una nostalgia más pronunciada por el pasado”*. Se trata de un momento donde se deja ver cierto sentimiento de decadencia personal a través de las

críticas diversas que se formulan ante diferentes situaciones laborales. Como plantea Day:

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

Se trata de una etapa que muestra una especie de “ocaso vital”. Vicente Rodríguez (2002: 26) considera que esta etapa forma parte de una evolución progresiva que se acentúa en los cincuenta años, pero que, en todo caso, varía mucho en función de las personas: en duración, intensidad y forma de manifestarse, aunque casi siempre aparece escorada hacia algún aspecto del sistema tomado aisladamente: la educación en las familias o las políticas del gobierno son de los asuntos más criticados.

Es triste que algunos profesores pasen por esta etapa: para ellos mismos y para su alumnado, porque no disfrutan cada día de sus clases, así como para quienes conviven con ellos en los centros: para los docentes que se comprometen (y sufren el desánimo de estos compañeros) y para los que no se comprometen con la enseñanza (por el poderoso efecto socializador que ejerce su discurso sobre este tipo de miembros del equipo docente). Habría que pensar en mecanismos viables para evitar que el profesorado llegase a este punto al final de su vida profesional, así como a la fase siguiente.

1.6.7. Serenidad y distanciamiento

A medida que los docentes se van haciendo mayores van adoptando una postura cada vez más serena en la enseñanza y se distancian de la mayor parte de las decisiones que van tomando en el centro. Como señalan Biddle, Good y Goodson (2000, T1: 63), *“los niveles de ambición decaen, con un efecto sobre la dedicación profesional, pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que probar ante los demás o ante uno mismo”*.

Los últimos años previos a la jubilación del docente suelen ser años de distanciamiento con la actividad docente, suelen ser años de relajación. En este tiempo el profesorado suele prestar más atención a su tiempo libre ocupándolo en planes que les resulten sugerentes sin involucrarse mucho en la enseñanza. El profesorado se va apartando poco a poco de la actividad educativa, canaliza su energía en la búsqueda de espacios para el disfrute personal y se siente liberado de muchas responsabilidades profesionales. Como afirma Huberman (1989: 22), en esta fase, *“uno abandona el furor y las decepciones del mundo social para cultivar su jardín”*.

Un aspecto destacable sobre el profesorado en estas últimas fases, no lo olvidemos, es el hecho de que constituye un referente importante para las nuevas generaciones de maestros que se incorporan, que socializándose en el ambiente de trabajo, pueden rápidamente adquirir todo un bagaje de ideas sobre la enseñanza, que si no son

cuestionadas contribuyen a desarrollar un modelo de profesor no deseado desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica. Como afirma Sikes:

By this age, whether or not they occupy formal positions of responsibility and authority –and a large proportion of the men will be in the middle management posts- teachers are usually “established”. They have some seniority by value of their age and they can, therefore, have a considerable influence on younger, junior teachers, and upon teacher cultures and the ethos/atmosphere of the school. This is, obviously, particularly true when, as is often the case, they form the largest group in the school. The strategies such teachers adopt, and the adaptations they make when faced with imposed change are, therefore, potentially very influential (Sikes, 1992: 45)³⁹.

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

Aunque estas fases hayan sido contestadas en ocasiones, es indudable que la inmensa mayoría del profesorado pasa por ellas. Asimismo, es de destacar que las mismas permiten evidenciar problemáticas fundamentales en el desarrollo profesional docente (Imbernón, 1989: 50).

En el trabajo empírico que se desarrolla en el tercer capítulo se estudia a un docente en su último año con actividad docente en la escuela y podremos observar notables diferencias entre su modo de entender la enseñanza y los habituales. Lejos de ser alguien con actitud de distanciamiento respecto a la enseñanza, veremos a una persona activa y apasionada con su trabajo hasta el último momento, luchando en un contexto profesional empobrecido en el que la edad media del profesorado supera los cincuenta años y las preocupaciones de los mismos responden en buena medida a los tópicos señalados en estas fases.

³⁹ A esta edad, pueden o no ocupar posiciones formales de responsabilidad y autoridad -y una proporción grande de los hombres ocupará puestos administrativos- los profesores normalmente están “establecidos”. Tienen alguna autoridad por valor de su edad y pueden, por tanto, tener una influencia considerable en el personal más joven, en las culturas del profesor y la ética/atmósfera de la escuela. Esto es, evidentemente, particularmente cierto, cuando, es a menudo el caso, forman el grupo más grande en la escuela. Las estrategias que tales profesores adoptan, y las adaptaciones que hacen cuándo han afrontado el cambio impuesto son, por tanto, potencialmente muy influyentes (T. L. A.).

2. Fundamentación metodológica

En este capítulo se recoge la fundamentación metodológica del estudio. En primer lugar se plantea el modelo elegido para la realización de la investigación, la etnografía, que permite realizar una recogida de información en el propio campo observando las interacciones de los sujetos en su contexto. En segundo lugar se describe el método de investigación, el estudio de caso, que permite profundizar en el tema de estudio a partir de la selección de un caso especialmente relevante para los objetivos propuestos. Finalmente se aborda el diseño de la investigación.

Autores como Korthagen son asertivos, cuando reivindican que la investigación educativa sobre las relaciones teoría-práctica tiene que realizarse desde dentro. *“In short, what is needed is research from an insider perspective into the research-practice gap”*⁴⁰ (Korthagen, 2007: 309).

2.1. Modelo de investigación: etnografía educativa

Frente a los enfoques de investigación de índole positivista han ido surgiendo diversas perspectivas alternativas en investigación educativa. Una de ellas es la etnografía, la cual se ha elegido como modelo para el desarrollo de este estudio por su idoneidad para investigar el tema de las relaciones teoría-práctica y sus implicaciones en la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

La etnografía ofrece al investigador un enfoque especialmente rico en educación (Mauss, 1974; Fernández Enguita, 1985; Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Torres, 1988; Martínez Rodríguez, 1990, San Fabián Maroto, 1992; Aguirre Baztán, 1995; Mingorance y Estebaranz, 1995; Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, 1995; Heras Montoya, 1997; Nolla Cao, 1997; Parra Sabaj, 1998; Sanmartín Arce, 2000; Rivas y Calderón Almendros, 2002; Pallma y Sinisi 2004; Serra, 2004; Hammersley y Atkinson, 2005; Ortiz Cobo, 2006; Álvarez Álvarez, 2008a, 2008c; Domínguez Figaredo, 2006; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Velasco, Díaz de Rada y García Castaño, 2006; Rockwell, 2001, 2009). De hecho, cada vez con más frecuencia aparecen estudios e investigaciones siguiendo métodos de investigación cualitativos, y cada vez son más quienes tratan de seguir modelos etnográficos. San Fabián (1992: 18) afirma que: *“al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica”*.

Los etnógrafos han abierto campos de estudio, han ofrecido atentas descripciones, han aportado modelos para comprender la dinámica escolar y han explorado las perspectivas, estrategias y culturas de maestros y alumnos (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Torres, 1988; Martínez Rodríguez, 1990, Aguirre Baztán, 1995; Mingorance y Estebaranz, 1995; Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, 1995; Rivas y

⁴⁰ En definitiva, lo que se necesita es una investigación desde una perspectiva interna en el espacio de la investigación-práctica (T. L. A.).

Calderón Almendros, 2002; Serra, 2004; Hammersley y Atkinson, 2005; Ortiz Cobo, 2006; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Velasco, Díaz de Rada y García Castaño, 2006; Rockwell, 2001, 2009).

No obstante, su fin último ha de ser la mejora de la práctica. Como plantea Torres (1988: 17), *“las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor”*.

A continuación se plantean algunas cuestiones básicas sobre la etnografía: una delimitación conceptual, una aproximación a los fundamentos de la misma, las notas más características del proceso etnográfico, las perspectivas antropológicas más destacadas y una fundamentación sobre la credibilidad que tienen los datos recogidos etnográficamente.

2.1.1. Aproximación al concepto de etnografía educativa

En este apartado se trata de acotar qué es la etnografía, para comprender mejor cuál es la concepción que se maneja en la tesis, pues el concepto de “etnografía” es un término ampliamente utilizado, aunque no siempre con el mismo sentido.

No obstante, cabe destacar la pobreza que supone definir un término en muchos casos, pues éste puede reducirse y restringirse en exceso al acotarlo en una simple definición. Calvo Buezas y Barbolla Camarero (2006: 9) afirman que *“los antropólogos suelen tener ordinariamente alergia a las definiciones. (...) Si pregunta a un antropólogo qué es la familia, la religión, el Estado o la propiedad, evitará probablemente el darte una definición. Eso sí, te podrá responder con una larga paráfrasis, exponiendo las diversas respuestas culturales que, en los distintos pueblos y tiempos, han organizado los humanos para dar soluciones a tales necesidades sociales. Nuestro antropólogo enfatizará en las divergencias y similitudes en ese abanico de formas culturales, pero seguramente evitará sentar cátedra sobre el concepto de tales instituciones o entidades consideradas en abstracto”*.

Aguirre Baztán (1995:3), analizando el término etimológicamente, entiende que *“la etnografía es el estudio descriptivo (“graphos”) de la cultura (“ethnos”) de una comunidad”*. Mauss (1967: 19), uno de los antecedentes y propulsores de la misma, la entendía como una *“observación profunda, lo más completa y avanzada posible, sin olvidar nada de una tribu”*. Al proceder esta forma de investigación de la antropología, no es de extrañar que inicialmente su preocupación radicase en el estudio de las diferentes culturas, con especial hincapié en las civilizaciones “más atrasadas”.

Si nos centramos en lo que es la etnografía desde el plano pedagógico, alejándonos ligeramente de los intereses de estudio de la antropología, diversos autores han planteado qué entienden por etnografía educativa y por etnografía escolar⁴¹.

Velasco y Díaz de Rada (2006: 10) afirman que *“la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar”*. Considero que esta definición es especialmente rica pues hace hincapié en dos aspectos íntimamente relacionados que considero básicos en un estudio etnográfico en la escuela:

1. **Práctica etnográfica**, es decir, trabajo de campo, el cual debe seguir las características propias de la antropología, con una salvedad, que es el estudio en el contexto de una escuela: observación participante en los centros, contacto con los sujetos estudiados, etc. Serra (2004: 166) matiza que *“la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía”*.
2. **Reflexión antropológica**, es decir, trabajo reflexivo y personal, teniendo en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, con un carácter constructivo de la realidad investigada, el cual será fundamentalmente de gabinete.

Hammersley y Atkinson (2005: 15) apuntan: *“Entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”*. Estos autores hacen especial énfasis en lo que Velasco y Díaz de Rada (2006) denominan práctica etnográfica. Ello es así porque el concepto “etnografía” designa tanto al trabajo de campo que se realiza como al proceso completo de producción de un estudio siguiendo un modelo etnográfico (incluido la elaboración del informe).

Serra (2004: 165) lo expresa perfectamente: *“el término etnografía se refiere al trabajo, el proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura, y, por otra, al resultado final de este trabajo (la monografía o el texto que contiene la descripción de la cultura en cuestión)”*.

Otros autores también han ofrecido su propia visión acerca de lo que es la etnografía, haciendo hincapié en algunas de las que son sus notas más destacadas; sin embargo,

⁴¹ El concepto etnografía educativa es más amplio que el concepto de etnografía escolar, que únicamente remite al estudio etnográfico en las escuelas. El primero, en cambio, remite a una pluralidad de frentes de estudio posibles con diferentes agentes educativos, no sólo la escuela. Cuando apunta esta cuestión, Serra (2004: 166) plantea muy acertadamente: *“Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución”*. No obstante, en este estudio al coincidir que la etnografía educativa a realizar se desarrollará en la escuela, se utilizarán como sinónimos.

en aras a conseguir una delimitación más clara de la idea de “etnografía” que se maneja, en el apartado siguiente se comentan someramente los fundamentos de la misma, que también contribuyen a definirla.

2.1.2. Fundamentos de la etnografía escolar

En este apartado se analizan algunos de los fundamentos básicos de la etnografía: su finalidad, sus características y el rol del etnógrafo.

Finalidad

La etnografía no tiene una única finalidad sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que es posible destacar: la *descripción* cultural, la *interpretación* de los datos para llegar a su *comprensión*, la *difusión* de los hallazgos, y, en último término, la *mejora* de la realidad educativa (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Martínez Rodríguez, 1990, Aguirre Baztán, 1995; Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, 1995; Serra, 2004; Hammersley y Atkinson, 2005; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Rockwell, 2001, 2009). También se señala otra finalidad no siempre considerada: *la transformación del investigador*.

- *Descripción cultural*. La descripción de la cultura elegida es básica en todo estudio etnográfico porque es lo que va a permitir al investigador situar los hechos en su contexto. Es preciso delimitar el campo estudiado, caracterizarlo, “peculiarizarlo”. Para Serra (2004: 166) es su objetivo principal.
- *Interpretación y comprensión*. Además de describir la cultura es preciso que el investigador la interprete subjetivamente, pues sólo así el lector de la etnografía, ajeno a la vivencia del investigador, podrá comprenderla.
- *Difusión y mejora*. Otro objetivo de la etnografía es la difusión de sus informes para tratar de conseguir, en último término, mejoras en la educación. Hammersley y Atkinson (2005: 32) aseguran que “el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento”. Pero como la finalidad de producir conocimiento por sí misma puede no ser suficiente, lo ideal es que ese saber contribuya a introducir cambios sustanciales en las escuelas. Torres (1988: 14) se manifiesta de acuerdo con estas finalidades cuando afirma que “circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas”. Esta finalidad es especialmente importante cuando la etnografía se plantean desde la pedagogía, al ser éste un campo de conocimientos aplicados.
- *Autoconocimiento*. Por otra parte, otra finalidad de la etnografía, no siempre contemplada, es la transformación del investigador: de sus ideas, de sus concepciones previas, etc. Nolla Cao (1997: 5) plantea que “lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos”. La experiencia de

la investigación etnográfica permite transformar al investigador, tanto en sus modos de hacer, como de pensar: puede volverse más tolerante hacia la recepción de ideas que no comparte debido a la escucha comprensiva que tiene que realizar, posiblemente aprenda a mostrarse más dialogante, amable y cercano que otro tipo de investigadores, puede modificar muchos de sus esquemas, etc. Rockwell (2009: 30) considera que *“la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales”*.

Características

Las características más destacadas de la etnografía escolar son:

- La participación prolongada en el contexto a estudiar para dar cuenta del punto de vista de “los nativos”.
- La observación participante por parte del investigador como “nativo marginal”.
- La descripción reflexiva con carácter holista.
- El uso de la “descripción densa”.

Goetz y Le Compte (1988: 28-29) comparten esta caracterización cuando afirman que:

“el diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...). Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...). Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos”.

- La **participación prolongada en el contexto** estudiando el punto de vista de “los nativos” se refiere a la necesidad de convivir con el grupo a estudiar durante periodos de tiempo continuados para comprender las interacciones que se producen entre sus miembros y poder dar cuenta fiel de las dialécticas relaciones que se producen entre las interacciones sociales y los significados que se construyen. Serra (2004: 167-168) plantea que *“se considera que uno de los requisitos para la obtención de una buena etnografía es un trabajo de campo prolongado en el que se produzcan un contacto directo y una toma de datos sobre el terreno. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un periodo largo se consideran necesarias porque permiten reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarlos en el contexto en el que adquieren significación, lo que facilita su comprensión y la formulación de hipótesis pertinentes”*. La participación prolongada permite crear relaciones cercanas que

favorecen la recogida de unos datos fiables que, de otro modo, serían muy difíciles de lograr y de comprender.

- La **observación participante del investigador como “nativo marginal”** (Freilich, 1970) hace referencia al hecho de que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, pero tiene que intentar integrarse lo máximo posible para realizar adecuadamente su investigación. Como plantean Hammersley y Atkinson (2005: 130), el etnógrafo tiene que *“vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación”*. El mundo de la participación implica tratar de “ser uno más” en el grupo, procurando interferir lo menos posible en el modo de vida de los sujetos estudiados. El mundo de la investigación supone, además de trabajo de despacho, no olvidarse de que uno es investigador y tiene que asumir cierta distancia con aquello que observa. Por ello, se habla de que el etnógrafo asume una identidad de “nativo marginal”.
- La **descripción reflexiva con carácter holista** supone para el etnógrafo la necesidad de realizar un trabajo en el que se relacione a los individuos, grupos u organizaciones con su entorno socio-económico, físico y simbólico de modo holístico.
- Además, el etnógrafo debe **generar una “descripción densa”** que aborde las principales estructuras de significación. Esta “descripción densa” no consiste en un relato pormenorizado de todas las observaciones realizadas, sino de aquellas que al investigador le resultan más significativas para dar a conocer la realidad que ha estudiado, es decir, aquellas que sirven para contextualizar lo más posible a los casos estudiados y comprender sus dinámicas culturales. Serra (2004: 170) afirma que *“hay que integrar el estudio de los problemas en el contexto general en el que se producen, y hemos de hacerlo guiados por los contextos teóricos que hemos seleccionado como adecuados”*.

Papel del etnógrafo

El etnógrafo, para la gran mayoría de los autores, es el principal instrumento de investigación. De él dependen la selección de la temática a investigar, la filosofía que se adopte en el estudio, el acceso al campo, las relaciones con los sujetos estudiados, las observaciones e interpretaciones realizadas, y un largo etcétera. Como afirma Sanmartín Arce (2000: 139), el investigador es un reconstructor de la realidad, cuyo trabajo *“exige paciencia y dedicación, atención esmerada y ferviente, fina observación y reflexión crítica de lo observado”*.

Podemos preguntarnos cuáles son las principales exigencias que debe cumplir un investigador etnográfico en su quehacer cotidiano. Señalaré brevemente dos, que considero las más destacadas: el *extrañamiento* y el *tratar de ser uno más*.

- **El extrañamiento.** Malinowsky, en su clásico texto, *Los argonautas del Pacífico Occidental*, ilustra qué es el extrañamiento del etnógrafo cuando apunta: *“Imagínese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cercana a un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta*

desaparecer la lancha que le ha llevado hasta allí" (Malinowsky, 1995:24). El extrañamiento guarda una estrecha relación con dos aspectos básicos: (1) el desarraigo de abandonar los espacios que habitualmente uno frecuenta, y (2) el afrontamiento de una situación desconocida, que además ha de ser examinada para ser comprendida. Pero además, el extrañamiento, ha de ser una actitud vital en el etnógrafo a lo largo de todo el proceso de investigación, no únicamente en los primeros momentos. Esta actitud guarda una estrecha relación con la capacidad del investigador para afrontar con sensación de asombro cada observación realizada, por vulgar, familiar o rutinaria que parezca a simple vista, pues profundizando en su significado puede resultar muy reveladora para la investigación. Como afirma Rivas (2003: 111), las organizaciones escolares van más allá de estructuras y funciones, en ellas, "todo habla".

Un principio de procedimiento vinculado a esta cuestión lo aporta Barrio Maestre (1995: 165), cuando afirma que "*el investigador tiene que poner en entredicho su etnocentrismo*", es decir, el investigador tiene que juzgar la realidad desde el punto de vista de los miembros de la misma, mostrando capacidad para dejar a un lado sus concepciones previas.

Para los investigadores en educación, al haber sido estudiantes algún día, todo resulta tan natural que es muy difícil extrañarse ante muchos aspectos prácticos, como plantea Delamont (1984: 163-164), "*todos los que se ocupan de hacer investigación educativa han ido a la escuela y muchos de ellos han sido profesores, de ahí que la escena les resulte tan familiar*".

Los antropólogos tienen dos términos que se emplean para designar el *discurso de los miembros de la comunidad estudiada* y el *discurso propio* acerca de la realidad cultural a investigar: *emic* y *etic*, respectivamente. El relato *emic* es el que se genera a partir de las opiniones y vivencias del observador cuando se convierte en un nativo más. El relato *etic* es el que permite ver la cultura con la mirada que realiza un observador externo a ella. La relación entre estos dos discursos es uno de los principales problemas a resolver porque entran en juego las cosmovisiones de los sujetos y las del investigador.

- **Tratar de ser uno más.** El etnógrafo no sólo tiene que extrañarse con lo ajeno, sino que además tiene que tratar de integrarse parcialmente en el campo que estudia. Como plantea Barrio Maestre (1995: 164), "*el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar*".

En este intento por ser uno más en la comunidad estudiada son fundamentales tres cualidades: *intuición*, *reflexión* y *empatía* (Heras Montoya, 1997: 16). El etnógrafo, en su viaje, tiene una brújula que le ayuda a ubicarse: en ocasiones la intuición le lleva a plantearse unas hipótesis, en otras ocasiones la reflexión le lleva a cuestionarse éstas o a construir otras y, otras veces, los afectos le permiten idear nuevas tentativas de explicación.

Estas cualidades personales son muy importantes y tienen que trabajarse permanentemente, en aras a conseguir una penetración estratégica dentro de la cultura a estudiar. Como plantea Woods (1987: 23), "*así como se trabaja en el*

perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar”.

2.1.3. Perspectivas en etnografía

Bajo la perspectiva etnográfica de investigación se dan cita diversas formas de indagación. Ello es así, en parte, porque este enfoque de investigación ha nacido en la antropología y se ha ido extendiendo a otras ciencias sociales. Como afirma Serra (2004:166), *“esta extensión (...) ha supuesto transformaciones y una creciente indefinición. (...) A menudo, se han adoptado técnicas habituales de los trabajos etnográficos (la observación participante, la descripción naturalista), pero no su objetivo principal: la descripción antropológica de una cultura o de algunos aspectos de una cultura”.*

Tomando la clasificación que realiza Jacob (1987: 3-32) y retoma Cajide (1992: 365-366), haré un breve repaso por la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico. Los focos de interés de estas perspectivas se recogen sintéticamente en la siguiente tabla.

Perspectiva	Finalidad
Etnografía holística	Descripción e interpretación cultural de modo holístico.
Antropología cognitiva	Identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida.
Etnografía de la comunicación	Estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando análisis socio-lingüísticos.
Interaccionismo simbólico	Examinar las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

Tabla 9. Finalidades que persiguen las diferentes perspectivas etnográficas.

Etnografía holística

La preocupación más destacada de la etnografía holística es la descripción y la interpretación cultural del todo o de alguna/s parte/s de la cultura de una determinada comunidad, incidiendo en cómo las distintas partes configuran la cultura. En la siguiente tabla se recogen sus características más destacadas.

Fundamentos: asume que ciertos aspectos de la cultura son fundamentales en el entendimiento de la vida humana en todas las sociedades.
Meta: estudiar la cultura de los grupos con la intención de describirla y analizarla como un todo.
Ámbito: estudiar la cultura incluye la organización social, economía, estructura familiar, religión, política, rituales, educación, patrones de enculturación y comportamientos ceremoniales.

Metodología: reunir la evidencia empírica directamente a través de un trabajo de campo, mediante la observación participante y entrevista informal en la cultura que se está estudiando (Malinowski); documentar los puntos de vista de los participantes con informaciones verbales, reunir gran cantidad de datos con diversos tipos de métodos (el primer análisis es cualitativo).
Autores: Goodenough (1971) Barret (1984) Malinowski (1922; 1961)
Tipos: Macroetnografía: Geertz (1973); Malinowski (1922); Estudios de la Comunidad: Arensberg y Kimball, (1940); Microetnografía: Chang (1991); Spindler, (1982); Wolcott (1973).

Tabla 10. Características de la etnografía holística (Cajide, 1992: 365).

Antropología cognitiva

La antropología cognitiva (también denominada ethnoscienza o nueva etnografía) plantea que el etnógrafo tiene que identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida. En la siguiente tabla se recogen algunas de sus características más destacadas.

Fundamentos: asumen que cada grupo de individuos tiene un sistema único de percibir y organizar el mundo. La cultura se organiza en categorías que se relacionan unas con otras; asumen que el conocimiento cultural de un grupo se refleja en su lenguaje, especialmente la semántica.
Meta: Identificar y entender las categorías culturales que usan los miembros de una cultura para organizar su modo de vida.
Metodología: identifican fenómenos para entender cómo los grupos organizan su cultura. Los datos son: palabras y su significado, reunidos mediante entrevistas y observación. El primer análisis es cualitativo, identificando “dominios” de conocimiento cultural, se organizan los términos de cada dominio y se pretende descubrir relaciones entre los dominios culturales.
Autores: Spradley (1979, 1980); Tyler (1969).

Tabla 11. Características de la antropología cognitiva (Cajide, 1992: 366).

Etnografía de la comunicación

La etnografía de la comunicación, también denominada microetnografía o etnografía constitutiva, se centra en el análisis de los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, haciendo énfasis en las cuestiones socio-lingüísticas.

En la siguiente tabla se recogen sus características más destacadas.

Fundamentos: la antropología, sociología, sociolingüística y la comunicación no verbal.
Supuestos: asumen que ambas, comunicación verbal y no verbal, son culturalmente modeladas, aunque las personas en interacción no tengan conciencia de ello.
Meta: estudiar los patrones de interacción social entre miembros de un grupo cultural o de diferentes grupos culturales. Se interesan por los patrones del cara a cara de la interacción.

Metodología: usan la observación participante, audio o vídeo de interacciones que ocurren naturalmente. Seleccionan segmentos para el análisis detallado, los codifican y analizan cualitativa o cuantitativamente.
Autores: Hymnes (1972); Gumpertz (1968) Erickson y Mohatt (1982); Test (1990).

Tabla 12. Características de la etnografía de la comunicación (Cajide, 1992: 366).

Interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico estudia fundamentalmente las interacciones sociales que se producen en los grupos, destacando la importancia de analizar los símbolos y los significados que se les atribuyen en las relaciones.

En la siguiente tabla se recogen algunas de sus características más destacadas.

Fundamentos: se deriva de la escuela de Chicago de 1920 y 1930. Su conceptualización es entender la relación entre la sociedad y el individuo. Supuestos: Los humanos actúan ante las cosas según el significado que tienen para ellos; la motivación del significado hacia los objetos a través de los símbolos es como un proceso continuo. La motivación significativa surge a través de la interacción social. Ven la sociedad compuesta de personas que actúan y la vida de la sociedad se compone de sus acciones. Los símbolos son signos, lenguaje, gestos, y el significado se construye en la interacción social.
Meta: conocer a los individuos en las relaciones de unos con otros y aprender los significados y símbolos en la interacción en situaciones concretas.
Metodología: observación participante y entrevista. Además de historias personales, autobiografías, estudio de casos y cartas. El análisis suele ser cualitativo.
Autores: Blumer (1969); Denzin (1978); Ritzer (1983); Bogdan y Taylor (1975); Woods (1992).

Tabla 13. Características del interaccionismo simbólico (Cajide, 1992: 366).

En esta investigación se adopta un enfoque combinado. Por una parte se trata de hacer un estudio describiendo e interpretando la cultura del aula de modo holístico. También se tiene muy presente la interacción verbal en el aula, en conectando con la línea de la etnografía de la comunicación. El interaccionismo simbólico también ha influido en nuestras perspectivas, sobre todo cuando se analizan los símbolos y significados de algunas acciones concretas.

2.1.4. El proceso etnográfico

El proceso etnográfico no es un proceso lineal sino circular, aunque en él pueden identificarse diferentes momentos que en la práctica pueden darse (y se dan) simultáneamente. En este apartado se señalan cuatro de estas etapas que consideramos fundamentales: la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico.

Negociación y acceso al campo

El ingreso en el campo de estudio suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía, y es que como muy acertadamente plantea Stake (2005: 58), *“casi siempre, la recogida de datos “se juega en casa” de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. ¿A quién corresponde el espacio en que nos movemos?”* En la investigación educativa etnográfica es preciso negociar a diferentes niveles: dirección, Administración, profesorado, alumnado, familias, etc. y se necesita la aprobación y/o consentimiento antes de iniciar el estudio empírico.

La fase de la negociación que nos abre (o no) las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación, pues como Woods (1987: 37) mantiene, en esta fase *“en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor”*. Se trata de una fase difícil porque en este momento están a flor de piel los intereses de todas las personas implicadas: investigadores, profesorado, dirección del centro, Administración, etc. Cualquier pequeño indicio de que el estudio pueda perjudicar la imagen de alguien o de alguna institución puede ser determinante en el estudio que se desarrolle.

En realidad, como plantean Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 129), la negociación, la entrada al campo y la recogida de información no son fases distintas porque *“negociando el acceso nos hacemos con un tipo de información muy valiosa, y porque de algún modo esa negociación es un proceso permanente. Los primeros momentos son tan cruciales como el resto de los momentos, sólo que en el comienzo lo ignoramos casi todo”*.

Ahora bien, una vez negociada la entrada, el acceso al campo suele ser también conflictivo, pues entrar en un campo no significa permanecer en él en exclusiva. Acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros. Como afirman Hammersley y Atkinson (1995: 72-73), *“el acceso no es sólo una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación. (...) En muchos lugares, mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo”*.

Trabajo de campo

El trabajo de campo frecuentemente ha sido idealizado, así como la negociación y el acceso. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado (1995: 128) han escrito: *“Si algo hay más idealizado que el trabajo de campo en la disciplina es el modo y manera en que ésta se inicia. Inicios idealizados por defecto, idealizados por silenciados: demasiada contingencia prosaica. Pero acaso ni lo uno ni lo otro, trabajo de campo y acceso-*

adaptación, merecen en justicia tanta solemnidad, atravesados como suelen estar de pesares y despropósitos”.

La fase del trabajo de campo es una etapa de la investigación también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos.

A continuación, se comentan sintéticamente las principales características de las técnicas de recogida de información en etnografía: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pueden además emplearse otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas.

Observación participante

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía (Spradley, 1980). Ello es así porque *“la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador”* (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 34).

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar “de mosca en la pared”, para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible. Para observar, por otra parte, no sólo hay que mirar atentamente. Como señala Woods (1987: 56), *“los principales requisitos de la observación son, naturalmente, un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria”.*

Por otra parte, los datos de la observación pueden recogerse con diferentes instrumentos: diarios de campo, registros anecdóticos, grabaciones, etc. Plantea Rockwell (2009: 59) que *“una parte importante del trabajo de campo es el tiempo dedicado a escribir. La actividad de escribir nos coloca en una categoría rara, diferente de la de otras personas que frecuentan las escuelas. Casi no hay en ningún lugar la exhibición continua de comportamientos tan extraños como los que mostramos los etnógrafos”.*

La gran aportación de esta técnica es, sin duda, que permite acceder a un tipo de información que si no sería muy difícil de recoger, brindando al investigador la oportunidad de recoger dicha información en persona.

La entrevista como diálogo

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que *“tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio”* (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 34). Me parecen especialmente significativas dos cuestiones apuntadas por estos autores:

1. *Tejida sobre el diálogo*, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987: 82) plantea que *“entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar”*.
2. *Proporciona discurso ajeno*, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

Las principales características que el etnógrafo debe tener para realizar entrevistas, según Woods (1987: 77), *“giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad”*. Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de “vagabundeo” (Goetz y Le Compte, 1988: 108).

Stake (2005: 58) plantea que, *“a menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación”*. La principal ventaja de esta técnica es que estimula el flujo de los datos y que ofrece una información personal que, de otro modo, sería imposible conocer.

Los foros de discusión también constituyen, desde la etnografía, una forma particular de entrevista, aconsejable cuando el tema a tratar genera conflicto entre los miembros de la comunidad.

Análisis documental

El análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador.

San Fabián (1992: 35) muestra la enorme diversidad de documentos analizables: *“cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas”*, pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información variada que necesariamente hay que contemplar.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. Ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones

“deseables” y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones “autocomplacientes”.

En etnografía es muy frecuente emplear alguna estrategia de grabación o fotografía porque permite “volver” sobre la realidad objeto de estudio. Estos materiales también constituyen informaciones privilegiadas que hay que analizar.

Análisis de datos

La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada (Mauss, 1974; Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Torres, 1988; Martínez Rodríguez, 1990, Aguirre Baztán, 1995; Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, 1995; Serra, 2004; Hammersley y Atkinson, 2005; Ortiz Cobo, 2006; Álvarez Álvarez, 2008a, 2008c; Domínguez Figaredo, 2006; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Rockwell, 2001, 2009).

El análisis de los datos es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él. Muchos son los autores que plantean que analizar los datos genera cierta angustia, al tener que elaborar un informe científico, en el que además se rechazan muchas ideas. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 201) plantean que *“el análisis de datos es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad”*.

¿En qué consiste este proceso? Stake (2005: 67) ha escrito: *“El análisis significa esencialmente poner algo aparte. Ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones. (...) Tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros”*.

Para realizar este análisis, básicamente, se dan una serie de pasos, intrínsecamente ligados:

1. *Reflexión analítica sobre los datos*. A la par que el etnógrafo recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos. *“Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a “registrar”. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente”* (Woods, 1987: 135). El etnógrafo juega así un papel “centralizador” en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado han afirmado:

Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no

se “recogen” tanto como se “construyen”. Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la “recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes (Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado, 1995: 133).

2. *Selección, reducción y organización de los datos.* Dados los impresionantes volúmenes de información con los que trabaja un etnógrafo es preciso “apartar”, como plantea Stake, aquello que es relevante para el estudio de aquello que no lo es tanto. Reducir los datos con los que se va a trabajar finalmente no es una tarea sencilla, pues implica dejar a un lado gran cantidad de material. ¿Cómo realizar esa selección? Los intereses del estudio tienen que guiar ese proceso. Hammersley y Atkinson (2005: 217) plantean que “*las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información, son prioritarias*”. Una vez seleccionados los datos es preciso organizar los mismos. Esta operación se puede realizar de modo “manual” o mediante el empleo de programas informáticos, pero, en cualquier caso, el etnógrafo tiene que tratar de ser consecuente con los intereses de su investigación, pues los programas informáticos, por ejemplo, hacen un excelente trabajo de recuento de frecuencias, pero no reflexionan sobre los significados que encierran las muestras que se someten al programa. Como afirma Rockwell (2009: 71), “*si bien actualmente existen programas que facilitan el manejo de datos en la computadora, estos no eximen al investigador del necesario trabajo conceptual, previo a la codificación de los registros*”.
3. *Categorización de los datos.* En su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos, el etnógrafo genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla. Para Hammersley y Atkinson (2005: 213) “*la identificación de categorías es un elemento central en el proceso de análisis*”. Además, las categorías, con el objeto de llegar a formular unas conclusiones en el estudio, deben reagruparse formando redes que proporcionen información sobre las relaciones existentes entre las diferentes unidades de significado. Taylor y Bogdan (2000: 159) mencionan una serie de pasos que se deben dar en este proceso:
 - Desarrollar categorías de codificación.
 - Codificar todos los datos.
 - Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.
 - Ver qué datos han sobrado.
 - Refinar el análisis.

Lejos de ser algo simple, la categorización exige tiempo, reflexión, paciencia, atención y esmero. Nada tienen que ver las primeras categorizaciones del investigador con las últimas. Mientras avanza en el proceso de análisis de los

datos, éstas van virando: ampliándose, reduciéndose, agrupándose, reformulándose, etc.

A continuación, algunos autores como Taylor y Bogdan (2000: 171) destacan esta fase final en el análisis de los datos que denominan relativización de los datos y consiste en interpretar los datos categorizados en su contexto de recogida. Básicamente se trata de revisar el análisis a la luz del contexto de recogida de los datos para ver si realmente se está efectuando una categorización adecuada, que refleja realmente el estudio hecho.

Elaboración del informe etnográfico

Elaborar el informe correspondiente al estudio realizado suele ser una tarea complicada. Spradley, (1980: 34), considera que *“this last major task in the research cycle occurs toward the end of research project (...). Writing an ethnography forces the investigator into a new more intensive kind of analysis”*⁴². Tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc. no es sencillo escribir, pues escribir significa divulgar, entre otras cosas. Stake (2005: 69) afirma que *“la página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja”*.

La redacción académica es una actividad intelectual dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente. Como afirman Hammersley y Atkinson (2005: 260), *“el mundo no se divide a sí mismo en capítulos y subtítulos según nuestra conveniencia”*.

Componer un informe de investigación implica precisar una estructura, adoptar un estilo de redacción, hacer esquemas, borradores y bosquejos y revisar una y otra vez lo producido, dándoselo a leer a otros siempre que sea posible, para comprobar que las personas ajenas al estudio lo comprenden. Escribir no es un acto mecánico y rutinario, sino un proceso creativo, reflexivo y personal. La elaboración del informe etnográfico es una fase intensa, que precisa mucho tiempo, aunque no siempre es posible dedicarle todo el deseado. Como plantea Woods (1987: 185): *“si la paz es esencial, también la prisa”*. Los informes suelen tener unos plazos y, aunque éstos tengan que ser reflexivos, en ocasiones, el tiempo se echa encima.

2.1.5. La credibilidad de los datos etnográficos

La credibilidad de la investigación etnográfica ha sido una de las grandes preocupaciones en el contexto de la investigación educativa general. Frecuentemente se ha tildado a ésta de imprecisa, subjetivista, distorsionada, etc.

⁴² Esta última tarea importante en el ciclo de la investigación se produce hacia el final del proyecto de investigación (...). Escribir una etnografía obliga al investigador un nuevo tipo de análisis más intensivo.

Para garantizar la credibilidad de los datos etnográficos hay varias estrategias que el investigador tiene que conocer y emplear que contribuyen a la validación de los mismos (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Aguirre Baztán, 1995; Heras Montoya, 1997; Serra, 2004; Hammersley y Atkinson, 2005; Álvarez Álvarez, 2008a, 2008c; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Rockwell, 2001, 2009). Las principales son: la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación.

- *Contextualización*. Frecuentemente entendemos por “contextualizar” dar una visión panorámica de alguna cuestión. En etnografía, quedarse con una visión general de los hechos estudiados es reduccionista. Por ello, se plantea que no es conveniente examinar separadamente el entorno social y cultural del análisis de los mismos. *“Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones. Suministrar contexto también es dar la oportunidad al lector de la etnografía de ponerse en el lugar de aquéllos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta”* (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 236-237).
- *Saturación*. La saturación guarda relación con la justificación de una afirmación apoyándose en múltiples pruebas. Si sobre un tópico se desea indagar especialmente puede que sea preciso observarlo, preguntar a los informantes más adecuados sobre él, analizar los documentos que se han generado sobre el mismo, incluso puede que sea necesario repetir estas estrategias, con el objeto de “saturar”, de agotar las estrategias de búsqueda sobre el mismo, tratando de ver si los resultados obtenidos se mantienen en el tiempo.
- *Negociación con los implicados*. La negociación con los implicados guarda relación con el encuentro entre los fines, los métodos y los resultados del etnógrafo y la opinión de los implicados, con el objeto de saber si hay acuerdo entre ellos, especialmente en lo que se refiere a los resultados que muestra el informe final. Para tal cuestión pueden organizarse foros, reuniones, etc. en los que se discutan cuestiones vinculadas a las diferentes fases del estudio o en las que se revisen escritos previos a la difusión del informe. González Riaño (1994: 217) afirma que *“cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma”*.
- *Triangulación*. La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las aportaciones que realizan los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el punto de vista del investigador. Arias Valencia (2000: 8) plantea que *“la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”*. Generalmente se habla de cuatro tipos de triangulación:

1. Triangulación de métodos: el investigador contrasta la información obtenida a través de una técnica (por ejemplo, la entrevista) con otras (la observación, la revisión documental...)
2. Triangulación de sujetos: el investigador trata de contrastar los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada.
3. Triangulación de espacios y tiempos: se trata de aplicar las técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos, para ver si los resultados obtenidos son consistentes.
4. Triangulación de expertos: se trata de que diferentes investigadores que se encuentren presentes en el campo a estudiar pongan en común sus visiones sobre el/los tema/s objeto de estudio.

En esta investigación se utilizan estas cuatro tipologías de triangulación, así como todas las estrategias señaladas anteriormente, para garantizar el rigor en la recogida y análisis de los datos.

2.2. Marco metodológico: estudio de caso

El marco metodológico de este trabajo es el estudio de casos. En este apartado se realiza una aproximación conceptual del mismo, se delimitan las características básicas de todo estudio de caso, los posibles tipos, las fases y sus principales ventajas e inconvenientes.

2.2.1. Aproximación conceptual

El marco metodológico elegido para esta investigación es el estudio de casos. Se ha optado por este método porque deseábamos realizar un estudio profundo en una clase, que ha sido seleccionada porque posee varias cualidades que la hacen atractiva a los fines de esta investigación y este marco metodológico resultaba el más adecuado (Yin, 1989; Martínez Bonafé, 1990; Bonache, 1999; Rodríguez Rojo, 2000; Cebreiro López y Fernández Morante, 2004; Stake, 2005).

Las investigaciones con estudio de caso han proliferado en muchos campos de las ciencias sociales en los últimos años, tales como la psicología, la economía, la sociología, etc. En educación también se están realizando muchas investigaciones siguiendo este método, pues ofrece una información privilegiada de los complejos fenómenos educativos en su contexto natural.

Cebreiro López y Fernández Morante (2004: 665) consideran que su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en tres rasgos:

- Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas.
- Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.

- Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

Sin embargo, aún son escasas las investigaciones dirigidas a teorizar sobre este método de investigación, siendo los trabajos más destacados los de Yin (1989) y Stake (2005).

El estudio de caso (o estudio/s de casos, dependiendo de los autores) es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, se entiende que es un método que sirve de “paraguas” de toda una amplia familia de métodos de investigación cuya principal característica es la indagación en torno a un caso. Stake (2005: 12) plantea esta cuestión cuando asevera que *“existen muchísimas formas de hacer estudios de casos”*.

Para algunos autores su importancia radica en la contextualización de la investigación, como Yin (1989: 13) que entiende que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto. Walter (1983: 45) viene a reforzar esta idea cuando apunta que un estudio de casos *“es el examen de un ejemplo en acción”*.

Para Stake (2005: 11) la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio. *“El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Pérez Serrano (1994: 81) afirma que *“su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia”*.

Para otros autores su potencialidad radica en su capacidad para generar premisas hipotéticas y orientar la toma de decisiones, como para Arnal, Del Rincón y Latorre (1994: 206), para quienes el estudio de casos *“es la forma más propia y característica de las investigaciones idiográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales”*.

Otros autores hacen hincapié en la metodología descriptiva a seguir. Pérez Serrano (1994) define al estudio de casos como *“una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos”*. Cebreiro López y Fernández Morante (2004: 666) también enfatizan en esta cuestión cuando afirman que *“mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos”*.

No obstante, un estudio de casos puede realizarse con otras muchas finalidades, como, por ejemplo:

- Hacer una crónica de lo sucedido.

- Representar, describir, interpretar y evaluar situaciones o hechos.
- Enseñar y proporcionar claridad sobre los fenómenos estudiados.
- Comprobar o contrastar relaciones, efectos y contextos.
- Tomar decisiones para la intervención en una realidad.

2.2.2. Características del estudio de casos

Los estudios de casos, tal y como se entienden en el presente trabajo, presentan unas notas características que son distintivas del resto de métodos de investigación, tales como:

- Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión amplia y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio mostrando la complejidad del mismo.
- Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada caso a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
- Se centran en las relaciones y las interacciones, y, por tanto, exigen la participación del investigador en el caso.
- Se estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos y exigen al investigador una permanencia prolongada en el campo.
- Permanentemente se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes.
- En los estudios de caso deben incorporarse múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos ha de realizarse de modo global.
- El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo.
- El investigador debe tratar los datos que maneja con confidencialidad.

2.2.3. Tipos de estudio de casos

Por otra parte, es necesario destacar la tipología de estudios de caso que se pueden realizar para, posteriormente, acotar el tipo de estudio a realizar. Para ello recojo las clasificaciones de tres autores destacados:

El primer autor a tener en cuenta es Stake (2005: 16-17), quien plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

- Estudio de caso *intrínseco*: pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea

representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés.

- Estudio de caso *instrumental*: el caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio.
- Estudio de caso *colectivo*: se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

Heras Montoya (1997: 120), atendiendo al objeto del estudio, su perspectiva y las técnicas de recogida de información a emplear, ofrece otra clasificación diferente:

- Estudio organizativo *histórico*: se centra en la evolución en el tiempo de una organización con una perspectiva diacrónica empleando técnicas como la entrevista y el análisis de documentos.
- Estudio de *historias de vida*: se examina una persona para emplear los datos que ofrezca como vehículo para entender aspectos básicos de la conducta humana o de alguna institución actual. La perspectiva es diacrónica y la técnica más importante es la entrevista.
- Estudio *observacional*: el foco de estudio es una organización o un aspecto determinado de la misma tal y como es en su estado actual. Se realiza con una perspectiva sincrónica y la técnica más relevante es la observación participante.

Pérez Serrano (1994: 97-99) plantea otros tres tipos de estudios de caso, atendiendo fundamentalmente al informe de investigación:

- Estudio de casos *descriptivos*: se presenta un informe detallado del fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa, con el objeto de no guiarse por hipótesis preestablecidas y aportar información básica sobre áreas educativas no investigadas aún.
- Estudio de casos *interpretativos*: contiene descripciones ricas y densas, sin embargo, difiere del anterior en que los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos.
- Estudios de casos *evaluativos*: implican descripción y explicación para llegar a emitir juicios sobre la realidad objeto de estudio.

Esta investigación trata de aglutinar varios tipos de estudio de caso. Se trata de un caso único básicamente observacional, aunque contiene algunas notas en común con la realización de historias de vida. A partir de la clasificación de Stake (2005: 16-17), se puede considerar un estudio de caso instrumental, ya que sobre una base intrínseca se pretende llegar a hacer un análisis sobre las relaciones entre la teoría y la práctica.

2.2.4. Fases de los estudios de casos

La investigación mediante estudios de casos tiene unas fases comúnmente aceptadas que Martínez Bonafé (1990: 61) plantea y caracteriza, a propósito de un ejemplo, del siguiente modo:

Fase preactiva	<p>Donde se tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nuestras preconcepciones - fundamentos teóricos - la información previa - los objetivos pretendidos - criterios de selección de los casos - influencias e interacciones del contexto - materiales, recursos y técnicas - qué temporalización prevemos
Fase interactiva	<p>Procedimientos y desarrollo del estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diario de la investigación - Fichero de entrevistas (grabaciones y transcripciones) - Fichero de evidencias documentales - Entrevistas abiertas: <ul style="list-style-type: none"> o Toma de contacto y negociación (exposición mutua de motivos y compromisos) o Transcripción y discusión del sujeto o Entrevistas a profesora, colegas y dirección, alumnos y padres - Observación participante y no participante: <ul style="list-style-type: none"> o Durante la preparación y desarrollo de un módulo del curriculum (en el aula. Duración aproximada: un mes) o Seguimiento puntual menos sistemático durante un curso. - Análisis de evidencias documentales: <ul style="list-style-type: none"> o Diario de la profesora, programaciones y esquemas, materiales de consulta, materiales elaborados por la profesora, fichas, documentos y cuadernos de los alumnos, documentos legislativos, proyecto de centro, etc.
Fase posactiva	<p>El informe etnográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del Informe Inicial - Discusión del informe con la profesora (Se grabó y transcribió la entrevista de discusión del Informe Inicial, y después de su análisis...) - Elaboración del Informe Final - Reflexión crítica sobre los resultados

Tabla 14. Fases de un estudio de casos (Martínez Bonafé, 1990: 61).

Recurriendo a la clasificación de Pérez Serrano (1994: 97), podemos distinguir estas mismas tres fases:

1. Fase *preactiva*. En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de necesitar y una temporalización aproximada.

2. Fase *interactiva*. Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: toma de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. En esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde fuentes diferentes.
3. Fase *posactiva*. Se refiere a la elaboración del informe etnográfico y final en que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.

2.2.5. Posibilidades y límites del estudio de casos

La realización de estudios de caso en la investigación educativa plantea algunas ventajas y dificultades que es necesario destacar (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994: 209; Bell, 2002: 22-23; Heras Montoya, 1997: 121-124; Pérez Serrano, 1994: 99-102; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996: 91-92; Cebreiro López y Fernández Morante, 2004: 667; Stake, 1995: 48-49; Walker, 1983: 42-59).

Posibilidades de los estudios de casos

Un estudio de caso ofrece enormes potencialidades a la investigación, tales como:

- Permite descubrir hechos o procesos que si se utilizasen métodos más superficiales se pasarían por alto, arrojando luz sobre cuestiones sutiles de una problemática educativa.
- Permite descubrir significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones.
- En la realización de estudios de caso se están empleando una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos.
- No es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- Tiene la virtud de ser un estudio total, holístico, realizado de modo sistemático.
- Existe concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia.
- Permite la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.
- Es valioso para informar de la realidad educativa, para mostrar sus realizaciones, dilemas y contradicciones ayudando a reflexionar sobre la enseñanza para mejorar la práctica.
- Es un método muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala.

Por otra parte, Pérez Serrano (1994: 116-118) plantea que el estudio de casos tiene además potencialidades formativas para la persona que lo realiza, tales como:

- Adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos.
- Una comprensión más completa y realista de la realidad.
- Desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis.
- Capacidad para pensar de forma lógica y rápida.
- Integración –interrelación– de conocimientos y vivencias.
- Motivación, etc.

Límites de los estudios de casos

Pese a sus numerosas ventajas, los estudios de caso también son criticados frecuentemente desde la investigación cuantitativa, que observa en ellos debilidades tales como:

- La imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación.

Claramente el objetivo de estos estudios es otro: el de profundizar en una o varias unidad/es de observación, no el de generalizar. Walker, al respecto, opina que el problema de la generalización para el investigador que realiza un estudio de casos realmente no es un problema. *“Es el lector quien tiene que preguntarse: ¿Qué existe en ese estudio que yo pueda aplicar a mi propia situación y qué es lo que claramente no se aplica?”* (Walker, 1983: 47).

No obstante, también existen estudios por acumulación (multi-casos) que se realizan a partir del análisis de varios estudios de casos.

- La fiabilidad y la validez en la investigación cualitativa parte de una concepción de la realidad social y educativa particular.

La investigación cualitativa necesariamente, siempre que sea posible, tiene que incorporar mecanismos de triangulación y saturación de la información, que es una forma de hacer que los datos de la investigación sean más válidos y fiables. En la investigación cualitativa, al partir de una concepción de la realidad educativa particular, también tiene que contextualizar los datos recogidos y negociar los informes con las audiencias implicadas.

- La subjetividad del investigador está presente a lo largo del estudio.

No obstante, esta cuestión tampoco constituye un problema, pues como afirma Stake (1995:48), *“se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de comprensión”*.

Frecuentemente se argumenta que en etnografía se da una “subjetividad controlada” por parte del etnógrafo, así como que la puesta en relación de ésta y la de los implicados produce una situación denominada “intersubjetividad” que aporta una gran riqueza a los estudios. Para evitar que la subjetividad del investigador sea perjudicial para la investigación, el etnógrafo debe mostrar sus preocupaciones respecto a la

investigación y describir minuciosamente su intervención con el objeto de favorecer la replicabilidad del estudio.

- La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo.

En un primer momento es posible que el investigador pueda intervenir modificando el modo de vida de los sujetos sobre los que se indaga, mas una vez integrado en el contexto será aceptado como uno más en el grupo social y los sujetos se comportarán como si no estuviese.

No obstante, desde la investigación cualitativa, los propios investigadores también observan diversos problemas prácticos a los que deben enfrentarse, tales como:

- Problemas respecto al investigador, como, por ejemplo, implicarse en exceso en las cuestiones que investiga o tener dificultades para empatizar con el grupo.
- Problemas de tiempo, como disponer de poco tiempo en el campo o tener que efectuar una redacción y entrega de informes ágil.
- Problemas respecto al amplio volumen de datos recogidos.
- Problemas respecto a la confidencialidad de los datos, pues debe salvaguardarse la identidad de aquellos sujetos que se investigan, salvo que en el estudio se determine que es importante desvelar algunos datos identificativos y se cuente con su consentimiento.
- Problemas de intereses por el control y/o utilización de los datos, por ejemplo, a la hora de verterse en los medios de difusión social.
- El papel “temporal” del etnógrafo en el campo, limitado a la duración de la investigación. En algunos casos cuando se han conseguido resolver todas las resistencias que pudiera generar la presencia del investigador éste tiene ya que abandonar el campo.

2.3. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación tiene un carácter flexible (emergente), de tal manera que éste pudiese ser modificado a lo largo de su implementación y adaptarse a las circunstancias del proceso.

Los apartados a contemplar en este capítulo son: los objetivos de la investigación, el planteamiento de la misma, la selección y descripción del caso, la negociación del acceso al campo, las fases de la investigación, las técnicas e instrumentos de recogida de información, la temporalización del trabajo de campo y el análisis de los datos.

2.3.1. Objetivos de la investigación

Pese a que la investigación etnográfica se constituye por lo inesperado (Hammersley y Atkinson, 2005: 39), en este apartado del trabajo se recogen los principales objetivos generales y específicos de la misma que se han ido perfilando:

1. Revisar el estado de la cuestión sobre la relación entre la teoría y la práctica en la educación.
 - Realizar una delimitación conceptual.
 - Examinar las fuentes de información primarias y secundarias sobre esta temática (tesis, informes de investigación, libros, artículos, otros).
 - Extraer conclusiones de tipo metodológico y valorar sus implicaciones para el desarrollo del diseño de la presente investigación.
 - Conocer las propuestas de relación teoría-práctica más destacadas al respecto.
2. Analizar las relaciones teoría-práctica en educación a partir de un estudio de caso relevante.
 - Describir el contexto específico en el que se desarrolla la investigación mediante datos recogidos con una metodología etnográfica (el aula, el grupo, el profesor, el centro...)
 - Analizar cómo un docente establece relaciones entre su teoría y práctica pedagógicas analizando cómo se desenvuelve su práctica docente, basada en diversas teorías académicas, así como en la teoría formativa que el profesor ha venido desarrollando y se ha aplicado biográficamente a sí mismo.
3. Establecer conclusiones sobre las relaciones teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente.
 - Determinar las posibilidades y los límites de los resultados obtenidos.
 - Elaborar propuestas que permitan orientar el trabajo docente en una línea de coherencia entre la teoría y la práctica pedagógicas.
 - Realizar una aportación al campo de la formación inicial y permanente del profesorado.

2.3.2. Planteamiento

Analizar las posibilidades y límites de las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza consideramos que requiere:

- la **presencia de la investigadora en el aula**, desarrollando una observación participante.
- el **estudio en profundidad** en un aula, realizando el estudio de un caso significativo.

Por ello, para realizar la presente investigación he elegido como modelo de investigación la etnografía educativa y como marco metodológico el estudio de casos.

En pedagogía es importante investigar sobre la escuela pues es la institución con más marcada intención educativa que existe. Asimismo, dentro de la escuela es importante estudiar las relaciones didácticas y pedagógicas que tienen lugar en las aulas, pues constituyen la materialización de las intenciones educativas, al poner en relación a profesorado y alumnado con el objeto de favorecer la formación de los segundos. La etnografía, al incidir en la importancia de la observación participante, ofrece un modelo de investigación muy válido, pues permite al investigador acceder a una información de primera mano sobre las interacciones que se producen en las aulas entre un profesor y su grupo de alumnos, las cuales constituyen el núcleo de la pedagogía escolar. De hecho, autores como Rockwell (2009: 29) consideran que desde la etnografía *“uno de los problemas centrales es la relación entre el saber docente y la pedagogía”*.

La etnografía permite analizar los incidentes en el contexto en el que se producen, captando la complejidad de los fenómenos con métodos de exploración diversos (observación participante, entrevistas, triangulación, etc.), extrayendo el sentido antropológico de la educación. Ya en 1922 Malinowski afirmó que hay fenómenos que sólo pueden ser observados *“en vivo, en su plena realidad, no en documentos ni interrogatorios”*⁴³.

Se ha elegido este modelo de investigación porque hay fenómenos (como las relaciones que establece un profesor entre su teoría y su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje) que tienen que ser captados por el investigador a través de la observación directa. Por ello, este estudio se plantea como una etnografía escolar.

Las acciones [...] siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social “interpretativa” consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción (Parra Sabaj: 1998: 8).

Por otra parte, se realizará un estudio de caso único. El contacto previo con un aula ha permitido centrar el tema de estudio dadas las peculiaridades de la misma, (como explicaré más adelante), la cual permitirá responder a los objetivos de la investigación.

Algunos autores justifican la relevancia de realizar estudios de caso cuando el tema a investigar es complejo, como es el caso de esta investigación, pues parece que nunca hay acuerdo sobre qué entendemos por relación teoría-práctica. *“¿Cuándo utilizar el estudio de casos? Cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan”* (Cebreiro López y Fernández Morante, 2004: 667).

Una investigación de estas características puede favorecer enormemente la penetración en los discursos de los miembros de una unidad de convivencia mínima (un aula), situándose en el plano “micro” de la pedagogía escolar, es decir, en una de sus unidades de observación más pequeñas, con el objeto de analizarla y

⁴³ Tomado de Barrio Maestre (1995: 164).

comprenderla en profundidad. Refiriéndose a la importancia de detenernos a observar estas unidades “micro” de la política escolar desde dentro, Delamont (1984: 26) plantea que “*observar las clases reales es un pequeño paso*”.

Para conocer y comprender las relaciones que se establecen entre un profesor y su alumnado es necesaria la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula (etnografía) y dicha información es exclusiva del caso observado (no es generalizable). Por ello, esta investigación se constituye como un estudio de caso con metodología etnográfica.

Investigaciones como la de Contreras, García Martínez y Rivas (2000), centrada en el estudio etnográfico de un centro asturiano de Educación Secundaria, ponen de manifiesto la relevancia de los estudios en esta línea por su alto grado de comprensión del entramado micropolítico de los centros educativos (González González, 1997), permitiendo comprender la realidad escolar más allá del aula.

2.3.3. Selección y descripción del caso

Esta investigación constituye un estudio de caso único. Ello es así por las cualidades que el mismo presenta, en estrecha conexión con los objetivos de la presente investigación. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 95) plantean que un diseño de caso único se justifica en tres razones:

1. Su carácter crítico, o lo que es lo mismo, que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su carácter extremo o unicidad, es decir, su carácter único, irrepetible y peculiar.
3. El carácter revelador del mismo, el cual se da cuando el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

En este estudio, dado el caso que se ha seleccionado, se cumple escrupulosamente con todas las razones que nos ofrecen estos autores.

- El caso tiene un carácter crítico, pues la pedagogía desarrollada por el profesor permite confirmar, modificar y ampliar el conocimiento respecto a las relaciones teoría-práctica en la enseñanza.
- Presenta un carácter único y peculiar. Como afirma Stake (2005: 11), “*estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo*”. El aula seleccionada presenta unas cualidades particulares que la hacen especialmente atractiva para los objetivos de esta investigación, tales como:
 - o El profesor protagonista del caso, José María Rozada Martínez, ha desarrollado una elaboración teórica destacada en el panorama nacional sobre el tema de las relaciones teoría-práctica.
 - o Este profesor, a su vez, ha trabajado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo como profesor asociado a tiempo

parcial y llevaba una web blog sobre estas cuestiones: <http://ctransversal.blogspot.com>.

- El profesor intenta en su práctica diaria establecer puentes con la teoría educativa que ha ido manejando a lo largo de su desarrollo profesional.
 - El profesor es también un investigador de su práctica en el aula, “un práctico reflexivo”, según la terminología de la teoría del curriculum, además de ejercer como profesor de enseñanza Primaria.
 - Además el profesor también se ha dedicado a la formación permanente del profesorado, entendiéndola como una cuestión de relación teoría-práctica.
- Permite revelar información sobre un fenómeno poco trabajado en la investigación educativa. Aunque están comenzando a aparecer estudios sobre esta cuestión es aún un campo muy desconocido en el ámbito de las Ciencias de la Educación, sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996: 95) también plantean algunos criterios de utilidad en la selección de casos, tales como:

- La facilidad para acceder al mismo.
- La existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- La posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.
- La posibilidad de que el investigador pueda permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.
- Asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

Este caso cumple con estas cuestiones, que en buena medida garantizan su éxito y, además, cabe destacar el interés que en este estudio ha mostrado el profesor José María Rozada Martínez desde el primer momento, quien no sólo abrió las puertas de su clase hace años a la investigadora para realizar una primera aproximación al tema de estudio de este trabajo, sino que se mostró colaborador en la realización de esta tesis. El profesor ha considerado esta investigación siempre como una aportación de inestimable valor a su propio deseo de reflexionar sobre su práctica y hacerla consciente. Sin llegar a hacer una historia de vida del profesor-tutor, el estudio de su formación académica y su trayectoria profesional en algunos apartados de este estudio guarda conexión con este enfoque de investigación (Bolívar, 2001; Goodson, 2004; Hernández, Sancho y Rivas, 2010).

En relación con esta cuestión cabe destacar una observación de suma relevancia que plantea Serra (2004: 174-175), quien afirma: *“cuanto más adecuado sea su conocimiento, más probable será que el etnógrafo sepa evitar las pistas falsas y se centre en lo relevante. Cuanto más sepa en el momento de entrar en el campo, más probabilidades hay de que el resultado de la etnografía sea bueno”*.

En esta investigación se puede garantizar la existencia de un conocimiento previo sobre el tema a investigar y sobre el contexto concreto en el que se desarrolló el

trabajo de recogida de datos, pues la investigadora ya había permanecido durante los cursos 2005-2006 y 2007-2008 en el aula objeto de estudio realizando dos trabajos de investigación de tipo etnográfico vinculado con el tema de esta investigación. El primero de ellos fueron las prácticas de pedagogía y el segundo fue la realización del trabajo de investigación previo a la tesis, que lleva por título *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria*. (Puede consultarse en el ANEXO 19. Trabajo de investigación previo a la tesis). En el mismo se trataba de profundizar en cómo es posible educar al alumnado en valores en un aula cotidianamente a través de una metodología didáctica de corte dialógico.

Además, la acogida de la investigadora en el centro se vio favorecida a través de su participación en los Clubs de Lectura de alumnado y de familias del centro en calidad de coordinadora-colaboradora junto a José María Rozada Martínez⁴⁴.

No conviene olvidar que en los estudios etnográficos es fundamental la selección de un grupo de pequeño tamaño, pues *“cuanto mayor es el número de lugares de estudio, menor es el tiempo dedicado a cada uno de ellos. El investigador debe trazar una raya entre amplitud y profundidad de la investigación”* (Hammersley y Atkinson, 2005: 56).

2.3.4. Negociación del acceso al campo

En todo trabajo etnográfico es preciso negociar con las audiencias implicadas en la investigación diversas cuestiones relativas al estudio a desarrollar. Una de ellas, quizás de las más importantes, es el acceso al campo de estudio.

En este caso, al seleccionarse como objeto de estudio un aula de Educación Primaria, los agentes implicados en la negociación del acceso, por orden cronológico, han sido:

- La investigadora y el director de tesis
- El profesor-tutor de sexto B (José María Rozada Martínez)
- El alumnado del aula objeto de observación
- El centro educativo, como contexto inmediato del aula (dirección y profesorado)
- La Administración autonómica
- Las familias del alumnado

Las primeras negociaciones han tenido lugar entre el director de la tesis, el profesor y la investigadora, en las cuales se ha delimitado someramente el tema del estudio y la metodología del mismo. Para ello se han realizado varias reuniones con anterioridad al acceso al campo.

⁴⁴ Para saber más de esta experiencia pueden consultarse los artículos: Álvarez Álvarez (2010d) y Álvarez Álvarez (2011), así como el ANEXO 17. Memoria del Club de Lectura, realizado por la autora de la tesis en colaboración con profesorado del centro para participar en un concurso de experiencias lectoras organizado por la Editorial SM.

Una vez comenzado el curso escolar 2008-2009 se ha procedido a contactar con el centro educativo para favorecer el acceso oficial al aula seleccionada (6º B) del mismo. Se estableció un contacto informal en un primer momento entre la investigadora y el director del centro escolar y posteriormente se realizó una reunión formal en la que participó el director del centro, el profesor, el director de la tesis y la investigadora. En esta reunión se concretaron algunas cuestiones vinculadas con la estancia en el campo tales como la temporalización del estudio y las técnicas de recogida de información. También se consensuó la necesidad de contactar con la Administración autonómica para poner en su conocimiento la realización del presente estudio.

La investigadora facilitó al centro un documento formal en el que constaba su solicitud de entrada al campo y un documento síntesis del diseño del plan de investigación. A la Administración autonómica se le remitieron estos mismos documentos y respondió afirmativamente, dando de paso el estudio, sugiriendo algunas cuestiones de procedimiento, que hemos tenido presentes a lo largo de toda la investigación.

Una vez iniciado el trabajo de campo también se procedió a informar por carta a las familias de este estudio, para darles a conocer el sentido de la investigación y ofrecerles la posibilidad de plantear objeciones a la misma, no obteniendo ninguna respuesta en contra⁴⁵.

El director del centro, con la ayuda del profesor-tutor, también ha informado al claustro en una reunión de la existencia de este estudio y de sus características principales, solicitando su cooperación si fuese precisa. Poco a poco, a medida que iba siendo necesaria la colaboración de los diferentes agentes implicados se ha continuado informando a éstos sobre el interés de la investigación.

Con posterioridad se han producido nuevas negociaciones puntuales en relación a la estancia en el campo entre el profesor-tutor, el director de la tesis y la investigadora. Para ello se han efectuado reuniones de diverso tipo (unas preparadas con antelación para abordar asuntos explicitados en un orden del día y otras más puntuales, para ir resolviendo pequeñas dudas surgidas en el proceso de investigación).

La entrada al campo no supuso distorsiones dignas de mención dado que era una persona conocida en el centro para todo el personal desde hacía años. Con excepción de las incorporaciones nuevas (al aula y al centro), las personas conocían a la investigadora y mantenían unas relaciones cordiales, en un buen número de casos, amistosas.

Por otra parte, dado que el trabajo de campo del estudio se inició en el aula y se fue abriendo paulatinamente a la comunidad escolar (mediante la realización de entrevistas, foros de discusión, cuestionarios, etc. con profesorado, familias, etc.) ha sido posible aproximarse a la comunidad escolar de manera informal cotidianamente,

⁴⁵ El documento que la investigadora proporcionó al centro, el que la Administración autonómica remitió al mismo y la carta informativa enviada a las familias se encuentran en el *ANEXO 1. Negociación de la tesis*. También se encuentra en este anexo una carta de agradecimiento que se divulgó entre la comunidad escolar del centro al finalizar el proceso investigador.

con antelación al contacto formal para la recogida de datos estructurada. Los contactos informales han sido un terreno en el que la investigadora se ha esmerado especialmente, sabedora de que si mantenía unas buenas relaciones con las personas implicadas en el estudio éstas colaborarían de mejor gana y serían más sinceras. Para ello, la investigadora ha tenido presente la siguiente afirmación de Rockwell (2009: 55), “*la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas y, sobre todo, al no tomar ninguna acción que pudiera perjudicarlos*”.

Hubo casos, como los antiguos alumnos y las antiguas familias de alumnado del profesor-tutor en los que hubo que optar por estrategias intermedias para acceder a las personas. La investigadora no conocía a éstas en la inmensa mayoría de los casos y bien la jefa de estudios, bien el profesor-tutor, mediaron para que fuera posible el contacto con ellas. Su selección⁴⁶ no fue muy difícil, pero acceder a ellas en varios casos resultó complicado, en algunos casos, de hecho, fue imposible.

A medida que el trabajo de campo fue evolucionando, las relaciones entre la investigadora y la comunidad educativa han ido haciéndose más estrechas y amistosas en la mayor parte de los casos. En el curso siguiente al de este estudio se mantuvieron muchas relaciones dado que la investigadora asumió la coordinación del Club de Lectura del centro, lo que permitió a ésta seguir de cerca algunos cambios producidos en el centro y fuera de él. Actualmente, la investigadora mantiene el contacto con algunas de las personas implicadas: profesorado, alumnado, familias, personal del centro, etc. y éste le ha permitido continuar obteniendo información útil para la investigación.

2.3.5. Fases de la investigación

Las fases más destacadas de este estudio son cuatro: (1) exploratoria documental, (2) entrada al campo, (3) descripción y análisis y (4) sintética. En este apartado se destacan sus respectivas estrategias metodológicas y los resultados esperados en cada una.

Con la fase *exploratoria documental* se pretendía realizar una búsqueda documental sobre la relación teoría-práctica en la enseñanza y la etnografía escolar y analizar esta

⁴⁶ La selección de las antiguas familias de alumnado y de antiguos alumnos se realizó atendiendo a varios criterios:

- Se buscó representación de personas defensoras y opositoras a la pedagogía que desarrollaba el profesor, así como de otras que no mostraban especiales inquietudes al respecto.
- Se buscó representación de buenos/malos alumnos en su etapa escolar y familias de buenos/malos estudiantes.
- Se buscó representación de personas conocedoras de asuntos educativos (una madre es asesora en el CPR de Oviedo, un padre estudió magisterio y ejerce como educador social) y de personas ajenas a este campo.
- Se buscó representación de alumnado de hace años (ahora adultos) y más reciente (ahora adolescentes).

información en relación a los objetivos de la investigación. El resultado esperado era la elaboración de una base documental sobre el tema objeto de estudio que contribuyera a desarrollar la revisión bibliográfica de manera ordenada, así como de la metodología a emplear. En este momento la citada base de datos contiene casi 2000 referencias. (En la bibliografía se recogen menos de 400 de éstas). En la fase de *entrada al campo* se pretendía acceder al centro, y más concretamente al aula objeto de observación. Para ello se negoció el trabajo de investigación y la entrada en el campo. En la fase de *descripción y análisis* el objetivo era desarrollar el trabajo de campo en el aula seleccionada con diferentes técnicas, sobre la temática de este estudio para recoger información, clasificarla y analizarla a la luz de los objetivos de la investigación. En la fase *sintética* se discutieron los resultados obtenidos, se elaboraron propuestas de intervención pedagógica para la mejora de la enseñanza en materia de relación teoría-práctica y se presentó el informe final de investigación.

Fase	Estrategias	Resultado
Exploratoria-documental	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de documentos. - Análisis de la información documental relevante en relación a los objetivos de la investigación. - Estancias breves de investigación y entrevistas con expertos (Universidad de Barcelona, Universidad de Alcalá de Henares y Universidad de Murcia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de una base documental sobre los temas abordados.
Entrada al campo	<ul style="list-style-type: none"> - Negociación de la entrada al campo. - Estrategias de negociación diferenciadas en función de la persona/colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la tesis. - Negociación de la entrada al campo.
Descripción y análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante en el aula. - Grabaciones. - Entrevistas semi-estructuradas con los agentes implicados - Foros de debate - Cuestionarios y redacciones - Listas de chequeo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del trabajo de campo en el centro educativo. - Informes parciales.
	<ul style="list-style-type: none"> - Selección y análisis de documentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida, clasificación y análisis de la información.
Sintética	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión de los resultados obtenidos. - Elaboración de propuestas de mejora. - Realización del informe final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formalización del estudio y redacción del informe.

Tabla 15. Fases de la tesis.

2.3.6. Técnicas e instrumentos de recogida de información

En este punto del trabajo se señalan las técnicas de recogida de información utilizadas, así como los instrumentos diseñados a tal efecto.

Técnicas de recogida de información

Para recoger la información se han seleccionado una serie de técnicas en aras a ser coherentes con el planteamiento de la investigación, buscando la triangulación de fuentes y la saturación en todo momento:

- Observación
- Entrevistas
- Cuestionarios y redacciones
- Foros de debate
- Listas de chequeo
- Análisis documental

En la siguiente tabla se comenta brevemente cómo se empleó cada técnica, con qué informantes y los datos que se pretendía recoger.

Técnica	Empleo de la técnica/ Informantes	Información que se pretende recoger
<i>Observación</i>	Observación participante en el aula seleccionada tomando notas de campo y elaborando un diario.	Información respecto a las interacciones físicas y verbales que se producen en el aula.
	Grabación en audio de las clases para realizar un análisis más profundo y completo. (También algunas sesiones se han filmado en vídeo).	Episodios más destacados del aula en los que se pongan de manifiesto relaciones entre la teoría y la práctica del profesor.
<i>Entrevistas</i>	Entrevistas con el profesor-tutor.	Información sobre sus planteamientos pedagógicos y sobre determinadas prácticas del aula.
	Entrevistas a los alumnos individualmente.	Información sobre su punto de vista respecto a la enseñanza desarrollada en aula.
	Entrevistas con los profesores especialistas que dan clase en ese mismo grupo.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre las relaciones teoría-práctica del profesor.

	Entrevistas con el equipo directivo del centro.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor, en el ámbito de la educación en valores.
	Entrevistas con familias.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía del profesor.
	Entrevistas con antiguos alumnos del profesor y familias de antiguos alumnos	Información sobre su experiencia como alumnos o familias del profesor investigado. (Se trató de hacer un muestreo inicial de los mismos, atendiendo a diferentes criterios, pero en varios casos fue imposible establecer el contacto con los antiguos alumnos o sus familias).
	Entrevistas con otros miembros de la comunidad escolar: un conserje y una madre de la AMPA.	Información sobre su visión de los alumnos, de las familias y del profesorado del centro.
<i>Cuestionarios y redacciones</i>	Redacciones libres por parte de los alumnos.	Información sobre su punto de vista respecto a la enseñanza desarrollada en aula de manera no dirigida.
	Cuestionarios con alumnos.	Información sobre su punto de vista respecto a la enseñanza desarrollada en aula de manera dirigida.
	Cuestionario con familias.	Información sobre el grupo de alumnos y sobre su de la pedagogía del profesor cuando no se ha podido desarrollar la entrevista.
	Cuestionario con una alumna en prácticas el curso pasado.	Información sobre su percepción de la enseñanza y de sus prácticas.
	Cuestionario con el profesor tutor.	Información sobre sus concepciones de la relación teoría-práctica, sobre su visión del aula y sobre su trayectoria profesional.
<i>Foros de debate</i>	Foros de debate con pequeños grupos de alumnos.	Información sobre su punto de vista respecto a las relaciones teoría-práctica que se tratan de promover.
	Foros de debate con pequeños grupos de profesores.	Información sobre su punto de vista respecto a las relaciones teoría-práctica que se tratan de promover.
<i>Listas de chequeo</i>	Lista de chequeo con antiguos alumnos.	Información sobre su punto de vista respecto a la enseñanza que había sido desarrollada en el aula cuando

		fueron alumnos para ver si se identifica una determinada manera de trabajar y ver hasta qué punto se mantiene.
<i>Análisis documental</i>	Análisis de documentos formales vinculados al centro educativo.	Información sobre los planteamientos pedagógicos del centro.
	Análisis de documentos generados por los alumnos a partir de la enseñanza en el aula.	Información sobre los trabajos realizados por los alumnos que tengan una vinculación con el tema del estudio.
	Análisis de documentos generados por las familias para el profesor.	Información respecto a sus preocupaciones educativas: ausencias de clase y justificantes diversos.
	Análisis de documentos vinculados a los planteamientos pedagógicos del profesor.	Información respecto a los planteamientos educativos del profesor.
	Análisis de documentos generados por la propia investigadora a lo largo del curso.	Información sobre su compromiso con la actividad desarrollada en el centro.

Tabla 16. Técnicas de recogida de información y fuentes empleadas.

Diseño de instrumentos

Para proceder a la recogida de información se han elaborado *ad-hoc* toda una serie de instrumentos, que se corresponden con cada técnica de recogida de información. En la siguiente tabla se ponen en relación las técnicas y los instrumentos y se explicita la utilidad de cada uno de ellos.

Técnica	Instrumento	Utilidad
<i>Observación</i>	Notas de campo	Las notas de campo facilitan un registro ágil de las observaciones y entrevistas realizadas en su momento.
	Diario abierto de la investigadora	El diario abierto permite registrar información derivada de la observación participante no necesariamente en el momento cuando se produce.
	Registro de informaciones relevantes	El registro de informaciones relevantes permite registrar la información derivada de las grabaciones.
<i>Entrevistas</i>	Guión semiestructurado de entrevista	Las entrevistas siguiendo un guión semiestructurado permiten acceder a información relevante relativa a las posturas de los diferentes miembros de la comunidad

		educativa, de cara a triangular la información.
<i>Cuestionarios y redacciones</i>	Listado de temas para los alumnos para elaborar redacciones	Las redacciones libres permiten ver el punto de vista de los alumnos respecto a numerosos aspectos del centro de manera no dirigida.
	Cuestionario para alumnos	El cuestionario para alumnos ha contribuido a agilizar la recogida de Información sobre su punto de vista respecto a la enseñanza desarrollada en aula.
	Cuestionario para familias	El cuestionario para familias ha contribuido a recoger más información sobre el grupo de alumnos y sobre su nivel de conocimiento de la pedagogía que desarrolla el profesor cuando no ha sido posible realizar una entrevista.
	Cuestionario para una antigua alumna en prácticas en el aula	Este cuestionario ha permitido profundizar en diversos aspectos sobre su opinión respecto a la enseñanza desarrollada en aula.
	Cuestionario con el profesor investigado	Este cuestionario ha permitido al profesor profundizar reflexivamente sobre muchos de sus pensamientos y formalizarlos a propósito de la investigación.
<i>Foros de debate</i>	Guión semiestructurado de debate con alumnos	Los foros de debate siguiendo un guión semiestructurado permiten la puesta en relación de las diferentes perspectivas del grupo.
	Guión semiestructurado de debate con profesores	Los foros de debate siguiendo un guión semiestructurado permiten la puesta en relación de las diferentes perspectivas del profesorado.
<i>Listas de chequeo</i>	Lista de chequeo	La lista de chequeo para antiguos alumnos se compone de una serie de ítems sobre los que hay que manifestarse a favor o en contra con respecto a la enseñanza que había sido desarrollada en el aula cuando fueron alumnos.
<i>Análisis documental</i>	Guión semiestructurado de análisis documental	El análisis de documentos siguiendo un guión semiestructurado permite la revisión documental.

Tabla 17. Instrumentos de recogida de información.

Estas informaciones recogidas pueden ser consultadas a lo largo de los diferentes anexos de la tesis. En el siguiente apartado se describen los instrumentos utilizados en cada momento y se indica qué anexos son interesantes para ampliar información.

2.3.7. Temporalización de la recogida de información

En este apartado se da cuenta de la cronología seguida en el trabajo de campo, de las técnicas y estrategias desarrolladas, de los instrumentos empleados y de los resultados conseguidos.

En las **reuniones previas al trabajo de campo** (primeras semanas de octubre de 2008) se ha decidido realizar la recogida de datos con carácter intensivo en tres momentos diferenciados a lo largo del curso, cada uno de ellos con una duración aproximada de cuatro semanas en cada trimestre, con el objeto de:

- Permanecer en el aula durante un tiempo extenso, evitando las apariciones esporádicas que no facilitan tener una buena comprensión de la progresión del aula día a día.
- Disponer de tiempo suficiente para la realización de las entrevistas y los foros de debate que se estimasen precisos.
- Permanecer en el centro a lo largo de todo el curso, sin descartar las incursiones puntuales en el aula en los periodos intermedios y final siempre que fuese preciso.

Así, pueden distinguirse tres fases en el trabajo de campo claramente, en las que se han desarrollado diferentes estrategias de recogida de información, tratando de triangular y saturar la información recogida.

Primera fase del trabajo de campo

Esta fase se desarrolló entre el veinte de octubre y el catorce de noviembre de 2008, cuatro semanas, coincidiendo con el periodo intermedio del primer trimestre. El objetivo de este periodo ha sido realizar observación participante en el aula de 6º B atendiendo a dos cuestiones:

1. Recoger episodios de la clase, para ver su relación teórico-práctica.
2. Recoger episodios del aula que guarden relación con la promoción de la educación en valores, para ver la continuidad de esta cuestión, previamente abordada en el trabajo de investigación de la autora de la tesis.

Para recoger los episodios de la clase que pongan de relieve relaciones entre la teoría y la práctica se ha empleado la rejilla de recogida de datos siguiente:

Código	
Contexto	
Información	
Descripción de la información	

Tabla 18. Rejilla para la recogida de información fruto de la observación participante en el aula (sobre relación teoría-práctica).

- En el apartado “código” se indica la fecha de la recogida del incidente.

- En el apartado “contexto” se recoge el espacio y tiempo en que se ha producido el incidente (asignatura y actividad desarrollada, generalmente).
- En el apartado “información” se recoge una síntesis breve del incidente recogido.
- En el apartado “descripción de la información” se transcribe el incidente.

Se han recogido un total de cuatrocientas cuarenta y siete observaciones de diverso tipo en este tiempo: momentos de la clase que posteriormente se han transcrito (más frecuente), observaciones personales de la investigadora y fotografías tomadas en el aula. (En el *ANEXO 3. Diario de observaciones teoría-práctica* puede verse una muestra de observaciones realizadas en el aula durante el primer trimestre del curso).

Para extraer episodios del aula que guarden relación con la promoción de la educación en valores se ha empleado la rejilla de recogida de datos siguiente:

Código	
Contexto	
Descripción del diálogo	
Observaciones	

Tabla 19. Rejilla para la recogida de información fruto de la observación participante en el aula (educación en valores).

- En el apartado “código” se indica la fecha de recogida del incidente.
- En el apartado “contexto” se recoge el espacio en que se ha producido la conversación y temática. (Generalmente asignatura y tema social relevante tratado).
- En el apartado “descripción del diálogo” se transcribe la conversación.
- En algunos casos se ha incluido el apartado “observaciones” para recoger algunas ideas de la investigadora al respecto.

Se han recogido un total de veintiocho conversaciones con temática de educación en valores. (Pueden consultarse en el *ANEXO 4. Observaciones diálogo educación en valores*).

En el periodo intermedio entre la primera fase y la segunda se recogieron sesenta y siete episodios más de relación entre la teoría y la práctica.



Imagen 11 y 12. Dos momentos de la vida en el aula. Búsqueda de información en Internet y conversación del grupo (los alumnos piden la palabra para intervenir).

Segunda fase del trabajo de campo

Esta fase se ha desarrollado íntegramente en el mes de febrero de 2009. El objetivo de este periodo ha sido realizar entrevistas con los principales agentes implicados en la formación del alumnado de 6º B.

En este primer momento se trataba de averiguar la opinión del entrevistado respecto al grupo de alumnos, el profesor-tutor, la enseñanza instrumental, la metodología conversacional y la educación en valores. Para las entrevistas se han empleado las rejillas de recogida de datos siguiente:

Grupo de alumnos	
Profesor-tutor	
Enseñanza instrumental	
Metodología conversacional	
Educación en valores	

Tabla 20. Instrumento empleado para realizar la primera parte de las entrevistas.

En este segundo momento se trata de indagar sobre el pensamiento y la práctica del profesor-tutor.

	1	2	3	4
Preocupación del profesor				
Ejemplo práctico				
Intentos-logros				
Valoración				
Cambios				

Tabla 21. Instrumento empleado para realizar la segunda parte de las entrevistas.

- En el apartado “preocupación” se han ido recogiendo hasta siete preocupaciones fundamentales, convicciones o ideas que la persona entrevistada detecta en el profesor-tutor del grupo.
- En el apartado “ejemplo” se han ido recogiendo muestras prácticas que ponen de manifiesto si su preocupación se materializa en alguna actividad concreta.
- En el apartado “intento-logro” se ha ido recogiendo si la persona entrevistada considera que esa preocupación y esos ejemplos (relación teoría-práctica) se intenta o no y si se logra o no.
- En el apartado “valoración” se ha recogido la opinión que la persona entrevistada muestra sobre esta preocupación o sobre la práctica concreta desarrollada.
- En el apartado “cambios” se han recogido propuestas de mejora que estas personas introducirían.

Los datos recogidos con las mismas pueden consultarse en el *ANEXO 5. Entrevistas a los agentes implicados*. Puesto que las entrevistas se han realizado en el centro en su mayoría, en los ratos libres la investigadora ha permanecido en el aula realizando también observación participante. En este periodo se han realizado cuarenta y cinco entrevistas y se han recogido seis episodios más de diálogo sobre educación en valores, además de ciento diez episodios de relación teoría-práctica. También se pasó una lista de chequeo (puede consultarse en el *ANEXO 12. Lista de chequeo*) a cuatro antiguas alumnas y se consiguió que todos los alumnos hicieran al menos una redacción libre para la investigadora y que todos respondiesen a un cuestionario estructurado sobre elementos de la enseñanza en su clase. (Ambos documentos están disponibles en el *ANEXO 13. Redacciones alumnado* y el *ANEXO 7. Cuestionario alumnado*). Asimismo, con las familias que no fue posible contactar para hacer una entrevista personal se les pasó un cuestionario en papel que fue devuelto por siete de ellas (puede ser consultado en el *ANEXO 9. Cuestionario familias*).

En el periodo intermedio se recogieron treinta y dos momentos más de relación teoría-práctica y se realizaron tres entrevistas que estaban pendientes.

Tercera fase del trabajo de campo

El objetivo de este tercer trimestre fue doble. Por un lado se trataba de ver evoluciones, y por otro se trataba de realizar observación, entrevistas y foros de debate dirigidos a saturar aquellas informaciones que habían quedado poco claras en los periodos anteriores. Se ha realizado íntegramente en el mes de mayo de 2009.

Para los foros de debate se ha empleado la rejilla de recogida de datos siguiente:

	Ejemplo	Intento-logro	Valoración	Cambios
Principio 1				
Principio 2				
Principio 3				
Etc.				

Tabla 22. Rejilla empleada para recoger la información en los foros de debate.

- En la primera columna se recogen los diferentes principios generales de José María Rozada.
- En la segunda columna “ejemplo” se han recogido las prácticas que guardan relación con el principio desarrollado en la primera columna.
- En la tercera columna “intento-logro” se ha ido recogiendo si la persona entrevistada considera que esa preocupación y esos ejemplos (relación teoría-práctica) se intenta o no y si se logra o no.
- En el apartado “valoración” se ha recogido la opinión que la persona entrevistada muestra sobre el principio o sobre la práctica concreta desarrollada.
- En el apartado “cambios” se han recogido propuestas de mejora que estas personas introducirían.

Se han realizado un total de seis foros de debate: cuatro con alumnado y dos con profesorado, prescindiendo de la realización de foros de debate con familias, dado el amplio número de familias entrevistadas individualmente. (Puede consultarse esta información en el *ANEXO 10. Foros de debate con alumnado* y en el *ANEXO 11. Foros de debate con profesorado*). Además se han realizado ciento noventa y cuatro observaciones más en el aula que ponen de manifiesto relaciones teoría-práctica y nueve entrevistas. Asimismo, una antigua alumna en prácticas ha devuelto respondido un cuestionario elaborado por la investigadora. (Puede consultarse en el *ANEXO 8. Cuestionario alumna en prácticas*).



Imagen 13 y 14. Aula en desuso donde se desarrollaron las entrevistas. Foro de debate con alumnado en la biblioteca del centro.

En el periodo final, entre el tercer periodo de recogida de datos y el fin de curso se realizaron quince observaciones más que ponen de manifiesto relaciones entre la teoría y la práctica.

Fuera de los marcos temporales estipulados, entre los meses de julio y agosto, el profesor colaborador en esta investigación concluyó la respuesta a un cuestionario elaborado por la investigadora y se procedió a saturar el mismo agregando nuevas preguntas al formulario inicial. (Puede ser consultado en el *ANEXO 6. Cuestionario al profesor*).

Asimismo, a lo largo de todo el periodo investigador, se han ido recogiendo diversos documentos que han contribuido a ampliar y triangular la información recogida, y han sido a su vez tenidos en cuenta en la elaboración del estudio. (Pueden consultarse en el *ANEXO 14. Análisis de documentos*).

La información con la que se cuenta para hacer esta tesis puede sintetizarse del siguiente modo:

- 247 archivos de audio con un peso de 13,7 gigas y un total de 15716 minutos grabados (262, 33 horas).
- 865 observaciones en el aula sobre el tema del estudio entre momentos de la clase que posteriormente se han transcrito (más frecuente), observaciones personales de la investigadora y algunos vídeos, documentos y fotografías del aula especialmente relevantes (aunque en total se cuenta con 56 documentos recogidos en el curso del estudio en el aula, 1222 fotografías tomadas en el centro y 11 vídeos de la clase). (<i>ANEXO 3</i>)
- 2 carpetones con las notas de campo y los diarios que suponen un total de 320 páginas escritas de puño y letra. (Aparte estarían otro tipo de materiales recogidos: fotocopias, cuestionarios, notas realizadas en el transcurso de las entrevistas, etc.)
- 34 conversaciones con temática de educación en valores. (<i>ANEXO 4</i>)
- 57 entrevistas realizadas a agentes implicados en el estudio: seis alumnos, ocho profesores, dieciséis familiares de alumnos, diez antiguos alumnos ahora adolescentes y cuatro antiguos alumnos ahora adultos, ocho familias de antiguos alumnos, un alumno en prácticas, dos miembros del Club de Lectura (una alumna y una madre), una madre en calidad de representante del trabajo desarrollado por la AMPA y un conserje. (<i>ANEXO 5</i>)
- 4 foros de debate con alumnado (<i>ANEXO 10</i>)
- 2 foros de debate con profesorado (<i>ANEXO 11</i>)
- 30 redacciones del alumnado (<i>ANEXO 13</i>)
- 27 cuestionarios de alumnado (<i>ANEXO 7</i>)
- 8 cuestionarios de familias del alumnado (<i>ANEXO 9</i>)
- 1 cuestionario del profesor colaborador (<i>ANEXO 6</i>)
- 1 cuestionario de una antigua alumna en prácticas (<i>ANEXO 8</i>)
- 4 repasos a una lista de chequeo con antiguas alumnas (<i>ANEXO 12</i>)
- 106 documentos recogidos en el curso del estudio fuera del aula (<i>ANEXO 14</i>)

Tabla 23. Conjunto de información con la que se cuenta para elaborar la tesis doctoral.

Para facilitar la comprensión de algunas informaciones se ha realizado una breve descripción de todas las personas implicadas en este estudio. Puede ser consultada en el *ANEXO 2. Descripción de los implicados*.

2.3.8. Análisis y credibilidad de los datos

Para analizar los datos, al ser de tipo cualitativo, se han empleado dos estrategias fundamentalmente: la interpretación sobre los datos recogidos y el análisis de contenido.

La **interpretación** se ha empleado sobre los datos recogidos vinculados a las relaciones teoría-práctica. Básicamente, esta estrategia ha permitido describir el contexto, describir las interacciones dialógicas que se han producido, establecer las vinculaciones que existen entre la teoría y la práctica y los planteamientos teóricos del profesor.

El **análisis de contenido** consiste en un conjunto de procedimientos y estrategias encaminadas a 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. Esta estrategia se ha empleado para analizar todos los datos relativos a la contextualización del estudio.

Las fases más destacadas en este proceso son:

- La reducción de datos: la selección de la información más relevante para hacerla abaricable y manejable. Con este análisis se trata de:
 - o Identificar los roles de los agentes implicados en la investigación.
 - o Describir el contexto en que se producen.
 - o Señalar las categorías más destacadas que han surgido en el análisis de los datos.
- La disposición y transformación de los datos para su presentación de modo ordenado, dándoles una estructura lógica.
- La obtención y verificación de las conclusiones en función de los objetivos de la investigación.

En este proceso juega un papel muy destacado la triangulación de fuentes de información pues permite el análisis del objeto de estudio desde el punto de vista de los diferentes agentes implicados en él.

3. Estudio de caso

Este trabajo tiene una primera parte de revisión documental sobre el tema a investigar y una segunda de trabajo empírico que implica la realización de actividades de recogida y análisis de datos en un espacio concreto de la realidad para poder establecer conexiones entre ambas tareas y ofrecer resultados y propuestas de mejora sobre el tema investigado.

En este apartado del estudio se recoge la parte relativa al trabajo de campo, la recogida y análisis de los datos, la cual se ha realizado en la realidad de un aula de Educación Primaria que ha sido seleccionada por sus adecuadas cualidades para desarrollar en ella el trabajo etnográfico, que se comentan más adelante.

Este capítulo está constituido por cuatro bloques:

1. **Contextualización del caso.** Se aportan toda una serie de informaciones que contribuyen a comprender el contexto en el que se ha desarrollado la investigación respecto al centro educativo y el aula, contemplando los tres agentes implicados en la misma: el profesor, el grupo y la investigadora.
2. **Identificando teorías y prácticas en el caso.** Se describe la formación teórica del profesor, haciendo énfasis en la formación académica recibida y en el proceso de autoformación seguido. A continuación se describe la práctica de enseñar del mismo, en el aula de Educación Primaria de sexto de la que era tutor en el curso 2008-2009.
3. **Estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica (de segundo grado).** En este apartado se ilustra la teoría de segundo orden del profesor, mostrando sus ideales pedagógicos y didácticos, algunos de ellos sintetizados en principios de procedimiento. También se analiza la práctica de segundo grado del profesor, es decir, la parte relativa a su docencia sobre la que tiene un alto grado de consciencia y desarrolla siguiendo algún ideal teórico. Entre ambos planos es posible identificar conexiones.
4. **La Pequeña Pedagogía** (Rozada Martínez, 2007a). En este apartado se entra de lleno en el corazón de las relaciones teoría-práctica del profesor. Para ello se realiza un análisis *deductivo*, explorando cómo la comunidad ve sus principios didácticos manifestados en la realidad, y otro *inductivo*, analizando cómo en un conjunto de clases es posible ver sus principios en acción.

3.1. Contextualización del caso

En un estudio de caso con metodología etnográfica es fundamental describir el contexto concreto con el mayor grado de profundidad posible, pues constituye el marco en el cual tienen lugar todas las interacciones y vínculos didácticos que en el

transcurso de este trabajo se señalan. Delamont (1984: 55) afirma que *“los procesos de la clase sólo pueden ser **comprendidos** si se entiende su contexto”*⁴⁷.

Como argumentan Velasco y Díaz de Rada (2006: 32), *“la pretensión que anima el trabajo de campo es la aprehensión de la totalidad. (...) Incluso cuando la investigación se dirige hacia algún tema específico o hacia algún problema concreto, su comprensión exige la contextualización, es decir, dimensionarlo respecto al conjunto de factores o elementos que inciden o intervienen en él y que finalmente se revelan en extensión casi indefinida, como un conjunto estructurado, como un todo”*.

Para proceder a la realización de esta contextualización se ha considerado necesario describir el centro educativo, pues es la unidad más amplia de la que parte el estudio y el aula de Educación Primaria concreta en la que se asienta esta investigación, haciendo énfasis en el profesor-tutor, el grupo de alumnos y la investigadora. Estas separaciones son artificiales pero necesarias para analizar con profundidad cada una de ellas. Como plantea Delamont (1984: 56), *“separar al profesor y a los alumnos de este modo”⁴⁸ es muy artificial, de hecho no pueden existir el uno sin el otro, pero sus roles, poder y perspectivas son tan diferentes que diferenciarlos parece lo más claro”*. En nuestro estudio, “la vida en el aula” (Jackson: 1991) es el eje que articula el sentido de estudiar el centro, el profesor, el grupo, la enseñanza.



Imagen 15. Foto de grupo: alumnado, profesor-tutor e investigadora.

⁴⁷ En el original esta palabra también aparece destacada.

⁴⁸ Delamont los separa en dos capítulos de su libro. El primero lo dedica al profesorado y el segundo al alumnado.

3.1.1. El centro educativo

El centro educativo donde se desarrolla el estudio empírico es el *Colegio Público Germán Fernández Ramos*⁴⁹, aunque es popularmente conocido como el *Colegio Público de Villar Pando*, debido a su ubicación en el barrio de Pando, a las afueras de la ciudad de Oviedo. Su página web es: <http://colegiodepando.com>.

Este centro tiene poco más de treinta años al haber sido inaugurado en el año 1975. Es un centro de Educación Infantil y Primaria y en el curso en el que se realizó la investigación contaba con 436 alumnos. El alumnado procede preferentemente de los barrios de Teatinos y Costa Verde (los más cercanos) y, en menor medida, de los de Pumarín, La Corredoria y otros (ligeramente más alejados).

Alumnado	Niños	Niñas	Total
Educación Infantil	78	66	144
Educación Primaria	149	143	292
Total	227	209	436

Tabla 24. Alumnado del centro.

Es un centro apacible, situado en una zona alta de la ciudad (al nordeste de la misma), se encuentra rodeado de vegetación y un tanto aislado de la vida urbana, como puede verse en la imagen siguiente.



Imagen 16 y 17. Colegio Público *Germán Fernández Ramos* por fuera y por dentro.

⁴⁹ Germán Fernández Ramos fue un maestro nacido en Regueras de Arriba (León), que cursó estudios de Magisterio en la Escuela Normal de maestros de dicha provincia. Sus primeros años de docencia transcurrieron en León. Luego fue maestro en Pola de Laviana, en la Venta de Langreo y en Nava (Asturias) hasta el año 1942 en el que fue nombrado director del Grupo Escolar del 5º Distrito de Oviedo. Al año siguiente comenzó a impartir clases preparatorias para los estudios y oposiciones de Magisterio, que fueron la base de la creación de una academia de Oviedo. Parece ser que desempeñó varios cargos y publicó algunos artículos.

El centro tiene dos grupos en cada nivel educativo (A y B), excepto en tercero de Educación Infantil y tercero de Educación Primaria, en los que hay tres (A, B y C).

Está compuesto por dos **edificios** distintos y distantes:

- Edificio Principal: situado en la Loma de Pando, es el edificio que acoge a algunos de los grupos de Educación Infantil y toda la Educación Primaria. Es también sede de todos los órganos administrativos y de gobierno del centro.
- Edificio de la Colonia Ceano: situado en la barriada del mismo nombre, cuenta con tres grupos de Educación Infantil. Aunque está integrado con el resto de las edificaciones, sus características hacen de él un espacio único para el alumnado de estas edades al tratarse de un espacio singular para la Educación Infantil.

En el edificio principal del centro, además de los espacios dedicados a aula, se cuenta con: aula de informática (dotada con ordenadores para el trabajo y el aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado y cuenta con conexión Intranet e Internet), aula de música, biblioteca, laboratorio, aula de expresión plástica, aula de audiovisuales, salón de actos, gimnasio, polideportivo, aulas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje y una casa-vivienda que ha sido cedida por el ayuntamiento y habilitada para actividades complementarias docentes o extraescolares.

Respecto a las **características socio-culturales** del centro cabe destacar la tremenda expansión urbanística de la zona, donde conviven familias de diversa condición tanto económica como social y cultural. Por una parte, se aprecia una paulatina elevación de los niveles de renta y culturales y, a la vez, la incorporación de familias inmigrantes, fundamentalmente de Iberoamérica. La presencia creciente de alumnos inmigrantes en el centro favorece el desarrollo de actitudes y valores relativos a la inclusión, la convivencia y el respeto. El centro cuenta con un 23% de alumnado inmigrante durante el curso 2008-2009. Cabe destacar que los 101 alumnos inmigrantes escolarizados en el centro pertenecen a 21 nacionalidades distintas y que también se escolarizan en el mismo 7 alumnos de etnia gitana. Como cada vez es más frecuente la presencia de familias en las que todos los miembros adultos trabajan, se ha incrementado la demanda del servicio de comedor por parte del alumnado (comen en él 122 niños), así como de las actividades extraescolares de las tardes. Al ser un centro de integración, también cuenta con algunos alumnos de necesidades educativas especiales por discapacidad o de compensación educativa. Derivado de lo anterior, se deduce una gran diversidad del alumnado lo cual crea un contexto altamente estimulante y a la vez exigente para los profesionales de la educación.

La visión de este centro varía en función de las personas, pero en líneas generales, la opinión es la de que el centro no tiene suficiente "nivel" o "caché", sin embargo, tampoco nadie destaca episodios que demuestren esta cuestión.

Ese colegio es que es muy marginal, no tiene nivel. Se llama Germán Fernández Ramos, pero la gente le llama el Pando y donde quiera que dices que ibas al Pando ya te miran mal porque saben que es marginal. Antiguo alumno1 [adolescente].

Ir a ese colegio para muchas familias era como si no tuviera suficiente caché. Y nunca, nunca, nunca tuvimos un problema. Si los críos están mal en clase lo ves, y nunca. Madre antigua alumna3.

El profesorado del centro, como el profesorado de la inmensa mayoría de los centros urbanos, es una población envejecida: la media de edad del profesorado supera los cincuenta años. El profesorado trabaja en su mayoría a jornada completa (treinta profesores a jornada completa y tres a media jornada).

18 profesores del centro tienen 55 años o los cumplen en este curso, de una plantilla de 33, donde 3 interinos son jóvenes y están a media jornada. Casi el 50% de los profesores son mayores de 55 años. Si se mantiene la jubilación anticipada a los 60, aquí, en 10 años no queda nadie. Profesor especialista1.

También, como suele suceder, hay una mayoría femenina (seis maestros y veintisiete maestras). Durante el curso 2008-2009 la plantilla estaba formada por veintiséis profesores fijos, tres profesoras interinas, tres contratados a media jornada y una profesora de religión.

Por lo general, no se ve como un centro muy dinámico internamente, y de ello se responsabiliza a la dirección y al profesorado, tanto desde dentro (profesorado y alumnado), como desde fuera (familias y comunidad general).

En el otro colegio los ciclos se reunían para ir a la vez en los temas, excursiones había una por lo menos cada trimestre. El trimestre pasado no hubo ninguna. El ayuntamiento y otras instituciones están ofreciendo muchas actividades de ciencia y a este colegio parece que nada le importa nada. Este es un colegio muerto. Yo lo veo así. Madre alumno10.

No están vendiendo el colegio. No estamos enterados de lo que se hace en el colegio. Y eso no puede ser. [...] A los padres no se nos informa de las cosas que se hacen. Todavía hoy estoy aprendiendo muchas cosas que se hacen y no sabía y eso que yo llevo seis años con un crío en el colegio y en la AMPA. Estáis trabajando a lo tonto. Hay gente muy buena aquí y no se valora, no se sabe lo que se hace en el colegio. Representante de la AMPA1.

La representante del AMPA también se atreve a decir que las familias se involucran poco en el centro.

Hay mucha apatía. La gente se hace socia del AMPA para tener descuentos en las actividades extraescolares que organizamos en el colegio, pero no porque tenga idea de que quieren pertenecer al AMPA y hacer cosas para mejorar el colegio. Representante de la AMPA1.

El **horario** del centro es:

- Horario lectivo: de 9 a 14 horas, con carácter general, y de 9 a 13 horas en los meses de septiembre y junio.
- Horario de comedor: de 14 a 16 horas, y en los meses de septiembre y junio de 13 a 15 horas.
- Horario de actividades extraescolares: de 16 a 19 horas.
- Horario de apertura a la comunidad: de 19 a 22 horas y fines de semana dependiendo de las actividades a desarrollar.

Por otra parte, el centro desarrolla toda una serie de **programas educativos** que es importante destacar, tales como:

- *Plan de Orientación y Acción Tutorial*, relacionado con las funciones del tutor que establece el Reglamento Orgánico de Infantil y Primaria.
- *Plan de Atención a la Diversidad*, para proporcionar una respuesta educativa coherente, coordinada y encaminada a que todo el alumnado alcance los objetivos propuestos. Concretamente en el centro, se cuenta con un “*Aula de Acogida*” a la que asiste el alumnado, recién llegado al centro con problemas de lenguaje (alumnos que no dominan el castellano) o con retrasos en su formación (en una o varias materias). El centro solicita a la Consejería de Educación un profesor para que acuda al centro a desarrollar tareas de inmersión lingüística con estos alumnos, pues de otra manera no podrían realizarse.
- *Programa de Apertura del Centro a la Comunidad*, para fomentar la convivencia, a través de actividades y programas, entre los diferentes miembros de la comunidad educativa tratando de lograr una formación integral del alumnado, así como una mayor implicación y participación de las familias. En el centro, al amparo de este programa se desarrollan varias actividades deportivas, culturales, artísticas, de biblioteca, el Club de Lectura, formación de padres y madres mediante conferencias y salidas de fin de semana.
- *Proyecto de Nuevas Tecnologías*, dirigido a integrar las nuevas tecnologías en el currículum así como a utilizar las nuevas tecnologías en el desarrollo de éste. El centro está dotado de un aula de informática y existe la figura del coordinador de nuevas tecnologías de quien depende en buena medida el estado de esta cuestión.
- *Proyecto de Biblioteca*, es un proyecto retomado en el curso 2008-2009 tras varios años sin desarrollarlo, cuyo objeto es contribuir a formar a los profesores en el uso de la biblioteca, favorecer la organización de los nuevos materiales de los que dispone así como la depuración de los libros más desfasados que se han ido acumulando (tal es el caso de algunos de los libros que antes usaba el alumnado del tercer ciclo de la EGB).
- *Escuelas Viajeras* es un programa propuesto, desarrollado y financiado por el Ministerio cuyos objetivos son: la convivencia en un escenario distinto del habitual de un máximo de tres grupos de alumnos (de quince cada uno) de diferentes comunidades autónomas. En los cursos en los que se ha desarrollado este programa se han visitado las Islas Canarias, Andalucía Oriental, Murcia, Soria, Navarra y Mallorca y el alumnado ha convivido con compañeros prácticamente de todas las comunidades.
- *Aulas de la Naturaleza* es un programa de educación medioambiental en el que un grupo de alumnos convive con sus compañeros durante unos tres días, en un aula de la naturaleza (los alumnos del centro han ido a tres: Somiedo, Felechosa y Taramundi) y realiza, a cargo de monitores de éstas, una serie de actividades relacionadas con el tema, dependiendo del aula, pero siempre favoreciendo la educación medioambiental.
- *Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo Escolar (PROA)* o llamado también Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria. Es un programa

dependiente del Ministerio de Educación con participación de la comunidad autónoma que está dirigido al alumnado del tercer ciclo con el objetivo de potenciar el rendimiento escolar, mejorar la integración del alumnado en el centro y facilitar la transición al instituto. Se crean dos grupos, uno para quinto y otro para sexto de doce alumnos máximo y se imparte cuatro horas a la semana.

- *Programa de Apoyo al Alumnado Inmigrante PETETE*, dirigido a favorecer la integración y la superación de dificultades de aprendizaje y retrasos curriculares del alumnado inmigrante, aunque puede escolarizarse también un 15% como máximo de alumnado español. En el centro este programa está a cargo de la ONG psicólogos sin fronteras. El centro dispone de un grupo para tercer ciclo y otro para segundo al que acuden entre ocho y doce alumnos tres horas a la semana.
- *Aulas de Apoyo Escolar y Familiar*, son aulas que promueve la Concejalía de la Mujer. Sólo hay tres funcionando en Oviedo y ésta es la única que se da dentro de un centro escolar (las demás se desarrollan en centros sociales). Están dirigidas, fundamentalmente, a niños cuyas familias, por motivos de trabajo o de búsqueda de éste, tienen dificultades para atender a los niños fuera del horario escolar. Puede dejarse al alumno tres horas y media diarias durante casi todo el año (salvo agosto y pequeños períodos vacacionales). Aunque se trabaja el apoyo escolar también se hacen talleres y se tratan otros temas menos relacionados con lo instructivo. La mayoría de los niños sale del comedor escolar y pasa a las aulas por lo que están atendidos desde las 9:00 hasta las 19:30 horas aproximadamente.

3.1.2. El aula

Esta investigación se centra en un aula, entendiendo por tal no sólo el espacio físico, sino también el espacio relacional en el que se desarrolla la actividad docente. Como ya se ha venido apuntando en apartados anteriores, la selección de una unidad de observación pequeña responde al interés de realizar un estudio etnográfico en profundidad. La principal razón para su selección es el docente que en ella trabaja, pues ha dedicado una buena parte de su vida a reflexionar en la teoría y actuar en la práctica sobre la educación.

El aula donde trabaja este profesor es un espacio acogedor, donde cada uno tiene su sitio, desde comienzo de curso, que coincide con el orden de lista. Esto es así porque el profesor considera que los alumnos tienen que aprender a ser considerados como ciudadanos a los que la Administración Pública tratará con cierta asepsia (la escuela es un espacio público como cualquier otro) sin entrar en quién es amigo de quién permitiendo que cada uno elija su sitio. No es la primera vez que el profesor ha dispuesto a su alumnado por riguroso orden de lista, tomando la idea de Rafael Sánchez Ferlosio⁵⁰, aunque él considera que entre las “pedagogías blandas” y las “pedagogías asépticas” (en el sentido de desentendidas de la vida de la gente) hay un campo intermedio que trata de cultivar.

⁵⁰ El artículo de Sánchez Ferlosio está disponible en: <http://www.elpais.com/articulo/reportajes/Educar/instruir/elpepusocdmg/20070729elpdmgprep>.

La distribución de las veintiocho mesas, la cual se aprecia perfectamente en las fotos siguientes, es en forma de rectángulo, aprovechando al máximo el espacio. Esta estructura lleva siendo la misma desde que este profesor imparte clase al grupo (desde 3º de Primaria), curso en el que eran veinte alumnos.



Imagen 18 y 19. Aula de 3º B (curso 2005-2006) y aula de 6º B (curso 2008-2009).

El profesor ha elegido esta disposición de las mesas en el aula porque favorece una mejor comunicación en el grupo, permitiendo que el alumnado se vea de frente, evitando las disposiciones del aula más tradicionales que favorecen una enseñanza de corte más individualista y competitivo. En el último curso ha sido preciso colocar a seis alumnos en una fila posterior al fondo de la clase dado el gran tamaño del grupo (27 alumnos). Al alumnado le suele gustar esta disposición de la clase.

Por lo que respecta a las relaciones, profesorado, alumnado y familias consideran que hay bastante compañerismo y que a los niños les gusta su grupo.

Él va al médico y en cuanto sale ya quiere ir al colegio como un tiro. Viene muy contento. Siempre. Incluso en vacaciones ya tiene gana de que empiece el colegio. No tiene conflictos con ningún compañero. Madre alumno6.

Porque casi todos nos llevamos bien y entonces nos gusta estar juntos y a mí eso como que me da como más, ay, no sé cómo explicarlo, como más alegría de estar en la clase y por eso estoy contenta. Alumna9.

Respecto al espacio físico cabe destacar algunas otras cuestiones:

- La abundancia de mapas en las paredes, concretamente hay diez, que representan la totalidad del espacio mundial, así como de trabajos artísticos realizados por los niños.
- La existencia de un ordenador con conexión a Internet que cualquiera puede utilizar en el desarrollo de las clases como apoyo en el aprendizaje, aunque con frecuencia ha fallado la conexión.
- La existencia de abundantes materiales, tales como diccionarios, libros de lectura, material escolar, etc. en diferentes estanterías, así como casilleros para que el alumnado tenga sus materiales escolares.
- También cabe destacar que encima de un armario se encuentran seis banderas que han ido elaborando los alumnos desde el curso pasado. Comenzó una niña

venezolana con la suya, y siguió una niña argentina (de padre español) con la de España, que se la habían dado en un partido de la selección española jugado en Oviedo.



Imagen 20. Mapas, mesa con ordenador, estanterías, armarios y banderas al fondo. (Obsérvese que la cámara de vídeo está sobre el armario filmando). **Imagen 21.** Primer plano de las banderas.

Un aspecto organizativo fundamental en el aula es el horario de la misma, que pauta la estructura temporal de las clases, el cual ha sido revisado por la Administración minuciosamente para garantizar que cada materia tenga el tiempo programado correspondiente durante la semana.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
9-10	<i>Lengua</i> (L. A. V.)	Inglés	<i>Matemáticas</i>	<i>Matemáticas</i>	<i>Cultura asturiana/</i> <i>Llingua</i>
10-11	Educación física	<i>Lengua</i>	<i>Lengua</i>	<i>Lengua</i>	<i>Lengua</i>
11-11:45	Inglés	<i>Matemáticas</i>	Educación física	<i>Conocimiento del medio</i>	Religión/ Alternativa
11:45-12:15	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:15-13	<i>Matemáticas</i>	<i>Conocimiento del medio</i>	Religión/ Alternativa	<i>Conocimiento del medio</i>	<i>Matemáticas</i>
13-14	Música	<i>Conocimiento del medio</i>	<i>Cultura asturiana/</i> <i>Llingua</i>	Inglés	<i>Artística</i>
14-15				<i>Visita de familias</i>	

Tabla 25. Horario de 6º B (curso 2008-2009).

En cursiva se señaladan las clases que el profesor-tutor imparte. A partir del segundo trimestre se ha dado más protagonismo a la enseñanza de las matemáticas, en las cuales el grupo venía manifestando especiales dificultades, pasando a primera hora

esta área, desplazando la correspondiente materia a la hora en que previamente se impartían las matemáticas.

3.1.3. El profesor

El docente con el que se desarrolló esta investigación es José María Rozada Martínez, maestro generalista de Educación Primaria del grupo 6º B durante el curso 2008-2009.



Imagen 22 y 23. José María Rozada preparando la clase por la mañana antes de que los alumnos lleguen y a mediodía cuando se van. (Algunos van a hablar con él un ratito).

José María Rozada Martínez es maestro y licenciado en geografía e historia. Ha enseñado en Educación Primaria veintiséis años. En un primer momento fue maestro de Educación Primaria, impartiendo ciencias sociales en el tercer ciclo de la EGB. También impartió docencia de didáctica de la geografía en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo entre los cursos 1979-1980 y 1986-1987. Desde el curso 1987-1988 hasta el curso 2000-2001 fue asesor de formación del Centro de Profesores de Oviedo.

Desde el curso 2001-2002 su principal actividad profesional ha sido la Educación Primaria en el Colegio Público de Villar-Pando, en el que ha desarrollado un proyecto de investigación-acción con alumnos y familias sobre la transversalidad en la Educación Primaria. Desde el curso 1990-1991 fue profesor asociado a tiempo parcial en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, impartiendo diversas materias pertenecientes al Área de Didáctica y Organización Escolar hasta el curso 2007-2008.

Ha publicado 87 textos de diferente entidad: artículos en revistas nacionales y extranjeras, capítulos de libros con autoría compartida, reseñas, etc. sobre la teoría del currículum, la didáctica de las ciencias sociales, la formación del profesorado y las reformas escolares, entre otros. Una parte de sus trabajos al respecto están recogidos en su libro *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*, publicado en 1997. Fue miembro

fundador de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica⁵¹ y está vinculado a la Federación Icaria⁵².

En el curso 2008-2009 en que se desarrolló la investigación su dedicación principal fue la enseñanza en Primaria, la gestión de la biblioteca escolar y la coordinación del *Programa de Apertura del Centro a la Comunidad*.

En estos momentos se ha jubilado anticipadamente con la intención de ensayar otras formas de vivir que hasta ahora no le había permitido el excesivo trabajo⁵³. Podemos decir, pues, que se trata de un maestro en la última fase de su carrera docente (de hecho, esta tesis se centra en su último curso). Más adelante, en sucesivos apartados, se examina con más detenimiento a este profesional.

3.1.4. El grupo

El grupo de alumnos que compone el aula objeto de observación, como ya se ha indicado, se encuentra en el segundo curso del tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente es el grupo de 6º B, y al aula acuden veintisiete alumnos, diecisiete niños y diez niñas, de entre diez y trece años⁵⁴. De ellos, diez son inmigrantes (40%), conviviendo en el aula alumnado de nueve nacionalidades diferentes: polaca, rumana, brasileña, española, y seis nacionalidades latinoamericanas con habla hispana.

La mayor parte del grupo está en el nivel educativo que le corresponde. Hay cuatro repetidores en clase: una alumna que repitió cuarto, un alumno que ha repetido 2º y un alumno y una alumna que repiten 6º. También se da el caso de una alumna que

⁵¹ La Plataforma Asturiana de Educación Crítica es un colectivo nutrido fundamentalmente por profesorado asturiano, aunque está abierto a la participación del alumnado, padres, madres y movimientos ciudadanos, los cuales alguna vez se integran en sus actividades. Viene funcionando desde comienzos de los años noventa con la voluntad de crear un lugar de encuentro y de actividad que superara ciertas limitaciones que, a juicio de sus promotores, presentaban las acciones políticas partidarias, las estrictamente sindicales y las estrechamente pedagógicas, no confrontándose con éstas sino con la clara voluntad de enriquecerlas.

⁵² Fedicaria es una asociación de carácter restringido y sin ánimo de lucro o de promoción profesional que se ha configurado a través de la coincidencia de ideas de sus miembros. Su objetivo es constituir una plataforma de trabajo intelectual capaz de influir en la enseñanza de las ciencias sociales y con la meta de repensar cómo entender y hacer efectivos los postulados del pensamiento crítico y contrahegemónico en la realidad escolar. Su página web es: www.fedicaria.org.

⁵³ En el *ANEXO 21: Despedida del profesor por su jubilación* puede consultarse el discurso que ofreció a sus compañeros en la comida del centro celebrada a final de curso (en otros foros el profesor disfrutó de otras cinco celebraciones más por motivo de su jubilación –en las cuales participó la doctoranda para triangular mejor el estudio–).

⁵⁴ En el *ANEXO 2. Descripción de los implicados*, puede consultarse un documento en el que describe brevemente a las personas que han colaborado en este estudio, con especial énfasis en el alumnado del aula.

cuando llegó de su país fue escolarizada en un nivel más bajo del que le correspondía por edad.



Imagen 24 y 25. Grupo de 6º B.

El profesor ha impartido docencia a este grupo en los años anteriores, concretamente en el segundo ciclo, y ante la posibilidad de continuar siendo su maestro, en los dos últimos años que le quedaban antes de jubilarse, aceptó el reto⁵⁵.

Se trata de un grupo un tanto particular, pues en él se dan cita numerosos problemas. Algunos de ellos ya quedaban reflejados en mi trabajo de investigación cuando lo describí. En ese momento señalaba que se trataba de un grupo difícil, con dificultades para el estudio, graves problemas de atención, y que la mayor parte de las familias sufrían una fuerte desestructuración así como una deprivación cultural (Álvarez Álvarez, 2008: 166-174). En líneas generales no se puede decir que al respecto se hayan producido muchos cambios, y aquellos que se han ido gestando en este curso no se puede considerar que hayan sido para mejor en la inmensa mayoría los casos.

Unos alumnos (y unos hijos) cada vez más difíciles

El tutor y los profesores especialistas coinciden en señalar que es un grupo muy difícil, y que los problemas se han venido agravando desde cursos anteriores. Todos coinciden en que es el más complicado del centro.

Una gran mayoría de ellos, incluyendo algunos de los alumnos más capaces intelectualmente, está permanentemente en disposición de romper la dinámica de la clase, de abandonar la tarea y de entregarse (de no intervenir enérgicamente un adulto) al juego, que crecientemente iría siendo cada vez más alborotador, de modo que por sí mismos, en diez minutos acabarían: un grupo jugando al balón en la clase; otro peleándose, primero en broma y luego con violencia; otro tirándose las cosas; y solamente entre cuatro y seis alumnos podrían permanecer en su sitio haciendo algo, si es que los dejan. Profesor tutor.

A mí las profesoras me decían que no se explicaban que siendo alumnos míos fueran tan malos. Me decían “con lo recta que tú eres, ¿cómo puede ser este grupo tan malo?” Y yo siempre dije que no encontré nunca en mi vida un grupo como éste. Niños maleducados,

⁵⁵ Las razones en las que se justifica esa decisión pueden consultarse en Álvarez Álvarez (2008a: 165-166).

niños desobedientes, niños que son de sobresaliente, pero luego son contestones. Y flipas. Además son niños que tienen torreados a los mayores y ellos hacen caso de todo lo que dicen. **Antigua profesora2.**

Es un grupo complicado. Difícil en el sentido de que si analizas alumno por alumno, cuesta trabajo no encontrar algo que decir sobre todos y cada uno, salvo por media docena a lo sumo. Si miras alumno por alumno es raro que no tengas algo que matizar de cada uno de ellos. Son alumnos muy dispersos, no te escuchan, no te entienden y si te escuchan y te entienden no te hacen caso... puedes pasar por todos esos pasos. Hay una proporción que no escucha. (...) Terminó de explicar, pregunto qué hay que hacer y seguro que el cincuenta por ciento de la clase no lo sabe explicar. Es un problema hacer que te atiendan, hacer que te entiendan lo que les expliques y luego que sepan lo que les has explicado. Y como haya una pelota en el gimnasio cerca del alumno9 a ver cómo consigues que la deje estar. Conseguir un mínimo de atención, de disposición para el trabajo... no lo logras. La mayoría no se enteran, incluso críos con una apariencia de normalidad. **Profesor especialista1.**

El alumno8 todo el tiempo está tratando de romper la clase. Se pone a comentar no sé qué con el último de la clase. El alumno3 responde muchas veces con muy malos modales. El último día de clase antes de Navidad le llamé la atención y el alumno8 estuvo riéndose pero a carcajada. Y hay temporadas en las que el alumno15 y el alumno16 conmigo están insoportables. El alumno3 además de ser un vago te contesta mal. Y es distinto el trato con José María que los conoce, que es un hombre, que es el tutor, a una especialista. **Profesora especialista2.**



Imagen 26. El alumno comprueba qué cromos le faltan tratando de no ser observado por el profesor. **Imagen 27.** Restos de comer pipas en clase este mismo alumno tras habersele llamado la atención en repetidas ocasiones por esta razón. Obsérvese que para dejar los restos emplea las fotocopias de inglés que tenía en la rejilla de su mesa.

Si el grupo era complicado en cursos anteriores, en 6º hay variables que han incidido en que la enseñanza se dificulte un poco más, con la prematura entrada de la adolescencia de una buena parte de los alumnos, especialmente, las alumnas. A lo largo del curso al menos seis alumnas de las diez experimentaron lo que era su primera menstruación.

Las niñas están que lo vierten y se salen. Yo nunca vi niñas tan precoces. Una me saca tres cabezas y media. Bajaban el otro día por la escalera del colegio tres o cuatro que las ves con doce años como vienen y piensas “yo así de provocativa no salí nunca por ahí”. Yo las veo muy mayores para los años que tienen, en el físico, pero luego no hay de aquí

[señala la cabeza]. Y ellos están mucho más infantilonos, ellas les dan mil vueltas. Al alumno8 lo ves tan grandón, lo ves tan mayor y es tan bebetón. Yo al alumno8 creo que si le pusiera un par de cochecinos aquí se pasaría la hora jugando. **Profesora especialista4.**

Yo los tengo a última y están guerreros, guerreros. La alumna8 nada más hace que mirarse al espejo. Como está enfrente, imagínate. **Profesora especialista3.**

Bien podría hablarse de dos grupos dentro del mismo, de los más adolescentes (lo cual no quiere decir más maduros, ni mucho menos, en una buena parte de los casos) y de los más niños (con un comportamiento propiamente infantil). Este hecho hace que los gustos del alumnado sean diferentes y algunos juzguen de infantiles algunos aspectos de su educación (como hacer educación física o la educación artística).

El alumno16 supera los límites de todo. Hay niños que están en una etapa infantilona y otros muchos que están adolescentes total. Ahora como son prematuros en todo... Eso descompensa la marcha de la clase. Yo no tengo nada que decir negativo de José María, pero este grupo es este grupo. (...) Es un compendio... Analizando uno a uno hay niños muy especiales. Se pueden salvar cuatro, y son cuatro que tienen unas familias detrás y les apoyan. Hay mucha cantidad de familias desestructuradas detrás. Hay mucha dificultad para que se cojan las cosas, se pongan a trabajar. Comienzas por las buenas y acabas gritando. Eso no es una cosa ni de él ni mía. Es de todos. Todos los especialistas lo decimos. Con el otro grupo puedes hacer alguna actividad nueva. Con estos como trates de hacer alguna cosa que nunca antes hayas hecho se ponen como locos. Desde que nos ponemos a explicar qué hay que hacer y lo empezamos pueden pasar dos días. En el otro grupo tienden hacia arriba. En este tienden hacia abajo. **Profesora especialista4.**



Imagen 28. La alumna juega a hacer pompas de jabón y los niños a perseguirlas con la boca para comérselas. **Imagen 29.** La misma alumna usa el aula como pasarela en un momento de cambio de clase, posando con gracia como si fuese una modelo adulta y el niño la imita.

Por otro lado, el grupo ha crecido en número y ello ha supuesto algunas novedades, pues las nuevas incorporaciones (las que se han ido produciendo a lo largo de los últimos cursos y en 6º concretamente) no han supuesto un elemento de mejora para la vida en el aula.

Yo he trabajado con ellos desde primero de Primaria y este grupo siempre fue muy particular, lo que pasa es que cuando eran menos alumnos, sobre todo cuando estaban en primero y segundo, eran más modelables, eran más pequeños. Con incorporaciones que no beneficiaron nada al grupo general y con niños que hay muy particulares. **Profesora especialista4.**

Al no haber cabido todos en la clase en la estructura diseñada para los cursos anteriores se han creado dos zonas: la de delante, donde están veintidós alumnos y la de detrás, donde están seis, lo cual hace más difícil el control de la actividad en el aula, sobre todo para los profesores especialistas que imparten en ese espacio su asignatura.

No me gusta la distribución para nada. A ver, me gustan las clases en forma de U, pero a veces los que están atrás del todo me dan hasta pena. [...] Me encanta la forma de U. Y él que hace las clases participativas es así la forma para que puedan comunicarse y además verse todos las caras. En las clases de idiomas esa se entiende que es la mejor distribución porque se entiende que vas a hablar y a participar, y es mejor. Pero en una clase con 27 y estamos así [se refiere a las dificultades del grupo] pues es difícil.
Profesora especialista2.

Para el profesorado que trabaja con 6º B no es éste un grupo fácil, pero si se toman uno a uno cada uno de los niños en sus casas, las madres suelen manifestar un gran descontento con el comportamiento de sus hijos y grandes preocupaciones al sentir que la adolescencia no ha hecho más que iniciarse.

¿Sabes qué contestón es y qué rebeldía tiene? Cuando no le salen las cosas como él quiere... Menuda rebeldía [...] A mí me llama "tía", "¿qué es esto de tía?". Y al hermano lo trata fatal. Le dice cosas muy duras: "Ojalá te mueras", "ojalá te entre un cáncer" le dice, y cosas peores.
Madre alumno5.

Mi hija a mí me está resultando muy difícil. En todo. En comparación con la hermana necesitaría un manual con ella. [...] Hay días que chifla. Chifla. Insulta. La de Dios. Me perdió totalmente el respeto y eso no puede ser. [...] A veces ella se da cuenta de que está mal y me lo dice "mamá, no estoy bien", "mamá, necesito ayuda" y todo a raíz de la separación [del padre y la madre]. [...] Cogen a mi hija para estudiarla un grupo de psicólogos y con lo complicada que es ganan el Premio Nobel, te lo digo yo.
Madre alumna9.

Estos comportamientos que están desarrollando una buena parte del alumnado de Educación Primaria en sus núcleos familiares son distintos de los que mostraba la infancia de años atrás. Esta antigua alumna del profesor-tutor y madre de una alumna de la clase lo expresa muy bien.

Son tiempos muy distintos de cuando yo estudié en Pando a ahora y llevo 32 años relacionada con el colegio. Primero estudié yo, familiares míos, mi hijo y ahora mi hija. Muy distintos. Ahora los alumnos están desatados. Yo lo veo por la mía. [...] Tiene mucho carácter, siempre quiere tener razón, a veces te levanta la voz y tela. Todavía ayer la reñí. "¿Tú qué te crees? Tu madre soy yo. Tú achanta y calla, guapina. ¿Darme voces a mí? Olvídate". [...] Cuando estuvo con la escayola el padre venía a traerla a clase, a recogerla, no podía estar con el grupo, con sus amigos... y tenía unas ganas de echar a volar... como si fuera muy mayor [...] Y es muy desobediente. Para que haga algo hay que estar encima de ella. Los fines de semana, por ejemplo, para que haga la cama se lo tengo que mandar diez veces y cuando ya se harta de la pesada de su madre la hace, pero no quiere. Me dice, "¿pero bueno, qué prisa tienes? Es que tiene que ser todo dicho y hecho".
Antigua alumna9 y madre de la alumna4.

Bien es cierto que aunque la mayor parte de los alumnos hoy "están desatados" como plantea esta madre, en las clases el profesor-tutor logra un respeto absoluto, un control de las circunstancias y un nivel de concentración en las tareas (aunque no es excesivamente alto) como ningún otro profesor del centro consigue. El alumno en

prácticas que estuvo en la clase así me lo manifestaba también claramente en la entrevista.

Carmen. *¿Te atreves a darles clase un día?*

Alumno en prácticas1. *No.*

Carmen. *¿Por qué?*

Alumno en prácticas1. *Porque no me iban a tener tanto respeto como le tienen a José María.*

Carmen. *¿Y no te ves tú con estrategias como para dominar el escenario?*

Alumno en prácticas1. *No lo sé. Me dan tanto miedo ellos, no lo sé [entre risas]. No creo que fuese capaz de controlarlos.*

Carmen. *¿Por qué te dan miedo?*

Alumno en prácticas1. *Porque hablan mucho y porque tal vez no tendría yo la paciencia como para estar una hora... Un día que estuve en clase con una profesora especialista que no los dominaba me daban ganas de levantarme y gritarles porque continuamente allí voces, voces y la profesora gritando, algo que no entiendo porque para eso valía más que se marchara a tomar un café.*

Dificultades de aprendizaje

En el trabajo de investigación anterior a éste ya se apuntaba que el grupo tenía importantes dificultades para el estudio en un alto porcentaje de casos en 5º B, que se traducían en problemas de comprensión y de adquisición de una buena parte de los aprendizajes instrumentales. Ya en 4º B, los resultados de las pruebas diagnóstico destacaban que el 40% del alumnado estaba en el nivel más bajo posible, así como que ningún alumno estaba en los niveles altos, exceptuando a un alumno.

En 6º B estos problemas se han acrecentado también. A finales del primer trimestre el profesor-tutor decidió hacer algunas pruebas de la materia que llevaban trabajando en los primeros meses del curso y los resultados en matemáticas fueron estremecedores pues hubo 19 suspensos, 4 aprobados, 2 bienes y 2 notables.

La preocupación por el futuro escolar del alumnado se incrementó al hacerse público un informe⁵⁶ realizado por el profesor donde se daba cuenta de la magnitud de las dificultades para defenderse ante un examen, solos, con lápiz y papel y un tiempo estipulado. A raíz de este informe, donde se incluían algunas medidas a implementar en adelante (que se desarrollaron en su totalidad a lo largo del curso), se promovió la

⁵⁶ Puede consultarse en el ANEXO 15. *Informe de matemáticas*. Este informe es muy interesante pues se incluye el examen que en su momento se puso, los resultados concretos de cada alumno, la explicación que el profesor-tutor hace de todo ello y diversos anexos, entre los que destaca uno elaborado por la investigadora donde se reproduce una clase de matemáticas donde se ponen de manifiesto los problemas existentes y se interpretan. También hay dos anexos más realizados por otras dos personas con las que el profesor-tutor compartió el informe y decidieron realizar algunas observaciones al mismo y las respuestas del profesor-tutor a los anexos.

realización de unas pruebas de inteligencia matemática y general, con resultados desoladores.

En una distribución normal es de esperar que haya una amplia concentración de alumnos entre las medidas de 80 y 120, desatacando las puntuaciones alrededor de 100 y escasas personas alrededor de puntuaciones inferiores a 80 y 120. En esta clase podemos decir que la campana está desplazada hacia la izquierda de tal modo que predominan las puntuaciones bajas y muy bajas, no existiendo más que 8 alumnos que superen la puntuación de 100, que es la media normal.

La batería empleada fue BADYG-E3. Las puntuaciones obtenidas han sido: 67, 70, 73, 76, 76, 76, 82, 82, 85, 88, 88, 88, 91, 91, 94, 94, 94, 97, 97, 100, 100, 100, 103, 103, 106, 109 y 112. En el siguiente gráfico muestro el perfil del grupo con un diagrama de barras y cómo debería ser la distribución normal con una línea de puntos.

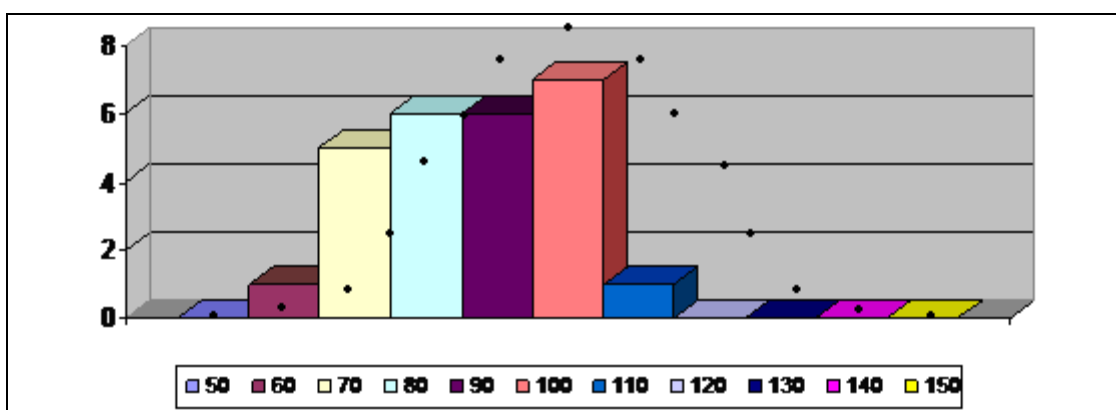


Gráfico 1. C. I. del alumnado del grupo.

Por otro lado, si atendemos a los trece factores que evalúa esta prueba obtenemos la siguiente distribución:

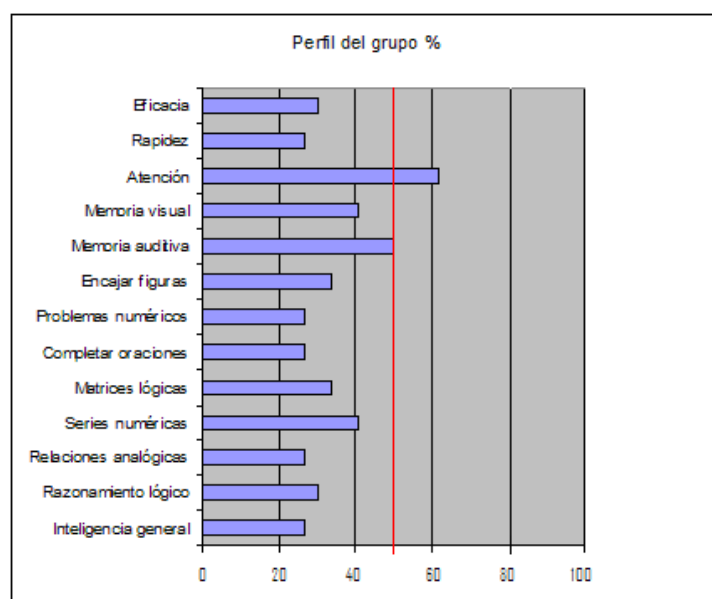


Gráfico 2. Factores medidos por la prueba y resultado medio obtenido (en tantos por ciento).

Como puede observarse el grupo estuvo bastante atento (62%) mientras se realizó la prueba, pero sus capacidades están por debajo de lo esperable. (Sólo en memoria auditiva se aproximan al 50%, moviéndose el resto de los factores evaluados entre el 27 y el 41%).

Por supuesto, las escasas capacidades del grupo definen el tono de trabajo de la clase y hacen más difícil la enseñanza, la comprensión y el aprendizaje. Pensando sobre su alumnado el profesor ha hecho las siguientes estimaciones:

a) Aprenden razonablemente bien , es decir, que después de una explicación clara pueden responder a preguntas o resolver cuestiones sencillas directamente relacionadas con dicha explicación			
Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca
5	9	6	7
OBSÉRVESE: Prácticamente la mitad de la clase tiene dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. En más de uno de cada cuatro alumnos esas dificultades son bastante serias.			
b) Mantienen una compostura y una actitud en clase que no hace necesario llamarles la atención			
Casi siempre	Muchas veces	Algunas veces	Casi nunca
6	3	9	9
OBSÉRVESE: Dos terceras partes de la clase requieren frecuentes llamadas de atención.			
c) Son responsables con sus tareas , en el aula y en casa, y cuidadosos en su realización			
Casi siempre	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca
8	6	6	6
OBSÉRVESE: Muy cerca de la mitad de la clase cumple mal con sus tareas en el aula y en casa. No está contemplada aquí la eficiencia con la que éstas son resueltas, que aún empeoraría el resultado.			
d) Su presencia en clase supone un factor de enriquecimiento del grupo por el nivel y la pertinencia de sus intervenciones, y por su equilibrio emocional y su comportamiento social, es decir, por el balance entre unas cosas y otras.			
Sin duda	Moderadamente	Más bien negativa	Muy negativa
3	3	9	12
OBSÉRVESE: La gran concentración de alumnos que no constituyen un factor de enriquecimiento para un grupo sino que, por el contrario, tienen una influencia negativa en su configuración, así como el enorme desequilibrio entre los que ejercen un influencia positiva y los que inciden muy negativamente.			

Tabla 26. Estimaciones realizadas por el profesor-tutor sobre el grupo de sexto B. (Pueden consultarse completas, con los nombres falsos del alumnado y mucha más información en el ANEXO 15. Informe de matemáticas).

Al final del curso se decidió que repetirían sexto cinco alumnos. Tres alumnos de los que más dificultades tenían pasaron al instituto por edad –han sido repetidores en algún momento– cuando su desarrollo es muy inferior al deseado. Otros alumnos,

dadas sus dificultades y la negativa de sus familias a la repetición de sexto fracasan al no seguir el ritmo de la enseñanza en el instituto. Otros alumnos lo intentan, unas veces con más éxito que otras, pasándolo mal porque carecen de recursos: apoyo familiar en la realización de tareas, medios para buscar esos apoyos fuera, etc.

*Creo que ninguno de estos va a terminar bien la secundaria. En el instituto seguirán siendo malos estudiantes y pasarán por situaciones de bastante riesgo cuando la adolescencia esté en su apogeo. Algunos están muy desprotegidos en lo que se refiere al respaldo que podrían tener en una familia bien organizada, advertida de los peligros de la sociedad actual para los jóvenes y con buenas estrategias para afrontar las exigencias del sistema educativo y las dificultades de la vida en general. La gran mayoría carece de capital económico, cultural o relacional, es decir, que están a la intemperie. Los que repitan este curso también tendrán problemas cuando se incorporen al instituto, pero conseguiremos retrasarlos un año y mejorar ligeramente las condiciones en las que llevarán a cabo esa peligrosa transición. De los que pasen ahora sin haber repetido nunca en primaria, también algunos tendrán problemas y suspenderán reiteradamente. Solo un tercio o menos de la clase estimo que superará con éxito la secundaria, y para ello todos o casi todos necesitarán algún apoyo, además de suerte para escoger buenos caminos cuando comiencen a tomar decisiones que afectarán a su vida como estudiantes y como personas. Les deseo lo mejor a todos pero lo preveo solamente para muy pocos de ellos. **Profesor-tutor.***

Las previsiones del profesor se ven confirmadas una vez que ha pasado el tiempo. Además de sus numerosas y complejas dificultades para el estudio y el aprendizaje, otro problema destacado del grupo era su déficit general de atención. Respecto a esta cuestión el grupo mejoró en buena medida desde 3º, pero aún seguía siendo un aspecto problemático, pudiendo apreciarse importantes evoluciones.

Dos alumnos diagnosticados como hiperactivos continuaron recibiendo tratamiento (pastillas *concerta*) y evolucionaron muy positivamente en relación a este problema (en temas de actitud e interés, no necesariamente).

*No recuerdo haber tenido nunca antes tantas dificultades para mantener la atención. Hago de todo: inflexiones en la voz, movimientos en el escenario de la clase, cuñas de humor, enfados, frases amables, silencios, llamadas de atención antes y durante la explicación, reconocimiento reflexivo de la situación para que tomen conciencia de ella, de sí mismos, apelaciones a cómo me siento, exageraciones, idas a la pizarra (mías y suyas), llamadas por su nombre, preguntas por sorpresa acerca de lo que estamos tratando, miradas complacientes, inquisitoriales otras veces, adulaciones, regaños, felicitaciones efusivas, broncas más efusivas aún... y pocas veces pasan más de cinco minutos sin que alguno de ellos, con frecuencia varios y, a veces, muchos, no se "ausenten" de la clase sin que ello implique que salgan del aula. **Profesor-tutor.***

*El principal problema que veo es la atención. Me pongo en un taburete delante de ellos, para que me vean y el resto del tiempo estoy danzando por la clase y ni por esas. A veces digo ¡atención!, voy paso por paso y algunos ya están idos completamente. Están preguntando antes de explicar tú. Una pregunta ridícula completamente. No atendieron, ¿qué te van a preguntar? A mí eso me pone mala. Son así un poco especiales. **Profesora especialista3.***

*Problemas de atención hay muchos, muchísimos también. Tienes que estar con alguno en bronca cada medio minuto. **Profesor especialista1.***

Como puede apreciarse en los testimonios del profesorado, todos coinciden en señalar la dificultad que supone dar clase a este grupo, dificultad que se multiplica cuando se los deja solos, cuando tienen que resolver actividades individuales con lápiz y papel. Así lo ve el profesor-tutor:

*En tareas de papel y lápiz, al no estar yo interviniendo directamente para, entre otras cosas, mantener su atención y el nivel de exigencia en la ejecución, una gran parte de ellos tiende a ser descuidado. Emplean muy poco esfuerzo en tratar de entender la tarea propuesta. No tienen ritmo de trabajo. Por ejemplo, a mitad no ya de un problema sino de una operación (una suma, una multiplicación) son capaces de aparcar la tarea y ponerse a charlar con el compañero, incluso de levantarse e irse a otra parte. Este es el primer grupo en el que me he visto obligado a reducir drásticamente la movilidad y a pedir razones por haberse levantado y abandonado el sitio. Algunos son extraordinariamente lentos y solo trabajan cuando me tienen cerca y con los ojos encima. No es raro que vea a determinados alumnos con una palabra escrita y después de dar yo una vuelta completa a la clase revisando lo que hacen unos u otros, al llegar a dicho alumno resulta que solo tiene escritas dos. Se copian unos a otros por no pararse a pensar. Buen número de ellos no siguen algunas pautas ya establecidas hace cuatro años, como la de poner siempre, tras una operación indicada, un breve texto que explique qué es ese resultado numérico. A muchos les da igual poner metros que metros cuadrados. Con la mayoría no he conseguido que distribuyan bien las cosas sobre el papel. En lenguaje no son pocos los que no ponen las tildes ni aun dictándoselas. Escribiendo al dictado no es posible que todos retengan frases de entre seis y diez palabras sin que haya que repetírselas varias veces. En los exámenes, muchas veces dicen haber terminado y lo único que han hecho es abandonar en cuanto tienen una dificultad. Son muy descuidados en la ejecución. Muy pocos revisan las operaciones, a pesar de insistir el profesor en ello. En cuanto hay que razonar un poco, dos terceras partes tienen serias dificultades. **Profesor-tutor.***

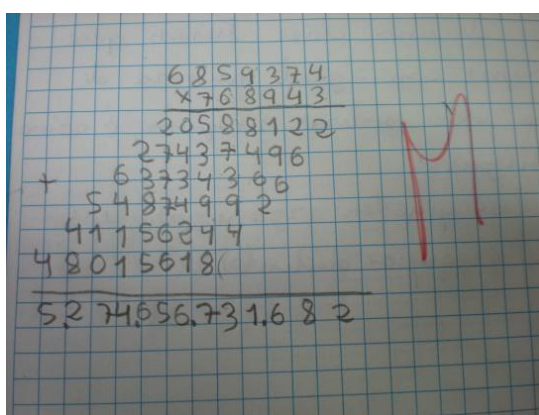


Imagen 30. Momento de máxima concentración realizando una multiplicación larga para ver si el grupo era capaz de mantener la atención realizándola individualmente hasta el final [Se trata de una actividad puntual, habitualmente no se hacen actividades de este tipo en las clases de matemáticas]. **Imagen 31.** Resultado del “experimento”. Sólo dos alumnos de los veintisiete la terminaron correctamente.

Desestructuración familiar y privación cultural

La situación de las familias dista mucho de ser la ideal⁵⁷. La gran mayoría de las familias tienen una fuerte desestructuración, de tal modo que diecisiete alumnos de los veintisiete no vive con su padre, su madre y sus hermanos constituyendo una familia nuclear.

Yo cuando reflexiono sobre el ambiente familiar en el que viven y lo que llegan a hacer, pienso que hacen milagros con venir aquí. Y que atiendan... es que yo en la situación de ellos tampoco atendería. Yo no veo que sea el aula de José María por no haber hecho controles durante la primaria. Es una tónica general. Hablas con tutores y los observas y empiezas a ver unas conductas que no necesitan un control para que centren, lo que necesitas es un apoyo familiar y rutinas y marcapasos claros y límites. Yo creo que el problema viene por ahí. Profesora especialista1.

Hay todo tipo de relaciones familiares desestructuradas y en algunos casos podría hablarse, sin caer en una exageración, de descuido del imprescindible papel educativo de la familia.

Con respecto a las familias, a José María le encantaría que las familias colaboraran y que se preocuparan de la educación de sus hijos, pero eso no está en su mano tampoco arreglarlo. Antigua profesora1.

Las familias me dicen que van a venir y luego no vienen. Y así con uno y con otro. El año pasado fue escabroso y éste comenzó siéndolo. Ahora borrón y cuenta nueva. A ver. Antigua profesora6.

Yo cuando les reunía y les decía lo que pasaba no querían saber nada. Antigua profesora2.

Por otra parte, las familias de gran parte del alumnado sufren una privación social y cultural muy importante. Las familias de dos alumnos vivían una situación de paro y exclusión permanente y alrededor de doce familias padecía una dinámica laboral con intervalos de paro. Solamente la madre de una niña tiene título universitario de licenciada y trabaja asumiendo un cargo representativo de este status. El resto de las familias no tiene estudios y trabaja en puestos de baja cualificación, en la mayor parte de los casos, bastante precariamente.

La mayoría de las familias no pueden ayudar al alumnado con las tareas escolares porque no tienen el nivel del curso y en algunos casos tampoco disponen de recursos económicos suficientes como para pagar academias o profesores particulares.

Yo soy analfabeta. Yo sé leer y sé escribir, pero no estoy pa' enseñar a un crío. Yo dejé la escuela a los 11 años porque tuve que poneme a trabajar. Pa' poneme con él a hacer deberes, ni hablar. A él no le ayuda nadie, los deberes hazlos solo y yo una clase particular no-y la puedo pagar de ninguna de las formas porque vivimos apretadísimos. Vivimos tres con 600 euros. Con pagar renta, pagar luz, teléfono... y ya quité la televisión de cable porque es imposible. Tengo suerte que me dan mucha ropa pa'el crío, pero me crece rapidísimo y me lo deja todo atrás enseñada. Abuela alumno16.

⁵⁷ Para tener una visión completa sobre cada alumno del aula y su particular problemática académica y familiar es interesante la lectura del ANEXO 2. Descripción de los implicados.

Yo hace añísimos que no estudio nada de eso y a veces no sé ayudarle con los deberes.
Madre alumno15.

Yo si le pregunto a mi padre se pone todo nervioso, se coge unos cirios, o me dice que está cansado. **Antigua alumna6.**

Diez alumnos de la clase participaron en algún momento en el programa PROA, de apoyo y refuerzo escolar. Por otra parte, tres familias decidieron contratar los servicios de alguna academia para que ayudase a sus hijos en su actividad académica en vista de que ellas no podían hacerlo, pero en los tres casos esta ayuda suponía un estímulo, pero no una necesidad real, al ser buenos escolares.

No es de extrañar que la inmensa mayoría de las familias no participen con frecuencia en las actividades culturales del centro: reuniones con el tutor, escuela para padres, Club de Lectura, fiestas de fin de curso, etc. También es frecuente que el tiempo libre y de ocio sea un tiempo empleado en actividades de baja o nula calidad cultural: ver la televisión, ir a bares, a centros comerciales, etc.

Un niño de once años está viendo películas porno con el padre. Todo el día está luego con comentarios obscenos. **Profesora especialista4.**

¿Tú crees que van al cine la mayoría de ellos? Yo creo que ni eso. Cualquiera de ellos. Yo creo que ninguno de ellos fue nunca a un sitio así. [Se refiere a los destinos de las salidas escolares]. **Antigua profesora1.**

Indagando sobre la formación “azarosa” de este grupo, el profesor especialista1 comentó:

No recuerdo exactamente cuál fue el criterio utilizado para el agrupamiento en aquel año pero, aunque los dos o tres primeros años de mi dirección se respetaba el agrupamiento de Educación Infantil, creo que ya antes de ese año el criterio fue el que se ha estado utilizando hasta ahora: Reunión equipo directivo y tutoras de 5 años a final de curso en la que se realiza un análisis de los grupos y, considerando todas las particularidades: Alumnado de no religión (en un sólo grupo, por razones de organización interna), alumnos/alumnas, alumnado con necesidades educativas especiales., determinados alumnos que no debe de compartir grupo con determinados alumnos (demasiada dependencia o incompatibilidad), rendimiento académico (tratando que los grupos sean homogéneos entre sí y heterogéneos en su composición)... En los dos últimos años este último criterio lo sustituimos por un criterio alfabético con pequeñas correcciones si se ven necesarias. Ten en cuenta también los niños que se fueron incorporando a lo largo de la Primaria y los repetidores de 2º y de 4º que también se añadieron al grupo. **Profesor especialista1.**

Este grupo no es fácil ni modélico y el trabajo diario puede decirse, sin exagerar, que ha sido muy duro y muy poco satisfactorio.

Mi valoración del grupo, para dedicarse a enseñar en él, es muy negativa. Sus capacidades intelectuales están en una media baja (por debajo de 90 de CI, según el test que les pasamos). Su comportamiento como escolares es lamentable. En el momento actual, no ha mejorado su autonomía para aprender sin una estricta autoridad cercana que les impida abandonar la tarea, y ha empeorado con las primeras brisas de preadolescencia y la llegada de la pubertad. **Profesor tutor.**

3.1.5. La investigadora

La investigadora para la realización de la tesis doctoral se ha incorporado al aula en octubre y ha permanecido hasta el final del curso. Cabe recordar nuevamente que ya había estado trabajando con este grupo cuando se encontraba en 3° de Primaria (con motivo de sus prácticas de pedagogía) y en 5° (desarrollando el trabajo de investigación previo a la tesis –ANEXO19–). Esto ha facilitado enormemente el acceso al aula y su aceptación por parte del alumnado. Se ha sentado en la mesa del ordenador, al fondo de la clase, pasando bastante desapercibida, o en el pupitre del alumno que faltase esa mañana (la mayor parte del tiempo) puesto que casi todos los días faltaba algún niño. Así surgían cada mañana los primeros enfrentamientos entre el alumnado, debatiendo junto a quién debería sentarme. El alumnado quería a la investigadora a su lado para que llegado el caso les echase una mano, comentarle algo, mirar lo que iba escribiendo en el transcurso de las mañanas o recibir algún que otro gesto afectuoso (otras, alguna llamada de atención).



Imagen 32 y 33. La investigadora realizando observación participante y tomando notas.

El alumnado aceptó de buen grado su vuelta al aula y colaboraron en todo cuanto fue preciso, así como las familias, el profesorado del centro y las demás personas que se citan en este trabajo. Fuera del espacio del aula la relación de la investigadora con los niños ha sido una relación profesora-alumno convencional, aunque con una diferencia: al saber su edad, y haberla conocido como “profesora en prácticas” la confianza depositada en ella fue elevada, lo cual ha beneficiado a la calidad de la investigación y ha facilitado su integración en el aula.

El alumnado ha sido informado por el profesor acerca del estudio desde el primer momento y algunos alumnos también han preguntado a la investigadora personalmente qué hacía en el aula a lo largo del curso, así como en sus ausencias de la clase (ya fuese cuando salía de ella unas horas para hacer entrevistas o cuando se iba a trabajar a la facultad y estaba días sin ir al aula).

Desde que vino Carmen mis compañeros están muy contentos. Lo que más me gusta de Carmen es que es cariñosa con nosotros y también es muy guapa. Siempre nos habla de cosas muy interesantes, se ríe por todo. Cuando el profe se enfada Carmen saca fotografías. También viste muy bien. Algunas veces se va temprano, pero no sabemos a dónde, ni nos importa, pero vamos, nos cae bien. También es simpática. No hay nadie como tú, Carmen. Alumna10. Redacción.



Imagen 34 y 35. Relación con el alumnado en momentos informales en el aula.

El profesor varias veces aprovechó las referencias a su presencia para destacar su trayectoria académica, de modo que les sirviera de estímulo, y también destacó la importancia de la investigación, con el fin de que valoraran más la profesionalidad del trabajo que se realizaba con ellos, y las dificultades que tiene el saber enseñar bien. Fueron habituales frases como “*Carmen ha sido siempre muy buena estudiante y así llego a la universidad*”, “*Carmen ha conseguido una beca que mucha gente desearía, pero sólo se concede a gente que es muy estudiosa y trabajadora*”, “*fijaos en Carmen cuánto trabaja y no se queja*”, etc. Cuando finalizó el primer periodo de observación participante en el aula (octubre-noviembre de 2008) el profesor explicó cómo trabajan los investigadores en ciencias de la educación valorando este trabajo de investigación.

Profesor-tutor. Y hoy también celebramos otra cosa, vamos, lamentamos, otra cosa. Hoy es el último día de este trimestre que está Carmen con nosotros. [Expresiones de tristeza del alumnado]. Hoy termina su fase de observación en el campo de trabajo donde está. Carmen trabaja en su despacho en la facultad leyendo libros, pensando mucho sobre lo que tiene que hacer y sobre lo que observa, pero trabaja también en el campo de observación, en el territorio que observa que es esta clase. Los que estudian las culturas se van, por ejemplo, los que estudian la cultura de un pueblo primitivo se van a vivir a ese pueblo primitivo para entenderlo bien, para observar todo lo que hacen, por qué lo hacen y entenderlo bien. Entonces ella estudia este aula, por lo tanto tiene que estar aquí, observándola, tomando notas, y ahora tiene que ir a pensar sobre todo eso, elaborarlo, analizar las ideas más importantes y ver con eso qué puede producir, y luego volverá en febrero seguramente [...]. A lo mejor te interesa venir algún día a La Aventura de la Vida algún día [...] aunque la puerta de la clase esté cerrada para ti está abierta siempre. ¿Es así o no es así?

Toda la clase. Sí.

El alumnado se ha mostrado en todo momento muy interesado por todo el despliegue de investigación desarrollado: notas de campo, grabaciones en audio, fotografías, grabaciones en vídeo, entrevistas, etc. y frecuentemente hacían preguntas al respecto: “*¿Para qué escribes tanto? ¿No te cansas? Hoy ya llevas tres hojas*”; “*¿Luego eso lo escuchas todo?*”; “*¿Me enseñas la foto que nos hiciste antes?*”; “*¿Me prestas tu cámara?*”; Nunca se ha ocultado al alumnado ninguna información respecto a la dinámica seguida en la investigación. Frecuentemente se explicó que algunas técnicas se usaban para triangular o saturar informaciones (claro que expresado en otros

términos para que lo comprendiesen) y no dar por ciertas afirmaciones que pudiesen no serlo, explicándoles cómo se trataba de mantener el rigor en todo momento.

La presencia de la investigadora en el centro ha resultado positiva en todo momento para el alumnado, el profesor-tutor, las familias y el resto de profesores que componen el claustro, y las relaciones interpersonales han sido amistosas. A ello ha contribuido enormemente su colaboración con el Club de Lectura (voluntariamente, mientras desarrollaba la tesis, coordinó junto al profesor-tutor el Club de Lectura del centro), para relacionarse con las diferentes personas de la comunidad educativa. Cuando en el centro había que organizar la despedida a José María Rozada en el marco de la fiesta de fin de curso, el equipo directivo pidió colaboración a la investigadora en esta tarea y la tuvo; y a mediados de curso, llegaron a nuestras manos las bases de un concurso de experiencias lectoras en centros escolares y la investigadora redactó una memoria explicativa de más de treinta páginas narrando la actividad que el centro había desplegado en los últimos tres años, siendo muy positivamente valorada por la comunidad escolar (puede consultarse en el ANEXO 17). Asimismo, la investigadora ha participado en actividades puntuales organizadas por el centro como charlas o salidas escolares (al teatro y al cine, en este curso) que siempre refuerzan los vínculos con la comunidad escolar que participa en ellas o las organiza y el profesorado la ha invitado a asistir a las comidas fuera del centro y a los puntuales pincheos al recreo (para celebrar cumpleaños o alguna buena noticia, como la mejoría de salud de una profesora).

Prácticamente todo el claustro de profesores, los alumnos, las familias y el resto del personal del centro conocían a la investigadora a lo largo del curso 2008-2009, tras tres años de vinculación al centro y sabían que desarrollaba una investigación en 6º B o que estaba vinculada de alguna manera “al aula de Rozada”, como algunos decían. Podía circular por los pasillos del centro, estar en la sala de profesores, usar los ordenadores y la fotocopiadora y un sin fin de cosas más sin que el profesorado ni el resto de la comunidad escolar la viera como una extraña ni la sintiera como una amenaza.

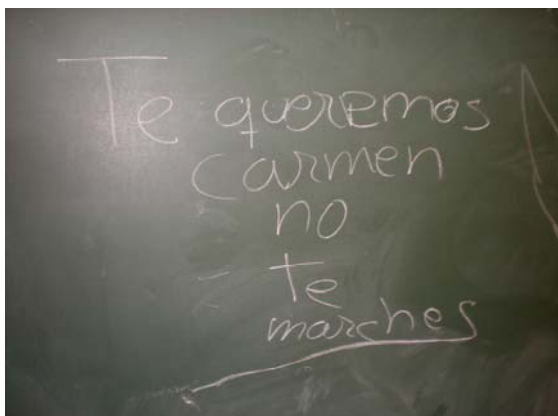


Imagen 36. Comentario espontáneo de una alumna tras mi primer periodo de recogida de datos en el aula. **Imagen 37.** Una de las mesas en la comida de jubilación organizada por el centro.

Estas buenas relaciones no excluyeron la necesidad de solicitar la autorización formal a la Consejería de Educación y al centro para desarrollar la investigación (puede verse la negociación formal de la tesis en el *ANEXO1*) ni hicieron a la investigadora perder de vista el carácter antropológico de su estudio, interrelacionando las dimensiones *emic/etic* en todo momento.

Ahora la investigadora continúa teniendo una buena relación de amistad con una parte de la comunidad escolar. Con otros solamente ha intercambiado saludos o momentos puntuales, como es el caso de la mayor parte de las profesoras de Educación Infantil. No hubo ningún roce o problema en todo el proceso de investigación con ninguno de los miembros de la comunidad.

De todo lo anteriormente comentado se deduce que la investigadora gozó de una situación absolutamente privilegiada para la realización de este trabajo desde el punto de vista de los cánones de la etnografía educativa.

3.2. Identificando teorías y prácticas en el caso

Siguiendo el modelo propuesto por Rozada Martínez (2007a), en los siguientes apartados se procederá a analizar su teoría y su práctica educativa. Para ello, conviene recordar los planos de análisis que se especifican en el primer capítulo de este informe. De arriba a abajo son: el plano del “conocimiento académico universitario” (la teoría académica), el de las “teorías de segundo grado” (postulados teóricos asumidos por el profesor en forma de convicciones temporalmente estables), el de las “prácticas de segundo grado” (formas de enseñar personales que emergen en el aula fruto de un proceso de reflexión y análisis de la práctica cotidiana) y el de la “enseñanza en la escuela” (la práctica cotidiana del aula)⁵⁸.

En un primer momento se abordarán los planos más alejados, el de la teoría académica y el de la práctica escolar, que en principio pueden “chocar” al verlos juntos, por la distancia aparente que hay entre ellos, y en sucesivos apartados se irá profundizando en las relaciones entre ambos, analizando las *teorías y prácticas de segundo grado*, lo que denominamos *Pequeña Pedagogía*, utilizando la expresión del propio profesor-tutor.

3.2.1. Una teoría académica: formación académica y autoformación

Al solicitar al profesor protagonista del estudio, José María Rozada Martínez, que acotase qué aspectos de su biografía considera que guardan una mayor relación con el conocimiento académico universitario ha señalado lo siguiente:

⁵⁸ Si fuese necesario, puede consultarse en el primer capítulo de la tesis el modelo comprensivo para el establecimiento de relaciones teoría-práctica propuesto por José María Rozada Martínez, así como la imagen que lo acompaña, que contribuye a comprender el mismo gráficamente.

En el plano del “conocimiento académico universitario” colocaría todo o casi todo lo que he citado en mis publicaciones como bibliografía leída. También hay lecturas que no han sido citadas. Por otro lado estarían buena parte de las clases recibidas, hayan sido éstas buenas o malas, que no es aquí lo que se considera, sino el grado de institucionalización universitaria y de alejamiento del ejercicio y la vivencia de la práctica de aquello de lo que se habla o se escribe. También, en gran medida, la asistencia a actos académicos como lecturas de tesis, concursos para la obtención de plazas, conferencias, etc.

Puesto que en primer lugar señala la importancia de las lecturas que ha venido realizando parece interesante revisar someramente cuáles han sido las más destacadas desde su punto de vista, aquellas que más le han influido como profesional de la enseñanza.

Si hago memoria con respecto a cómo se ha ido configurando mi pensamiento pedagógico, sin ánimo de ser exhaustivo, recuerdo la influencia que tuvieron las siguientes lecturas: En primer lugar están algunos números de la revista Geocrítica (8, 14, 25, 38, 61...) de mi época de estudiante de geografía, durante la realización de mi tesina sobre la geografía en la enseñanza no universitaria y también posteriormente. En particular, destacaría ahí a dos autores, Horacio Capel y Alberto Luis Gómez, con los que yo creo que aprendí que el conocimiento académico podría ser a su vez académicamente criticado. Eso creo que se asentó en la base de lo que luego fue mi posición con respecto a las materias de enseñanza: respetables como conocimiento académico, pero no intocables en la crítica a su construcción interna y también desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, de modo que la didáctica (se podría decir más extensamente, que la pedagogía) no ha de concebirse como algo que en la enseñanza entra en segundo término, sino que ha de establecer una dialéctica, ya desde el principio, con unos saberes que han de entenderse ellos mismos sujetos a debate.

Sus primeras vinculaciones con el conocimiento académico iban más ligadas a la didáctica de las ciencias sociales, pero poco a poco fueron abriéndose.

El Gimeno del 81, con su “Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo”, me ayudó mucho a buscar formas de poner en orden las múltiples decisiones que de hecho toma un docente en su trabajo, en definitiva, me inspiró maneras de desarrollar un modelo formal con el que podemos analizar cómo es nuestra práctica, y también, dando un poco más, elaborar un método consciente para abordar la práctica y la sistemática reflexión sobre la misma. Casi inmediatamente después vino el Gimeno del 82 (“La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia”), que trituraba una “pedagogía por objetivos” de la que yo desconfiaba por su inadecuación evidente a lo que era una concepción de la enseñanza contemplando sus múltiples dimensiones en toda su complejidad. Se sumó a ello en 1983 el libro de Gimeno y Pérez Gómez “La enseñanza: su teoría y su práctica”, en el que se ofrecían numerosas y muy interesantes entradas a dos cuestiones que este enfoque más complejo suscitaba.

Con estas lecturas se fue iniciando el interés que más adelante se acrecentaría por las relaciones teoría-práctica.

Dos lecturas (se podría decir que menores desde el punto de vista de su envergadura editorial) que me influyeron mucho fueron: una de Escudero Muñoz (“Diferentes tendencias y orientaciones curriculares: algunas inferencias”), que me ayudó muchísimo a entender la cuestión de los diversos enfoques del currículo, y la otra, un artículo de Pérez Gómez en Cuadernos de Pedagogía nº 69 (“El peligro de un nuevo reduccionismo. Comunicación

didáctica y psicología escolar”) que me advirtió sobre la necesidad de situar adecuadamente la psicología, es decir, sin reducir a ella la pedagogía.

No tardaría en aproximarse también a algunas obras de pedagogía crítica y psicología constructivista.

En aquella época leí también a Carlos Lerena (“Escuela, ideología y clases sociales en España” -1980- y “Reprimir y liberar” -1983-), que acabaron con cualquier propensión al idealismo que hubiera en mi pensamiento pedagógico, que creo que alguno había porque, como él dijo, este formaba parte de la “plataforma de pensamiento” dominante en la educación. Luego sería Mariano Fenández Enguita quien tomaría el relevo como autor más leído por mí en lo que se refiere a la formación sociológica para el currículum y la formación del profesorado, independientemente de la intención con la que él escribiera, lo mismo que, por su parte, pasaba con Lerena.

Un libro de Bernstein (“La reestructuración de la teoría política y social”), que cayó en mis manos creo que en la biblioteca del ICE, me puso en contacto con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, aunque sería más tarde el libro de Paz Gimeno (“Teoría Crítica de la Educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis”) el que más me ayudaría a aclarar las posibilidades de ese pensamiento en el ámbito de la educación. Aquella primera lectura me ayudó mucho a organizar los diferentes enfoques con los que es posible abordar las cuestiones educativas.

En psicología fueron las lecturas de Vigosky (“Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”) y Luria (“Conciencia y Lenguaje”) por un lado (el segundo me llegó de la mano de César Cascante), y de Ausubel (“Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo”) por otro, los que más influencia tuvieron.

Especialmente relevantes fueron también las lecturas sobre investigación-acción. Aquí destaca algunas de ellas.

Luego vino la lectura de Carr y Kemmis (“Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado” y otros títulos posteriores), que me ayudaron mucho a perfilar lo que podría ser un enfoque crítico del currículum. Antes que ellos estuvo Stenhouse (“Investigación y desarrollo del currículum”), aunque nunca sintonicé bien ni llegué a entender del todo a este autor, si bien algunas de las cosas que decía sí me interesaban. La idea de Investigación-acción, que yo conocí en Málaga (“Seminario de Formación sobre Métodos y Técnicas de Investigación-Acción en la Escuela” –1984–) me resultó extraordinariamente interesante, lo mismo que todo lo referido al “pensamiento del profesor”. Fue para mí muy esclarecedor el artículo de Pérez Gómez en Revista de Educación número 284 titulado “El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica”, que me pareció casi un acto de justicia, esto de reconocer que los profesores pensamos y no estamos esperando que lo hagan los tecnoburócratas para ponernos a ejecutar descerebradamente sus propuestas.

El cultivo de las bases teóricas sobre organización escolar también le marcó.

Sobre organización escolar, algo a lo que yo no había prestado prácticamente atención, hice lecturas interesantes como consecuencia de un par de encargos de docencia sobre “Teoría de las organizaciones” y “Organización del centro escolar” que tuve que afrontar en el Departamento de Ciencias de la Educación. Perrow (“Sociología de las organizaciones”), García Madaria (“Teoría de la organización y sociedad contemporánea”), Nuria Borrell (“Organización Escolar. Teoría sobre las corrientes científicas”) y San Fabián (“Estructura y

organización del trabajo en los centros docentes”) serían quizás las más que influyeron en la configuración de mi pensamiento al respecto.

En síntesis, hemos repasado cuáles cree el profesor que han sido las líneas fundamentales de autoformación.

Yo creo que estos son los hilos más largos y más potentes con los que se fue tejiendo el pensamiento pedagógico con el que participé en múltiples foros de formación inicial y permanente del profesorado. En realidad, no hablaba de otra cosa que de mi propia formación, lo que dejaba ver una identificación con lo que decía, que mis intervenciones fueron generalmente bien valoradas. A partir de ese “núcleo duro” luego habría muchas influencias que lo fueron modelando. Una muy importante fue la de la Federación Icaria. En su seno aprendí el valor de pensar histórica o genealógicamente. La obra de Raimundo Cuesta es a este respecto la que he leído más atentamente, en particular sus libros “Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia” y “Clío en las aulas”.

Una vez mostradas las lecturas más destacadas realizadas por José María Rozada parece necesario adentrarse en otras cuestiones que señala como propiamente académicas, constituyendo sus teorías: las clases recibidas y su desarrollo profesional en la universidad. A continuación reviso estas cuestiones con detenimiento, siguiendo un enfoque propio de una metodología narrativa-biográfica. A lo largo de su vida él mismo destaca importantes episodios o “momentos críticos” que ayudan a marcar un eje cronológico que dé sentido a su enfoque:

... la decisión de ir al instituto, la de estudiar Magisterio, la de constituir una familia, la de ir a la universidad, la de hacer una tesina y acceder a la docencia universitaria, el encuentro de Santander, la de haber tenido una breve pero intensa comisión de servicios para la realización de una propuesta para el desarrollo curricular y la formación del profesorado en Asturias, la de incorporarme a un Centro de Profesores, la de vincularme a Fedicaria, la de presentarme y obtener una plaza en el Departamento de Ciencias de la Educación, la de hacer un proyecto docente para Titular de Escuela Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales y revisarlo posteriormente para su publicación como libro, la de abandonar el Centro de Profesores para regresar a la escuela y la de invitar a la autora a realizar su Trabajo de Investigación y su Tesis Doctoral en mi aula.

El primer paso en su formación académica fue el de la escuela al instituto, a la edad de diez años. En aquel tiempo sus padres jugaron un papel muy relevante, priorizando su estudio sobre otras opciones, como la de su incorporación al negocio familiar (un taller de carpintería primero y una pequeña constructora más tarde). Sus padres, su madre sobre todo, tenían claro que el estudio era la única vía que podía dar a sus hijos una promoción social, situándolos por encima del estatus alcanzado por sus progenitores. En los años sesenta se iniciaría en España una creciente demanda de enseñanzas medias, que instauraría la consiguiente distinción entre estudiar o trabajar.

Mi madre creo que mantuvo siempre el empeño en que sus hijos estudiaran. Siempre oí en casa que esa era la única y la mejor riqueza que se podía dejar a los hijos, lo que era un claro ejemplo de las expectativas de promoción social que su generación tuvo sobre la siguiente. Su esfuerzo y su capacidad de ahorro basada sobre todo en una vida extraordinariamente austera, hicieron que su legado material superara con creces aquellos propósitos.

Además, considera muy importante para su propio desarrollo profesional el patrimonio moral familiar en que fue educado, que sirvió de acicate a muchas de sus posturas hoy.

A ello he de sumar, además, un patrimonio moral que podría resumirse en la honradez, que siempre he visto en mi padre, y en un entendimiento de la dignidad como criterio propio insobornable que se ha de mantener con el coraje que sea necesario, que me transmitió mi madre, aunque sin expresarlo nunca de esta manera sino casi siempre evocando la idealizada figura de mi abuelo, su propio padre.

Cuando concluyó el bachiller laboral (que estudió desde los once años a los quince), vino la decisión de iniciarse en el magisterio, cuando tenía la edad de dieciséis años, algo que llegó prácticamente por casualidad:

Estaba en quinto curso de bachillerato elemental laboral y no tenía ningún proyecto, lo normal era continuar otros dos años más para hacer el bachiller superior. Un compañero de clase apareció por allí con el programa para el examen de ingreso en Magisterio. Me pareció fácil. Me atraía la posibilidad de abandonar aquel instituto y una forma de vida excesivamente circunscrita a un ámbito familiar muy controlador, de modo que trasladarme a Oviedo me resultaba atractivo. Recuerdo que me imaginé como maestro y no me disgustó. Los que yo había conocido eran personas muy respetadas, a mí me parecía (tenía 15 años) que eran gente importante, uno de ellos había sido incluso alcalde del pueblo, en mi familia se les tenía gran respeto a los maestros, así que sin darle demasiadas vueltas lo planteé en casa, no les disgustó la idea y al finalizar aquel curso hice la reválida y el ingreso en Magisterio.

Una vez diplomado, en 1968, se inició rápidamente en el trabajo de maestro y valiosas experiencias le hicieron preocuparse por su desarrollo profesional, concretamente una marcó el inicio de sus preocupaciones de mejora docente: matricularse en la universidad en la Licenciatura de Geografía e Historia.

A la Universidad fui porque me atraía la idea de tener estudios universitarios. En parte era una cuestión de estatus, pero también de interés por saber más y por conocer el mundo universitario que alguno de mis amigos me había llevado a idealizar un poco. Lo cierto es que una vez allí estuve encantado de la vida universitaria de aquellos años, mitad académica, mitad política. Sí tenía una preocupación por lo poco profesionalizada que estaba la profesión que había elegido, aunque por entonces no tenía idea de las complejidades de esa profesionalidad. Creo que añoraba un mayor dominio técnico de la misma. Recuerdo que alguna vez me imaginaba que alguien entrara en el aula por la puerta del fondo y me preguntara: "oiga, ¿usted por qué hace eso que en este momento está haciendo con los alumnos?" Y echaba de menos saberes técnicos capaces de ofrecer respuestas claras a preguntas como esa.

A raíz de estos estudios académicos se inicia en un desarrollo profesional cada vez más profundo, que culmina con la elaboración de su tesina (en el año 1979) y con una primera fase de docencia universitaria en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo.

Creo que fue con la tesina (el catedrático de Geografía me había propuesto hacerla sobre la enseñanza de la geografía) y mi primera docencia universitaria, cuando comencé a ver que tenía que avanzar profesionalmente. [...] Cuando estuve en el Departamento de Geografía podría haber hecho algo por quedarme en él. El lamentablemente fallecido Emilio Murcia hizo algún movimiento en esa dirección. Un día me invitó a su casa, junto con Pura Gil

Carnicero, que entonces acababa de hacer su tesis sobre el desarrollo de conceptos geográficos en el niño. Me sugirió la realización de una tesis aprovechando mi docencia en la escuela. No me decidí a ello. Tal vez comenzaba a ver cierto reduccionismo en la mirada exclusivamente psicológica a mi práctica docente. Durante un tiempo lo pensé pero no lo ví claro y no inicié el trabajo. También me sugirió pasar a dar otras materias además de la Didáctica de la Geografía que estaba impartiendo. Me habló de alguna materia relacionada con la Geografía Económica, pero no me sentía preparado para un área así y creo que tuve miedo. Recuerdo que esta fue más o menos mi respuesta: no quiero dejar el campo en el que me siento más seguro, en que creo que soy más competente, el de la teoría y la práctica de la docencia no universitaria, para pasar a ser geógrafo. Era una reconversión de mi trayectoria profesional y personal que no me animé o no me atreví a hacer.

De este periodo de trabajo en la Facultad de Geografía destaca su peculiar postura, pues:

Mi didáctica no se encaminó a difundir las investigaciones de los geógrafos en los departamentos de geografía e historia de los institutos con el fin de que los profesores de secundaria las hicieran llegar a sus alumnos, potenciales estudiantes de geografía más tarde, sino que en buena medida se diluyó en el seno de la amplia problemática que plantea la enseñanza de lo social en el contexto institucionalizado de la escuela y los institutos; una didáctica, pues, tan amplia y abierta en sus posibilidades, que sin remedio depende más del desarrollo profesional de cada profesor concreto que de la construcción de una disciplina capaz de dar respuestas que sirvan a todo el mundo.

Fue especialmente significativo para él el trabajo con Francisco Quirós en el Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo.

D. Francisco Quirós influyó en mi desarrollo profesional al pedirme que pusiera en marcha una Didáctica de la Geografía en el plan de estudios del Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo. Otros profesores de dicho departamento me hicieron sentir también su confianza, si bien a la postre la línea de trabajo que adopté creo que no respondió a sus expectativas en lo que a la concepción de la materia se refiere.

También lo fue encontrarse con el profesor universitario Alberto Luis Gómez, quien confió en sus proyectos desde el primer momento.

Con Alberto Luis Gómez tengo una gran deuda en lo que ha sido mi desarrollo profesional. Cuando se leyó mi tesina sobre la enseñanza de la geografía y vio en ella ciertas novedades en el enfoque de la cuestión, me invitó a una reunión con otros colegas que tuvo lugar en el Departamento de Geografía de la Universidad de Cantabria. De allí salí convencido de que la exploración de nuevos enfoques en la didáctica de la geografía no era un desvarío de mi retorcida mente sino que era algo necesario. Desde entonces este colega ha leído con interés y minuciosidad cuando he escrito y con ello me ha prestado ese apoyo que seguramente resulta imprescindible para mantenerse en un camino de largo recorrido cuando este se realiza fundamentalmente en solitario. Su ejemplo de trabajo, tenacidad y espíritu crítico irreductible, constituyeron para mi referentes que me ayudaron a situar mi trabajo en el modesto nivel que le corresponde.

Continuó trabajando en la Educación Primaria y cuando se crearon los centros de profesores, hace veinticinco años, vio en ellos una oportunidad para desarrollarse profesionalmente y no dudó en trabajar en ellos, siendo asesor del Departamento de Ciencias Sociales en Gijón y en Oviedo, aunque la experiencia en buena medida no ha respondido a las expectativas que en su momento generó.

Cuando se crearon los Centros de Profesores yo estaba, por mi cuenta, en pleno proceso de autoformación permanente. Había ligado mi interés por la didáctica de las ciencias sociales (surgido a partir de la realización de la tesina sobre la enseñanza de la geografía y la docencia en el Departamento de Geografía impartiendo una Didáctica de la Geografía) con mi práctica profesional, por primera vez centrada exclusivamente en la enseñanza de las ciencias sociales en el ciclo superior de la desaparecida EGB. La Didáctica de la Geografía que impartía en la Universidad era en muchos aspectos peculiar. El programa era como el de una “minifacultad” de Ciencias de la Educación. Había partes de psicología, tanto del desarrollo como del aprendizaje, sociología de la educación, didáctica general, etc. Es decir, que manejaba una concepción muy amplia de la didáctica. Ello se debía, por una parte, a mi tendencia a complicar las cosas (véase la introducción que Alberto Luis Gómez hizo de mi libro “Formarse como profesor”) evitando los reduccionismos, y, por otra, no independiente de ésta, a la experiencia que tenía de lo que era estar en un aula, donde la explicación de cualquier cosa que allí ocurre, si se intenta con seriedad, hace aparecer el carácter muy complejo de lo aparentemente simple. Todo esto me iba dando una visión de la formación del profesorado que sigo juzgando muy acertada. En lo que respecta a su formación permanente veía la necesidad de apoyar institucionalmente procesos de desarrollo profesional que tenían un carácter individual e intransferible, pero que también podían, y en muchos casos debían, cultivarse en el contexto de grupos de “ayuda mutua”, por decirlo de alguna manera. Los Centros de Profesores eran una buena iniciativa en ese sentido. Lo que ocurrió desde bien pronto es que casi nadie, entre aquellos que fueron puestos al frente de ellos, entendía las cosas así. Con frecuencia tampoco de otra manera, es decir, que literalmente no tenían ni idea del asunto. Durante unos años fue interesante participar en los primeros pasos de la iniciativa.

Poco a poco, sus enfoques fueron tomando forma y pudo mostrar sus concepciones en diversos foros nacionales.

Mi discurso sobre la formación, la didáctica y el currículo encontró apoyo en algunas personas de la Subdirección General de Formación del Profesorado. Tuve oportunidad de exponer mis ideas prácticamente en toda España, y tenían buena acogida, aunque institucionalmente las cosas iban por otro camino. No tardó mucho en imponerse una línea de trabajo al servicio de las reformas educativas que, en buena medida, eran más bien contrarreformas de las que inicialmente se habían anunciado. Quedaba la esperanza de que la asunción de competencias plenas por parte de la comunidad autónoma permitiera hacer aquí las cosas de otra manera, ya que en Asturias había una “masa crítica” en educación que permitía alimentar tal esperanza. Sin embargo, los responsables políticos regionales no resultaron mejores en esto que sus predecesores en Madrid. Solo les interesó el control y no tuvieron ningún interés en promover ideas y acciones que pudieran poner en cuestión ni un solo aspecto de lo que burocráticamente se fuera estipulando que había que hacer. Cuando desapareció toda esperanza, me fui. No sin haber aprendido lo difícil que es el campo de la formación permanente en sí y las pocas oportunidades que tuvo en nuestro país, al ser desplazada por políticas más orientadas a la reforma de la estructura del sistema y de la organización, así como a discursos neotecnicistas de reforma del currículum, todo ello traspasado por un mezquino interés de control político que en Asturias fue particularmente maquiavélico.

Él considera que su mayor logro en esta época fue la creación de un seminario regional dedicado a la didáctica de las ciencias sociales.

Mi mayor logro, más allá de las ideas que conseguí articular y exponer en numerosos foros, fue la constitución y el mantenimiento durante unos años de un Seminario Regional de

Ciencias Sociales, en el que aproximadamente una veintena de profesores de Secundaria y de primaria tuvimos la oportunidad de compartir lecturas, reflexiones y experiencias sobre la enseñanza de dicha área. De haber contado con un decidido apoyo institucional, creo que este tipo de seminarios (hubo otros en otras áreas), habrían supuesto un importante apoyo al desarrollo profesional de numerosos docentes.

Fue en este tiempo cuando se aproximó a la Federación Icaria, encontrando en ella un apoyo a sus planteamientos y posibilidades para enriquecerlos muy importantes.

Los colegas y amigos que se reúnen en la Federación Icaria también constituyeron como grupo un importante apoyo a mi desarrollo profesional. En su seno y estimulado por la atención que me prestaron formalicé, expuse y publiqué mis ideas más importantes. Las aportaciones de sus miembros fueron para mí de gran provecho y me ayudaron, sobre todo, a reconocer el interés que la dimensión histórica tiene para la adecuada comprensión de las cuestiones relativas a la enseñanza. Dentro de dicho grupo, mis recientes colaboraciones con el ya mencionado Alberto Luis, con Jesús Romero y Francisco García estimularon mis aportaciones más recientes y más perfiladas sobre las relaciones entre teoría y práctica y sobre la formación del profesorado. Dentro de la Federación, la figura de Julio Mateos también fue para mí importante porque entre nuestros perfiles políticos y profesionales había mucho en común: ambos éramos maestros, fuimos a la universidad, manteníamos compromisos políticos y sindicales de igual signo y un interés por el cultivo de la teoría poco extendido en los medios pedagógicos renovadores, de modo que compartíamos buena parte de las críticas al respecto, y eso siempre ayuda mucho a quien alguna vez se siente extraño entre sus propios conmlitones.

Al poco tiempo de entrar en el Centro de Profesores, José María Rozada comenzó a trabajar también la Facultad de Pedagogía. (Luego volvió a dedicarse a la enseñanza en Primaria, haciéndola compatible con la enseñanza universitaria en la facultad).

Luego fui a pedagogía casi en contra de mi voluntad inicial. Sabía que trabajar en la escuela (por entonces en el Centro de Profesores) y en una facultad suponía una importante sobrecarga de trabajo. César Cascante y María José (mi mujer) iniciaron los trámites para que me presentara a una plaza de profesor asociado que se había convocado. Yo me dejé llevar indeciso ante algo que por un lado (el de la docencia en la Facultad de Pedagogía) me apetecía, y, por otro (el del excesivo trabajo), quería evitar. Luego vinieron las maniobras de algunos que no querían verme por allí, más que nada porque tenían su propio candidato, y entonces, ya por amor propio, me metí a fondo en una batalla que finalmente gané. Enseguida, algunos amigos del Departamento me advirtieron de la importancia de hacer pronto la tesis para que algunos no me “pasaran por delante”. Pero desde el principio renuncié a la estrategia de competir por una plaza. La condición de asociado era mala por el excesivo trabajo y porque me obligaba a impartir una materias que unas veces tenían mucho que ver con lo que hacía fuera de la Universidad y otras no tanto, pero no deseaba añadir además el estrés de pelear por una plaza. Era un camino largo que comenzaba con una tesis que, como he dicho, nunca acabé de ver con claridad porque suponía un tiempo de gran dedicación a lo académico y estaba motivado para acercarme a ese mundo pero no para entregarme de lleno a él. Tuve siempre dudas metodológicas nunca suficientemente resueltas. Conocí muchas tesis que no resistían una confrontación con la realidad que yo vivía y no deseaba hacer algo similar. A veces, ante la insistencia de muchos compañeros y amigos di algunos pasos para iniciarla, pero el impulso siempre me duró poco porque acabó sucumbiendo ante las dudas y mis deseos de pensar y hacer cosas más inmediatas y que no me exigieran un sobreesfuerzo académico para sustentar unas determinadas ideas.

No obstante, estuvo a punto de “dar el salto” a la Universidad en un momento de su vida.

Aún así, en una ocasión en la que se convocó una plaza de Titular de Escuela Universitaria en Didáctica de las Ciencias sociales, la presión de esos amigos-compañeros de dentro y fuera del Departamento de Ciencias de la Educación fue tan grande que acabaron por convencerme de que me presentara. La experiencia fue interesante. Me permitió ordenar mis ideas en un Proyecto Docente que luego, debidamente revisado para su publicación, dio lugar al libro “Formarse como Profesor”, así que no perdí el tiempo que me llevó su preparación. También me permitió conocer de cerca y experimentar ese juego de intereses e influencias, donde son frecuentes los episodios de esa suciedad intelectual y moral que constituye el lado perverso del mundo académico, dicho sea esto sin que por mi parte me lleve a deslegitimarlo y aborrecerlo íntegramente; entendiéndolo más bien que ésta es una de esas cruces con la que todo fenómeno social ha de cargar por el mero hecho de serlo. Mis amigos juzgaron que había sido todo un éxito para mí que el tribunal declarara desierta la plaza a pesar de que mis contrincantes habían propuesto una al presidente y otra al secretario. Yo también quedé muy satisfecho de mi proyecto y de la defensa que hice de él, pero más convencido de lo que hasta entonces había estado de que la lucha por una plaza no era muy apetecible, y que resultaba más gratificante asumir el papel de quien tiene un trabajo fuera de la Universidad y es llamado a colaborar con ésta. La experiencia fortaleció mi identidad como alguien que ofrece a los alumnos universitarios un enfoque de lo pedagógico con matizaciones procedentes de la experiencia y el compromiso con la práctica. Ya no volví a dejarme tentar por la idea de “dar el salto” a la Universidad.

De este periodo de trabajo en la universidad, José María Rozada destaca la importancia que ha tenido el contacto con su alumnado de la Facultad de Pedagogía.

Mis alumnos también habéis contribuido a mi desarrollo profesional porque el pensar en vuestra formación estimulaba la reflexión sobre la mía y sobre el valor del conocimiento teórico, de la experiencia práctica y de sus relaciones. Aquellos que habéis establecido una relación más estrecha conmigo, llegando ésta a adentrarse en el terreno de lo amistoso, me habéis ayudado a conocer mejor y estimar el alcance del cambio generacional tan importante para un docente convencido de que el referente cultural resulta indispensable para una enseñanza que se pretenda formativa. Por otra parte, vuestro generoso elogio sobre algunos aspectos de mi docencia escolar y universitaria, constituyeron un estímulo indispensable para mantenerme en ese espacio intermedio entre lo estrictamente académico y la práctica de la enseñanza.

Asimismo destaca el papel jugado por dos profesores de la misma, César Cascante y Josetxu Arrieta, quienes le apoyaron en todo momento.

César Cascante y Josetxu Arrieta influyeron al tomar parte activa en mi “fichaje” como profesor asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, y creo que lo hicieron motivados por un primer contacto establecido conmigo y con mi trabajo en una ponencia sobre “El modelo didáctico de la reforma” que compartimos en el año 85 en la Casa del Maestro de Gijón. Luego hicimos algunas otras cosas juntos y su apoyo siempre me dio seguridad para continuar trabajando.

Y así llegamos al final de una vida profesional que culmina en el trabajo docente en Primaria (desde el año 2001) compatibilizado con la enseñanza a tiempo parcial en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Oviedo (hasta el curso 2007-2008). Sobre la enseñanza en Primaria considera que:

La observación de mis colegas me ha ayudado a percibir las múltiples maneras que existen de ser un docente con una práctica aceptable, así como los muchos aspectos en los que podría mejorar la mía, y también a conocer sobre el terreno el estado real de una profesión a cuya mejora me propuse contribuir.

Y hay un último apartado a contemplar en esta biografía profesional, la colaboración en esta tesis.

Muy en concreto tú, Carmen Álvarez, [...] con tu Proyecto de Investigación y tu Tesis Doctoral, que incluyen no sólo un interés por mi pensamiento sino tu inmersión directa en mi docencia, has sido y estás siendo un estímulo para continuar en la brecha hasta el final.

Podemos preguntarnos, cómo una persona con este perfil inicia y termina su andadura en la Educación Primaria, sin dar nunca “el salto definitivo” a la Secundaria o a la Universidad. A continuación explica cómo se fueron desarrollando sus decisiones respecto a la Secundaria:

De primaria a secundaria no di el salto porque tenía que hacer una oposición para cambiar de cuerpo y eso, por un lado, me parecía humillante que siendo ya docente, teniendo una licenciatura, tesina, docencia universitaria, publicaciones y demás, tuviese que ser juzgado por un tribunal del gremio de secundaria donde lo más probable es que ninguno de los miembros tuviera como docente una trayectoria profesional como la mía, en el sentido de su orientación a la didáctica. El gremio del profesorado de secundaria ha estado siempre más orientado a los contenidos. Por otra parte, se decía y creo que era cierto, que en las oposiciones había tribunales muy negativamente predispuestos contra los maestros, de modo que aunque era obligatorio que se reservaran unas plazas para los maestros licenciados que quisieran acceder a secundaria (primero enseñanza media), era bastante frecuente que las dejaran vacantes. También ocurría que si sacabas la oposición perdías la localidad de destino y tenías que irte a cualquier otra parte donde te correspondiera y yo tenía plaza en Oviedo y no quería alejarme. Otra razón es que siempre puse por delante otras tareas que me producían más satisfacción que la de preparar oposiciones. Esto último requiere de manera importante el uso de la memoria, y a mí, todo lo que sea aprender para retener acumulativamente me cuesta y me desagrada, así que huyo de ello.

Por último, cuando tras la LOGSE hubo la oportunidad de adscribirse a secundaria siendo maestros, el proceso no tuvo prácticamente en cuenta el currículum profesional de los aspirantes sino que se sindicalizó y en Asturias se hizo primando el criterio de la antigüedad en el centro, algo verdaderamente impresentable desde el punto de vista profesional. En mi centro, uno de los que se adscribió quitándome la oportunidad de hacerlo a mí, fue una persona que presumía de no haber vuelto a leer un libro desde que había terminado sus estudios hacía unos treinta años, y cuyas lecturas se concentran exclusivamente en las revistas de coches. Tampoco posteriormente me ocupé de intentarlo en otras convocatorias porque me enteré de que quien pasara a secundaria no era seguro de que impartiera sólo ciencias sociales. También ocurría que los alumnos recién llegados a los institutos al parecer estaban cambiando con respecto a los que yo había conocido en el ciclo superior de la EGB. Y, por último, yo estaba en el Centro de Profesores y no me ocupé mucho de ese asunto. Lo más lamentable para mí fue que la administración central también decidió en un momento determinado que quienes no pertenecíamos al cuerpo de secundaria no podíamos coordinar un área en los centros de profesores, de modo que tuve que abandonar la asesoría de ciencias sociales, en la que estaba trabajando con satisfacción y creo que competencia, para adscribirme a la asesoría de Educación Primaria, una tarea mucho más general y menos adecuada a mi perfil profesional, lo que finalmente acabaría por ser uno de

los factores que minaron mi deseo de dedicarme a la formación permanente del profesorado y me llevaron a abandonar el Centro de Profesores de Oviedo, donde llevaba catorce años.

En cuanto a la universidad, tampoco se dio nunca la circunstancia propicia.

En lo que respecta a mi paso a la universidad tampoco hay una decisión firme desde el principio, (con respecto a la posibilidad de quedarme definitivamente en ella) es decir, que no ha sido pero pudo ser. El que finalmente no haya terminado en ella es el resultado de una serie de decisiones y circunstancias que en algún momento pudieron ser distintas y tener otras consecuencias. Hay, eso sí, ciertas cuestiones de fondo que explican algunas decisiones concretas. Por ejemplo, nunca he visto ni me propuse la universidad como una meta, fue algo que surgió sin que yo lo buscara, y no me lo propuse como una meta por varias razones, una era que no la necesitaba como puesto de trabajo, dado que cuando fui a ella yo ya era maestro y no me faltaba escuela, es decir, trabajo, primero como interino y luego ya definitivamente; otra, que entrar definitivamente en la Universidad significaba ocuparse en recorrer un largo itinerario en el que había que ir superando sucesivas barreras, y frecuentemente desgastándose en estrategias en el seno de la institución, que no pocas veces eran auténticas guerras con enemigos, estrategias, emboscadas, trampas y todo eso, y ello me resultó siempre poco motivador; otra cuestión fue la necesidad de hacer una tesis doctoral, y este es otro asunto que tal vez requiriese explicación aparte, pero en líneas generales diré que nunca pude encajar adecuadamente la elección de un tema, la convicción acerca de un método y unas técnicas de investigación que dieran cuenta de una realidad tan compleja como la que yo conocía como docente, y, por fin, una dedicación como la que una buena tesis requiere; otra razón fue que siempre me pareció que para ser un profesor universitario en sentido pleno y no de una manera tangencial como he sido, tendría que dedicarme a fondo a rellenar mi gran laguna en el terreno de los idiomas (en mi bachiller no había inglés, ni en mis estudios de Magisterio, así que tenía que comenzar con este idioma, indispensable hoy en el mundo académico y cada vez más en la vida ordinaria, y nunca estuve motivado para ello; debo de ser uno de los pocos españoles que nunca ha comenzado a estudiar inglés). Con estos hilos de fondo ya se pueden entender mejor algunas decisiones concretas.

3.2.2. Una práctica escolar: más de 30 años de servicio y autocrítica

Explorado someramente el perfil académico del caso procederé a ilustrar su práctica escolar habitual en los últimos años en los que hemos estado colaborando, desde el curso 2005-2006 al 2008-2009, en que el alumnado ha completado el segundo y tercer ciclo de la enseñanza Primaria. (Estas divisiones son artificiales, pero contribuyen a ilustrar lo que se trata de argumentar y ayudan a situarse en el tiempo).

José María Rozada considera que en su práctica escolar entran todas estas cuestiones:

En el plano de la “enseñanza en la escuela” estarían los elementos que me vienen dados institucional y personalmente (espacios, tiempos, materiales, alumnos, familias y compañeros, etc.), pero no tomados así en abstracto (en ese nivel se puede decir que he reflexionado sobre todos ellos) sino como elementos fácticos que configuran momentos en los que lo que está instituido se impone a cualquier consideración teórica, reflexiva o propósito previo. Cabría citar: el centro como espacio y como tiempo organizado por encima de mi docencia (aunque restando los cambios que introduzco en el espacio de mi

aula y el tiempo de mi clase, o en la biblioteca, o en la cancha cuando arbitro un partido y por lo tanto intervengo conscientemente); también esa parte de mi figura como profesor que viene construida por los alumnos a partir de sus otras prácticas escolares en cursos anteriores o con otros docentes, y que se impone en muchas ocasiones a la figura que yo quisiera ser; la visión del conocimiento escolar que ellos mantienen a pesar de mis intentos para que sea de otra manera; y, en fin, todo aquello instituido por la tradición escolar a lo que me enfrento, y que por lo tanto me condiciona, o contra lo que ni siquiera lucho, bien porque está subsumido en mi sentido común docente, o porque renuncio a intentar cambiarlo, consciente de que no podré con todo, y también porque me muestro inseguro o he decidido ser prudente a la hora de ponerme “alternativo”.

Cada mañana José María Rozada acude al centro una media hora antes de que entren los alumnos al aula, sobre las ocho y media de la mañana. Cuando llega, además del conserje, pocas personas están al centro y se encuentran trabajando. Si algún profesor llega en esa media hora suele ir a la sala de profesores a tomarse un café o a preparar la clase, depende del compromiso de cada uno. José María Rozada en ese tiempo prepara las clases del día. Básicamente lo hace mirando las páginas del libro de texto de las asignaturas que tiene que impartir esa mañana y haciendo memoria de cómo concluyeron las clases anteriores teniendo en cuenta lo que queda pendiente. Con el horario delante y su cuaderno de maestro en la mesa planifica la mañana flexiblemente, pues sabe que muchas veces el proyecto es ambicioso y no dará tiempo para hacer todo lo que le gustaría, o prefiere pararse a profundizar en algún aspecto que le atrae (por su interés educativo y no sólo instructivo, generalmente). Asimismo, para marchar, no sale corriendo entre el alumnado escaleras abajo, sino que acostumbra a quedarse un rato más en el aula (aunque la enseñanza concluye a las dos del mediodía el profesorado debe permanecer en el centro hasta las tres) trabajando, generalmente, de modo más colaborativo con el profesorado y el equipo directivo (en temas del Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad, la página web del centro, etc.). Es en esta hora (de dos a tres) cuando también se celebran los claustros y las reuniones de ciclo a las que acude siempre sin estar permanentemente mirando el reloj.

La relación del profesor-tutor con los compañeros es amistosa y cercana aunque es mucho más reducida que la de la mayoría, pues se ciñe al ámbito laboral, siendo las conversaciones de otros profesores (profesoras, sobre todo) de cierta confianza y mucho más personales que profesionales. José María Rozada frecuenta la sala de profesores lo mínimo (principalmente para las reuniones del centro, claustros y otras), al contrario que una buena parte del profesorado que acude a ese espacio cotidianamente. Este profesor prefiere estar en el aula cuando está desocupada o trabajar con el ordenador, o acudir a la biblioteca, apenas utilizada por la inmensa mayoría del profesorado, que abre desde hace años al recreo con la colaboración de una parte del alumnado de su clase, que él organiza para que le ayuden en las tareas de préstamo y devolución de los libros. Al recreo sí que es habitual ver entre diez y veinte niños en ella (leyendo, haciendo deberes, estudiando o intercambiando pegatinas y tazos de diversos tipos, que estuvieron de moda en el curso objeto de investigación), aunque no siempre el tono de trabajo fue adecuado y más de uno recibió alguna llamada de atención (niños que inician una pelea en ella, hablan alto sin respetar a los compañeros, etc.).



Imagen 38. El profesor prepara las clases de la mañana. **Imagen 39.** El profesor organiza la biblioteca. En la foto se ve cómo saca de la biblioteca del centro las estanterías viejas en colaboración con un alumno (al recreo).

Con el grupo de 6º B, el profesor imparte (y ha impartido en cursos anteriores) las asignaturas de lengua, matemáticas, conocimiento del medio, artística y cultura asturiana, tal y como está regulado entre las funciones de un profesor generalista. Emplea libros de texto en las tres primeras y en artística algunos alumnos poseen un libro con fichas de dibujo adecuado al nivel. La enseñanza generalmente se hace tomando como referencia el libro, aunque no necesariamente de modo lineal, sino introduciendo saltos, pero tratando de ver todos los contenidos propios del nivel escolar en el que se encuentran.

Profesor-tutor. [...] *Hay que saberse lo más importante. Lo que no puede pasar es que un niño no sepa dónde están los Pirineos.* [Risas de los alumnos.] *Eso es muy gordo.*

Alumno17. *No sé dónde están.* [El alumno apenas lleva un año en España].

Profesor-tutor. *Pues por eso te lo tienes que aprender. Cuando termines este tema lo tienes que saber.*

Alumno17. *¿Están en Oviedo?*

Profesor-tutor. *No, no están en Oviedo, porque no caben. Son mucho más grandes que Oviedo.* [...]

En la clase hay momentos de enseñanza variados: momentos de explicación por parte del profesor y de escucha, momentos de explicación por parte de los alumnos, de estudio y retención individual, de puesta en común, de corrección de ejercicios, de resolución de problemas, etc. con la peculiaridad de que casi todo se hace en gran grupo y no en pequeños grupos o individualmente. Generalmente, el trabajo escolar cotidiano se desarrolla por todo el alumnado a un tiempo, con el apoyo permanente del profesor, siguiendo una dinámica oral destacada.



Imagen 40 y 41. El profesor explica para el grupo. El alumnado estudia individualmente una lección directamente del libro de texto.

En las clases se dan numerosas llamadas de atención de distinta intensidad (desde la corrección más amable hasta la reprimenda sobrecargada de enfado) dado el carácter inquieto de la inmensa mayoría de los alumnos del grupo y de sus problemas de atención. Una de las primeras cosas que aprende un maestro en la práctica es que las aulas ideales no existen y hay necesidades prácticas, como poner orden, que son fundamentales para que sea posible desarrollar la enseñanza. A continuación recojo la reprimenda más fuerte que presencié este curso en un momento en el que había un bajísimo nivel de atención y una buena parte de del alumnado estaba completamente distraído hablando con los compañeros mientras el profesor trataba de hacer un ejercicio en el encerado.

Profesor-tutor. Es que yo no sé. Voy a tener que emplear otra manera de dar clase. Voy a tener que romper la forma que tengo de dar clase y ponerme a dar clase con problemas, problemas, problemas. Todo el tiempo haciendo problemas, no levantáis ni la cabeza del sitio. Fíjate. Porque me esfuerzo para ponerlos a pensar, para que veáis los ejercicios, para que razonéis y en cuanto me doy la vuelta todo el mundo a hablar. ¿Qué creéis que no puedo teneros trabajando desde las nueve de la mañana hasta las dos sin parar? Os tengo, pero sin parar. Os pongo un problema y cuando terminéis ese, otro y otro y otro y otro y otro y no levantáis cabeza. Tenéis un profesor que está intentando explicar para que entendáis y en cuanto se vuelve... a charlar de otra cosa. Es decir, que un profesor como yo es sólo para grupos buenos, grupos donde hay niños que atienden, pero donde hay grupos con niños que no atienden, nada es mejor meterles cincuenta divisiones, cuarenta y dos multiplicaciones, setenta y cinco problemas. Venga, uno detrás de otro. Venga, venga, venga, venga. Y no preguntar ni cómo se llaman ni nada. Nada, no preguntar nada. Simplemente eso. Hacer cuentas y cuentas y problemas y problemas y ya está. Y bien y mal, cero, uno, dos, siete, suspenso, aprobado y ya está y no quiero saber más nada. Pero un profesor que quiere hacer a los alumnos pensar necesita alumnos que tengan ganas de pensar, ¡no que tengan gana de estar charlando todo el día! No tenéis ganas de hacer nada, más que de que me dé la vuelta para ponerlos a charlar. Os da igual el problema, si ahora voy yo y lo complico un poco para que nos demos cuenta. Eso ya no importa nada. Nada, nada. Es perder el tiempo. Sería mejor que os hubiera puesto una división bien grande, luego una multiplicación, luego otra de otra cosa, luego el problema 27, luego el 28, cuando terminas el 29 y así y ya está. Bien, mal, a hacerlo otra vez. Y ya está. Y así sucesivamente. Es así. Y muchas clases funcionan así. Y hay muchos profesores que son así. Y, claro, encima en casa contentísimos porque llevan la libreta y ya hicieron cincuenta

problemas esta semana. Y no entendieron nada, pero es igual. Y están en clase y así no hay ni que reñir siquiera. Es que sois tremendamente desagradecidos. ¡Está uno dejándose la piel para que entendáis las cosas y estáis traicionando permanentemente al profesor! ¡Vosotros necesitáis un mal profesor, estoy convencido de ello! Un profesor que os trate como objetos nada más. Y a cada niño lo pones ahí a hacer cuentas y cállate la boca, no me digas nada a mí. No me importa, cállate la boca. Ese tipo de profesores es el que necesitáis vosotros. Un profesor que se preocupe porque penséis. ¡No!, porque no lo sabéis aprovechar. No lo sabéis aprovechar. Tú, Alumna9, me estás mirando y no sé qué me da verte. Todo el tiempo estás distraída. Con todos los codos echada encima de lo que tienes que hacer. Tumbada encima de ello. No te falta más que coger la mesa y tumbarte encima de todo ello, tapando todo para no verlo. Y me voy a poner a hacer los divisores de 27 y antes de que me dé la vuelta ya más de uno y de dos y de tres estarán distraídos. Me dan ganas de... no sé qué hacer. No lo explico. Os ponéis a hacerlo y si lo sabéis hacer lo hacéis y si no lo dejáis. Todos a hacer ese problema. No salís al recreo hasta que no esté terminado. [Todos se ponen a trabajar organizadamente en silencio absoluto.]

Destaca en este episodio de enfado (el más fuerte presenciado, reitero) su carácter enfático, aunque respetuoso, con el alumnado y con su figura, pero sobre eso volveré en otros apartados, pues ahora lo que interesa es analizar la práctica escolar habitual despojada de la reflexión de la que va acompañada.

En contados casos extremos o situaciones límite, también se ha llegado al punto de castigar o de expulsar a algún alumno o alumna del aula.

Profesor-tutor. Alumno16 no tienes los deberes hechos. Voy a llamar a tu padre y a tu abuela. No estoy dispuesto a que pases el curso así. Alumno16, además, tú eres uno de los niños que estás entre los que al final tendré que pensar si estás para pasar al instituto o no. No por castigo. No, no. Si no aprovechas el curso con estas circunstancias no vas a poder ir al instituto porque vas a tener que repetir lo que no has aprendido este curso. No pongas cara de "uy, uy, qué tengo razón". Eres el único niño de la clase que está echado sobre la mesa sin nada delante. Ni el libro siquiera.

Alumno16. Lo dejé en casa.

Profesor-tutor. Ah, claro. El libro lo dejé en casa. El otro día no vine. Los deberes no los tengo. ¡Sal de clase! ¿Para qué quiero yo un alumno así en clase? ¿Qué vas a hacer aquí? ¡Nada! Encima incordiar.

También se dan muchos episodios de humor por parte del profesor y momentos de broma, que contribuyen a hacer más liviana la tarea de enseñar y de aprender. Posiblemente éste fue el episodio con el que más reímos todos dentro del aula este curso.

Profesor-tutor. ¿Qué haces con esto ahí encendido mirando? [El móvil].

Alumna4. Es que fue el alumno3 que dijo que cronometrara cuánto podía tardar sin respirar. [Risas de algunos alumnos].

Profesor-tutor. A ver si se va a ahogar durante el dictado. [Risas de los alumnos]. ¿Pero, bueno, esto qué es? Lo que me faltaba ya. Escribiendo al dictado y haciendo prácticas de submarinismo. [Risas de los alumnos, carcajadas de varios].

Alumna4. Ay que me meo de risa [entre carcajadas].

Profesor-tutor. [Mirando al alumno3]. *¿A ti te parece normal que salga yo mañana en los periódicos?: Un niño se ahoga durante un dictado.* [Risas de los alumnos, carcajadas de varios].

Alumna4. *Ay que me meo. Hasta me atraganto...*

El alumnado en el aula tiene la posibilidad de moverse libremente cuando sea necesario sin pedir permiso (ir a la papelera, a coger materiales, etc.) siempre y cuando no se interrumpa la marcha general de la clase (no dificultando o interrumpiendo la atención de los compañeros o del profesor). Así por ejemplo, está permitido levantarse sin pedir permiso para afilar un lápiz si hay que escribir con él y no tiene punta, pero se le llamará la atención al niño que lo haga en medio de una explicación en la que el grupo esté sumergido.

Una buena parte del tiempo se va frecuentemente en organizar las tareas escolares, las de clase y las de casa, y en motivar al alumnado en la superación de sus dificultades escolares. En el siguiente ejemplo se observa cómo el profesor tiene que ocuparse de que el grupo distribuya correctamente la hoja de la libreta para que entren todas las operaciones que hay que hacer en un ejercicio.

Profesor-tutor. *Qué mal os organizáis. Ponéis una rayita para hacer las cuentas que si no mezcláis todo. Ay dios mío, es que hay que decirlo todo. Si no lo digo es que es un caos. Unos lo ponen así y empiezan a hacer la cuenta aquí. Otros no tienen sitio para poner el resultado. ¿Cuesta tanto trabajo coger una hoja, poner una raya y poner 4,6 dividido entre 3,5 igual a tal, y ponerlo indicado al lado y el resultado? Es así como se organizan las cosas bien. Pero tengo que organizarlas yo... Empiezan a tirar números encima de la libreta y allá caiga donde caiga... dentro de poco hay más números en el suelo que en el papel. Pon la raya más allá, ¿por qué pones la raya tan acá? Tres años. Éste es el cuarto que voy enseñando a organizar el papel. Hay que ver cómo os cuesta dejar un sitio para hacer las cuentas y otro para indicarlas.*

Alumno8. *Profe, yo lo puse así.*

Profesor-tutor. *Pues ahora hazlo aquí. Tú tienes más disculpa porque no has sido alumno mío tres años, pero si lo ponemos así, en la libreta hay que dejar sitio para resolverlo.*

Dado que esta clase tiene numerosas peculiaridades, que se irán abordando más adelante, destaca el interés de algunos alumnos y sus familias en que la práctica escolar se escorde más hacia lo académico: hacer deberes a diario, el aprendizaje memorístico, la evaluación mediante exámenes y las notas.

Alumno1. *¿Cuenta para nota?*

Profesor-tutor. *Es igual que cuente para la nota, hombre. No me agobiéis con preguntas absurdas. ¡Qué pasa si cuenta para la nota! Ya he dicho para qué lo íbamos a hacer, para comprobar si es cierto o no es cierto que tenéis dificultades para concentraros y para que si os dais cuenta que las tenéis luchéis contra ellas. [...]*

Respecto a los deberes, el profesor acostumbra a poner una tarea o dos a diario de dificultad media-baja porque sabe que la mayoría no podrá resolverla de otro modo, sin ayuda familiar. Poner deberes en este grupo es una tarea tremendamente ingrata pues una parte del alumnado nunca los hacen y luego sucede que la clase siguiente se dedica a corregirlos, quedando apenas tiempo para enseñar. Con frecuencia

algunas familias manifiestan críticas al profesor porque consideran que los deberes son escasos.

[Varios alumnos no hicieron los ejercicios y les pide las agendas a cada uno para ponerles una nota para que la firmen en casa.]

Profesor-tutor. *Se queja tu mamá de que pongo pocos deberes y luego los pongo y no los haces. Quiero ver la firma aquí.*

Alumna8. *Estás dolido ¿eh?, profe. Profe, estás dolido.* [Risas de los alumnos.]

Profesor-tutor. *Estoy muy dolido.* [Risas de los alumnos y del profesor.]

Respecto al aprendizaje en cada materia se sigue una lógica distinta. En lengua y matemáticas se emplea sobre todo la palabra oral del profesor y de los alumnos, el libro de texto (para leer, para estudiar, para hacer actividades) y el cuaderno. En conocimiento del medio los alumnos hacen trabajos escritos de los temas que se van trabajando. El profesor da pautado el trabajo (portada e índice), comentando cómo debe organizarse todo y cada día va explicando cada uno de los apartados, que luego va elaborando el alumnado en clase (buscando información e imágenes para ilustrarlo), aunque algunos alumnos lo hacen “a sucio” y en casa lo pasan a ordenador. Este curso se han hecho seis tratando de abarcar con ellos los numerosos temas del libro de texto. En cultura asturiana el profesor ha desarrollado un material peculiar y un método para esta asignatura en los tres últimos cursos. Se trata de una serie de dictados-coloquio que conforman un conjunto de microrelatos relacionados entre sí que llevan por título *Manolo y Vanina*, dirigidos a examinar los modos de vida en la sociedad rural tradicional asturiana ayer y hoy. (Puede verse este material en el ANEXO 16. *Manolo y Vanina*, así como una explicación del mismo más amplia elaborada por José María Rozada). En educación plástica los alumnos tienen libertad para decidir lo que van a hacer: unos prefieren el dibujo libre (con rotuladores, témperas, etc.), otros el dibujo organizado (con fichas para dibujar o colorear) y otros buscar imágenes en libros o revistas para ilustrar sus trabajos de conocimiento del medio.

Respecto a la evaluación, en todas las asignaturas se tiene en cuenta la evolución del alumno sin hacer exámenes, que siempre favorecen una enseñanza de corte más competitivo que la que el profesor trata de desarrollar. Se tiene en cuenta su esfuerzo, su implicación, su participación en clase y la superación de las dificultades escolares.

Por otro lado este curso se ha hecho mucho hincapié en orientar al alumnado para la Educación Secundaria, dada la transición al instituto, siendo frecuentes por parte del profesor observaciones respecto a esta cuestión en el aula.

Profesor-tutor. *Pues fijaos, esto deberíais aprender a estudiarlo solos en una habitación. La diferencia entre estar en Primaria y estar aquí aprendiendo esto y ser ya un alumno de instituto, la diferencia fundamental, es que esto tendríais que aprenderlo sentaditos bien concentrados en una habitación mirando esa página del libro y leyéndolo y dándole vueltas. Aquí le hemos dado vueltas porque yo he ido creando situaciones para pensarlo. Pero uno con un papel al lado tiene que ir haciendo los mismos ejercicios hasta que lo comprende bien. Y sólo si lo comprende bien ha entendido matemáticas. Si va para allá y lo dice sin comprenderlo, a lo mejor alguna vez aprueba porque a lo mejor el profe cree que lo sabe y*

no lo sabe, lo dice bien y piensa que lo sabe porque lo dice bien, pero no es por decirlo bien, es por pensar en lo que se dice y comprenderlo bien.

Para no reiterar informaciones sobre el alumnado concreto y sus familias considero que el lector debe acudir al apartado de “*Contextualización*” de la tesis que completa este apartado en cuanto al grupo de alumnos y sus familias, así como al ANEXO 2. *Descripción de los implicados en este estudio* pues en ambos documentos se pueden encontrar claves para comprender cómo se manifiestan ante la enseñanza. También otros documentos, como el ANEXO 5. *Entrevistas a los agentes implicados*, contienen informaciones significativas realizadas por los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Hasta este momento podemos decir que muchas de las observaciones señaladas pueden ser comunes a una buena parte del profesorado de Educación Primaria, pues no cabe señalar notables diferencias por el momento. Digamos que la práctica ordinaria en el aula se asemeja bastante a otras clases: se estudian las mismas materias, se trata de favorecer que el alumnado esté atento y sea aplicado, que sea organizado con su material, etc. Es analizando en profundidad muchos de los aspectos de la poliédrica realidad práctica cuando se observan importantes diferencias entre ésta y otras, pero eso es objeto del siguiente apartado.

3.3. Estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica (de segundo grado)

Entre la teoría académica universitaria y la práctica de enseñanza que desarrolla el profesor, mostradas ambas en los apartados anteriores parece difícil establecer relaciones. Sin embargo, si consideramos de nuevo el modelo desarrollado por Rozada Martínez (2007a) vemos que entre ellas median dos planos intermedios con intención de relacionarse, los planos de la teoría y la práctica *de segundo grado*. En este apartado se trata de mostrar de qué componentes se nutren ambos planos a partir del análisis del caso concreto observado, y como podrá apreciarse, entre ambos es donde son posibles las relaciones teoría-práctica de modo realista, aunque el estudio con detenimiento de esta cuestión será objeto del siguiente apartado.

3.3.1. Una teoría que desciende

Podría decirse que las *teorías de segundo grado* (Rozada Martínez, 2007a) se encuentran mediando entre las *teorías de primer grado* y la propia realidad educativa. Estas teorías de segundo grado, proceden en buena medida de la destilación de las teorías académicas universitarias (la formación reglada recibida y las abundantes lecturas realizadas), pero se nutren fundamentalmente del pensamiento del profesor que las adopta. Así, podría apuntarse que estas teorías son fruto de la relación entre las teorías académicas universitarias y la mente del profesor, tanto en su dimensión reflexiva como creativa. José María Rozada situaría en este plano las siguientes cuestiones.

En el plano de las “teorías de segundo orden” situaría todas mis publicaciones; también otros textos bastante elaborados pero nunca publicados, como mi proyecto para la obtención de una licencia por estudios y la posterior memoria; buena parte del documento “Mi Pequeña Pedagogía”, en concreto allí donde se de las convicciones, las ideas en las que se basan las decisiones prácticas que se presentan; etc.

Parece interesante examinar en este punto las ideas descendientes de la teoría académica con la que ha estado en contacto a lo largo de su vida profesional al contacto con el pensamiento del profesor. Para ello se han empleado los materiales que cita principalmente: publicaciones y otros textos inéditos de valor pedagógico.

No obstante, antes de continuar conviene llamar la atención sobre la peculiaridad del caso explorado, pues es infrecuente encontrarse con un profesor así, dado que la mayor parte del profesorado de Primaria no lee demasiados libros o artículos de pedagogía colocando su propia formación en primer plano y tampoco escriben sistemáticamente sobre educación, ni publican. Éste se ha mostrado preocupado por escribir, divulgar su saber y publicar para tratar de sistematizar y organizar las ideas propias.

Por un lado, siempre me gustó escribir en general; por otro, estoy convencido de que escribir es necesario para sistematizar las ideas, para organizarlas, para convertirlas en material de trabajo que pueda servir a otros; y también es necesario materializarlas para que no se volatilicen, sobre todo en el caso de alguien como yo que, para bien y para mal, tiene una mente más creativa que retentiva. Publicarlas es una buena motivación para realizar el esfuerzo de plasmarlas por escrito, y prácticamente la única manera de que sean conocidas, consideradas, y de que puedan servirles para algo a otros, así que por eso siempre que pude he publicado lo que he escrito y me pareció que podía resultar interesante. Nunca lo hice buscando una rentabilidad académica sino esperando ser leído y reconocido personal y profesionalmente por haber dicho algo de interés.

Para hacer este repaso se partirá de las ideas que ha venido manifestando en sus diversas publicaciones, dado que son documentos públicos a los que cualquier persona puede acceder y se continuará con otros que no necesariamente conocen sus lectores. No obstante, es preciso adelantar que se hará un repaso por sus principales ideas, sin profundizar demasiado en ellas, dado que la documentación es amplia y quien quiera conocer mejor este caso debería leerle directamente⁵⁹. Han sido muchos los temas que ha abordado a lo largo de su vida, unos más relacionados con la enseñanza (que veremos a continuación) y otros que también lo están, pero no van íntimamente ligados a la práctica de enseñar (como su análisis de las diferentes reformas en España, Rozada Martínez: 2001, o la alienación del profesorado, Rozada Martínez y Cascante, 1989)⁶⁰.

⁵⁹ Una forma fácil de acceder a la lectura de sus principales ideas es entrando en los dos blogs que ha regentado a propósito de su docencia en la Universidad de Oviedo de la asignatura Curriculum Transversal. Las páginas son: <http://transversal.blogcindario.com> y <http://ctransversal.blogspot.com>.

⁶⁰ Su modelo formal de relaciones teoría-práctica ya quedó expuesto en el primer capítulo y no volverá sobre él en este apartado para evitar repeticiones. Las publicaciones relacionadas con éste asunto son: Rozada Martínez: 1985b, 1986, 2005b, 2007a, 2007b y 2008a.

Quizá el documento que, a priori, puede considerarse que es el que más sistematizado y organizado muestra su pensamiento, es el libro *Formarse como profesor* (Rozada Martínez, 1997a). En esta obra José María Rozada se enfrenta a la pregunta “¿cómo se forma un profesor?” con un enfoque libre de todo idealismo pedagógico, evitando los reduccionismos más frecuentes propios de los didactas específicos, de los académicos puristas y de los prácticos de la enseñanza que viven de espaldas al conocimiento pedagógico, en el que permanentemente ofrece al lector referencias “para continuar formándose” con otras lecturas sugerentes.

En este libro plantea muchas de las cuestiones que nutren más profundamente su modo de pensar la educación. Señalo a continuación las más destacadas desde el punto de vista de esta investigación.

1. Las limitaciones de los paradigmas técnicos y prácticos y la asunción de un paradigma dialéctico-crítico (páginas 36-52).
2. Su concepto de formación desde una perspectiva crítica (páginas 63-83).
3. Su defensa del profesor como un intelectual (páginas 84-89).
4. La investigación-acción como marco de referencia necesario para quien desee formarse permanentemente (páginas 105-132).
5. Las fuentes pedagógicas, la epistemología de las ciencias sociales y su didáctica (páginas 139- 196).
6. Los objetivos como elementos de la planificación didáctica y su ideal de formación (páginas 200-218).
7. La disyuntiva disciplinas académicas-problemas sociales relevantes (páginas 219-265).
8. La justificación de las actividades educativas y la necesidad de asumir un enfoque dialógico (páginas 267-299).

Proponerse repasar todas ellas y luego continuar revisando ideas sostenidas en otros escritos es una tarea sobre la que no es posible dar cuenta exhaustiva en la tesis, de modo que se comentarán brevemente a continuación los puntos 2, 3, 4, 7 y 9, pues guardan una relación más estrecha con aspectos que se irán abordando en esta tesis y al comentarlas haré referencia a otras publicaciones diversas en las que se vienen a defender similares cuestiones.

1. Su concepto de formación desde una perspectiva crítica

El modelo de formación de este profesor, también planteado en Rozada Martínez (1996), tratando de evitar reduccionismos habituales, se construye sobre tres pilares fundamentales: el estudio, la reflexión y la acción (y sus relaciones).

Para José María Rozada es necesaria la interrelación entre el *conocimiento académico* (esfera A), la *conciencia ordinaria* (esfera B) y la *actividad práctica* (esfera C). El conocimiento académico vendría representado por el saber acumulado durante siglos por la humanidad, la conciencia ordinaria por el mundo interior del sujeto y la

acción por su práctica social e individual cotidiana. De este modo en el aula se trataría de conseguir momentos de enseñanza-aprendizaje que pongan en relación saberes que aparecen en los libros o cuenta alguien, las ideas previas o concepciones que se tienen y las experiencias concretas vividas sobre el asunto en cuestión, para favorecer un pensamiento y un conocimiento enriquecido, significativo y crítico.

El autor ha plasmado gráficamente esta idea en la imagen que aparece a continuación.

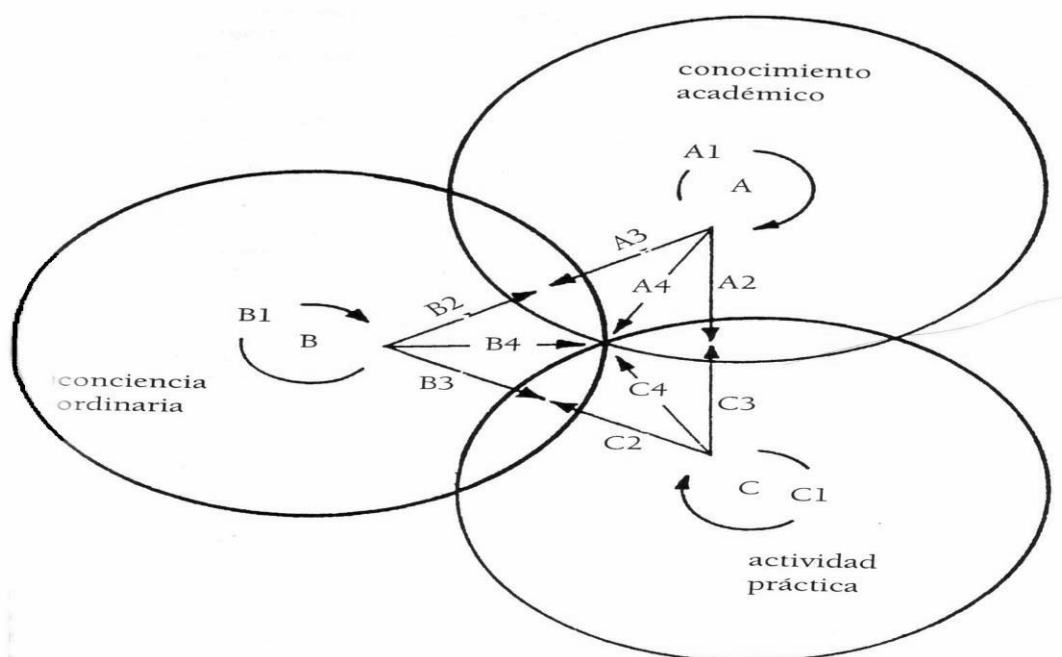


Imagen 42. Relaciones entre el conocimiento ordinario, la conciencia ordinaria y la actividad práctica (Rozada Martínez, 1997: 67).

En la representación, cada flecha representa diferentes y necesarias dimensiones del conocimiento⁶¹ pues abarcan todas las relaciones posibles entre estos tres grandes campos, se trata de relaciones reflexivas, transitivas y recíprocas: A1, B1 y C1 representan la dimensión de reflexión, crítica y transformación necesaria de cada esfera. A2, B2, C2, A3, B3 y C3 representan relaciones parciales entre dos de las diferentes esferas, quedando fuera la tercera. Finalmente, A4, B4 y C4 representan la posición dialéctica que el autor defiende.

2. Su defensa del profesor como un intelectual

Aunque prácticamente en todas sus publicaciones y en todos sus documentos inéditos siempre se recoge el deseo de que la figura del profesor sea la de un intelectual, posiblemente en las páginas 84 a 89 de su libro (Rozada Martínez, 1997a) es donde expone su pensamiento con mayor claridad, así como en el artículo escrito con César

⁶¹ Para profundizar en esta cuestión es preciso acudir al original (Rozada Martínez, 1997a: 63-83).

Cascante (Rozada y Cascante, 1989) donde se incide en esta defensa al tratar el asunto de la alienación profesional del profesorado.

Dada la actual escisión entre trabajo manual y trabajo intelectual, no trata José María Rozada de abrir más aún esta brecha, entendiendo al intelectual como a alguien alejado de los asuntos prácticos, sino de señalar que el profesor tiene que ser una persona ilustrada (no sólo en la materia que imparte, sino también en asuntos educativos diversos), además de comprometida con la enseñanza. Para ello debe tratar de alcanzar un alto nivel de competencia en la disciplina que enseña, pero también en los saberes relativos a la educación, evitando ser una pieza funcional del sistema (Rozada y Cascante, 1989: 4).

Sólo una persona que conoce y domina al máximo nivel la naturaleza de las decisiones pedagógicas que toma en su aula y aquellas que trascienden a la misma, está en condiciones de tomar postura en la enseñanza, quizá muchas veces, pensando y actuando a la contra del sentido común que impera entre el profesorado.

3. La investigación-acción como marco de referencia necesario para quien desee formarse permanentemente

Este profesor considera que la investigación-acción tiene un enorme potencial formativo y de transformación para el profesorado, mas es infrecuente que sobre este asunto se hable en las escuelas de magisterio y en los centros de enseñanza, con lo cual una buena parte de los maestros pueden pasar toda su vida sin entrar en contacto con esta idea (también en contados casos podría suceder que estuviesen haciendo investigación-acción sin saberlo).

El potencial de este marco de trabajo radica en la deliberada reflexión que se inicia en la práctica y sobre la práctica educativa para hacerse el profesor más consciente de las implicaciones (superficiales y profundas) de su acción educativa. Para ello existen numerosas técnicas e instrumentos de indagación. José María Rozada escribe en su libro:

Valoro la investigación-acción como una idea muy interesante para la formación del profesorado, sin embargo, en los últimos años he ido aligerando tanto el uso de dicha expresión como el contenido y las técnicas a seguir para llevarla a cabo, llegando a despojarla de toda exigencia de sistematización. Esto no quiere decir que haya de ser así para todo tipo de trabajos y de profesores, pero me parece necesario admitirla de una manera muy laxa cuando se propugna entre el profesorado que está trabajando en las aulas. En realidad, se trataría más de una actitud que de un conjunto de técnicas. Si esa actitud existe, las técnicas pueden ser muy diversas y nada impide que se pueda ser muy creativo en ese campo. Si un profesor prepara sus clases con cierto fundamento, lee regularmente sobre diversas fuentes y relaciona esas lecturas con su pensamiento sobre la educación y con su práctica, por mi parte no tendría inconveniente en reconocerlo como un profesor investigador en la acción (Rozada Martínez, 1997a: 108).

4. La disyuntiva disciplinas académicas-problemas sociales relevantes

Un tema del que se ha ocupado este profesional (Rozada Martínez, 1997a, 1997b) es la disyuntiva abierta sobre si debe orientarse la enseñanza en las aulas por las disciplinas académicas convencionales o sobre problemas sociales relevantes (opción ésta que generalmente encuentra más seguidores entre las filas progresistas de la educación).

Los defensores de las disciplinas académicas generalmente vienen a defender que las materias escolares convencionales son formativas en sí mismas puesto que dan cuenta de formas y campos del conocimiento que los seres humanos han ido construyendo y que hay que enseñárselos a las nuevas generaciones. Los defensores de orientar la enseñanza sobre problemas sociales relevantes mantienen que las disciplinas tradicionales perpetúan la reproducción social y frecuentemente anulan las posibilidades de analizar reflexivamente la realidad social en la que se vive.

Tras repasar éstas y otras de las principales argumentaciones expuestas por una y otra parte en esta disyuntiva, se decanta por una opción relativamente ecléctica desde el punto de vista académico, pero realista, desde el punto de vista de la enseñanza: tomar como marco general las disciplinas académicas establecidas, pero abordando en ellas cuantos problemas sociales relevantes puedan ser trabajados.

5. La justificación de las actividades educativas y la necesidad de asumir un enfoque dialógico

Actividades educativas pueden existir miles y la eficacia instructiva y formativa de cada una puede ser bien distinta, pero cada actividad que un profesor desarrolla en su aula, bajo el punto de vista de José María Rozada debería tener justificación. Su postura respecto a esta cuestión bien podría resumirse en la siguiente afirmación:

La formación de un profesor debe orientarse hacia el desarrollo de la actitud y la capacidad para idear maneras de enseñar tras las cuales pueda haber fundamentos que permitan participar en esa controversia permanente que es la didáctica, debatiendo no sólo lo que cada cual hace, sino también el porqué lo hace” (Rozada Martínez, 1997a:268).

Su propia postura al respecto le ha llevado a moverse por terrenos dispares y a decantarse teóricamente por una metodología de corte dialógico en que gocen de especial significado “*la autoconciencia de las ideas previas, la confrontación con conceptos superiores, la aplicación a nuevas situaciones y la autoconciencia del cambio teórico y conceptual producido*” sin que necesariamente el proceso se dé de modo lineal (Rozada Martínez, 1997a: 278-279).

Otra cuestión presente en su pensamiento es la defensa de la escuela pública y de la comprensividad de las que da cuenta prácticamente en todos sus escritos, pero no como algo asumido acríticamente, como en muchas ocasiones se hace, sino comprometiéndose en la crítica del pensamiento políticamente correcto al respecto y trabajando para conseguirlo en su aula. Sus artículos (Rozada Martínez, 2001a y 2006a) se ocupan en buena medida de esta cuestión. Sus contundentes palabras muestran fielmente su pensamiento al respecto:

En la cuestión de la comprensividad [...] quiero detenerme porque es la que me parece que está más necesitada de reflexión y debate entre los propios defensores de la escuela pública.

Comprensividad no quiere decir aquí meramente escolarización bajo un curriculum común durante el período de la enseñanza obligatoria, sino adopción de formas de enseñanza capaces de adaptarse a capacidades y capitales culturales muy diferentes, de modo que, sin hipotecar la posibilidad de aprendizajes superiores más adelante, durante el período de escolaridad obligatoria se procure intensamente, hasta donde sea posible, que en los centros y en las aulas tenga lugar un encuentro entre niños o jóvenes de diferentes procedencias sociales y culturales, y, a su vez, entre éstos y un conocimiento que, sin renunciar a su carácter académico, no opere tanto selectiva como formativamente sobre ellos.

Cabe preguntarse: ¿alguien cree en esto?

Yo sí. Pero no dogmáticamente o como mera proclama políticamente correcta. Creo que se trata de una cuestión muy compleja, que no se puede reducir técnicamente a programaciones didácticas, pero que puede operar como principio pedagógico capaz de inspirar respuestas a situaciones de enseñanza caracterizadas por una alta concentración de contradicciones.

Es importante detenerse en esta cuestión porque a partir de la certera idea de que sin una escuela unificada es imposible la plena comprensividad, un sector importante de la izquierda educativa plantea hoy nada menos que esto de la comprensividad no es más que una estratagema urdida por la burguesía, con la ayuda de pedagogos y sociólogos, para acabar con las posibilidades que los trabajadores podrían tener de hacerse con los conocimientos académicos que les permitirían equipararse a ella en el campo del saber y por lo tanto hacer más fácil su emancipación. Salustiano Martín tiene un artículo titulado "La comprensividad como estratagema" [...] que constituye un buen ejemplo de este tipo de crítica.

Estando de acuerdo, como ya he apuntado, con la idea de que la existencia de escuelas diferentes es incompatible con el desarrollo de la comprensividad en el conjunto del sistema, no lo estoy, sin embargo, con que por esta razón la escuela pública deba renunciar a su carácter comprensivo, sencillamente porque para mí una escuela pública que no sea comprensiva en el sentido que anteriormente he señalado, sólo tendrá de pública la financiación y la titularidad (Rozada Martínez, 2006a).

Otra cuestión abordada con insistencia por José María Rozada, ha sido la didáctica de las ciencias sociales trabajada principalmente en su memoria de licenciatura (Rozada Martínez, 1979) y en el artículo en el que argumenta sobre la necesidad de un modelo didáctico (Rozada Martínez, 1985a), que por otra parte, es el corazón del libro *Formarse como profesor*.

6. Principios básicos

Una vez planteadas algunas de las ideas más destacadas de este profesional, dando un paso más al encuentro con la práctica recojo a continuación sus **principios generales**, que pueden considerarse convicciones profesionales profundas y sistematizadas como *teorías de segundo grado* (Rozada Martínez, 2007a). A lo largo de su desarrollo profesional estas formulaciones han evolucionado, y recogerlas todas

alargaría demasiado este epígrafe, de modo que presento a continuación la última versión que elaboró al respecto, para el curso 2008-2009.

1º *El primer principio es que yo mismo soy responsable de **mi cualificación profesional**, y que, sin exculpar 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.*

2º *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.*

3º *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.*

4º *La enseñanza que pretendo desarrollar es aquella que requiere **instruir** sobre muy diversos conocimientos, pero lo hace **formativamente**, es decir, atendiendo a su puesta en relación con el sujeto que aprende, de modo que pueda tener consecuencias para su capacidad crítica mental y práctica.*

5º *El diálogo, es decir, el habla y la escucha reflexivas 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. El conjunto de actividades didácticas más concretas, parciales y cristalizadas como recursos del oficio de enseñar, ha de quedar inserto en esa estrategia dialógica más general, siendo ésta la que les dará un sentido distinto, sin tener que andar buscando, muchas veces a golpe de ocurrencia, formas de trabajar en el aula espectacularmente novedosas. La propia práctica de este diálogo debe de ser entrenada favoreciendo la toma de conciencia de la misma, de las condiciones que requiere y de sus finalidades.*

6º *En el aula comparecen en vivo y en primer plano los alumnos concretos, con sus nombres y apellidos, así como el profesor y las relaciones entre todos ellos, lo que impregna la atmósfera de elementos emocionales y afectivos a los que debe concedérsele gran importancia; pero la mirada del maestro y su interpretación de la realidad inmediata exige la consideración de aquellos aspectos estructurales y culturales de la sociedad que más están contribuyendo a configurar a esos alumnos, a las familias de las que proceden y a la institución escolar. **El mercado, la postmodernidad y el trepidante ritmo de cambio social constituyen ese telón** de fondo sobre el que un maestro consciente ha de interpretar muchos de los rasgos que presentan sus alumnos como sujetos, sus familias como contextos de crianza, la escuela como institución y él mismo como persona y como profesional.*

7º El conocimiento de las circunstancias vitales extraescolares de cada alumno resulta fundamental para el maestro, con el fin de percibir y tratar a cada uno de ellos no solo como escolar, es decir, como niño institucionalizado, sino como **persona que no puede ser reducida a su dimensión escolar**, por más que ésta sea muy importante.

8º **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, en las que unas y otros han perdido el respaldo que la cohesión cultural de antaño les prestaba.

9º En un aula, las características que la psicología atribuye a un grupo de edad o estadio de desarrollo, en sus aspectos más sutiles quedan diluidas 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 vigotskyana que suscribimos, hay que tirar.

10º Hay también algunos rasgos que, en líneas generales, presentan los alumnos de mi grupo, cuya explicación es más bien de carácter antropológico, puesto que ha de buscarse básicamente en el contexto cultural actual en el que están inmersos. Se trata de señalarlos y tenerlos presentes para enfrentarse a ellos racionalmente. Uno es el **déficit de atención**, otro es lo que podríamos denominar "**compostura social**" y un tercero sería el del **escaso reconocimiento que tienen hacia los adultos**.

11º Por otro lado están los frecuentes desequilibrios afectivos inespecíficos, pero que en el caso de no pocos alumnos configuran escolares incómodos para la acción docente casi cualquiera que ésta sea. Mi proceder pedagógico se orienta a la búsqueda permanente de la mejor comunicación posible, sin pretender jugar el papel de un terapeuta profesional, 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.

12º La educación para la ciudadanía, moral, socio-moral, en valores o como se le quiera llamar, no la llevaré a cabo tratando de orientarla según un exhaustivo listado de valores, principios éticos o morales, normas, virtudes, etc, sino que **procuraré apuntar a aquellos aspectos que podríamos situar en la base del comportamiento moral**, el cual se admite que en sus contenidos concretos está hoy sometido a una gran incertidumbre, dado el pluralismo moral de nuestra sociedad. Como maestro de Educación Primaria asumo el pleno respeto a las opciones educativas que tome cada familia en este ámbito. Hay tres líneas en las que concentro esas bases de la personalidad moral, las cuales están inspiradas en la propuesta durkheimiana de educación moral, éstas son: el espíritu de disciplina, la adhesión a grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

13º El maestro generalista no puede ser un experto en todas y cada una de las didácticas específicas que corresponden a las materias de cuya enseñanza se ocupa, por lo tanto ha de situar la columna vertebral de su pensamiento y acción docente en un conglomerado de elementos, unos transversales y otros específicos, que le permitan desarrollar sus clases en las condiciones que el carácter generalista impone. En mi caso, el más potente de todos

esos elementos es la **metodología dialógica** referida en el principio pedagógico número cinco.

14º/ Considero la **enseñanza del idioma español** como la más importante de todas las que me ocupo. Está orientada a procurar que la manera de leer, escribir y hablar de mis alumnos, hasta donde sea posible en cada caso, resulte ser **ADECUADA** al contexto en el que en cada momento se encuentren, con especial insistencia en los contextos formales, como lo es el escolar, sobre todo en los momentos más específicamente dedicados a la enseñanza y el aprendizaje; **COHERENTE** en su discurso; y **CORRECTA** según unas normas.

15º/ En la **enseñanza de las matemáticas** me atengo a las orientaciones curriculares oficiales (carácter formativo, funcional e instrumental), cruzándolas transversalmente con la estructura básica de mi *Pequeña Pedagogía*: estudiar, reflexionar y actuar.

16º/ En la enseñanza del **conocimiento del medio** parto de una aceptación de las grandes temáticas establecidas por el currículo oficial, aunque, dada la orientación más memorística que formativa de los contenidos que aportan los libros de texto vigentes en el centro, procedo a una revisión en sus aspectos más concretos, de modo que dichos contenidos den más juego en el seno de la metodología dialógica en la que van a trabajarse. Concedo más importancia a que los alumnos tengan la posibilidad de tratar reflexivamente sobre dichos contenidos, que al hecho de que consigan memorizarlos para examinarse con éxito de ellos. Desde el punto de vista instrumental, los utilizo como “excusa” para mejorar su competencia en el estudio.

17º/ En la **expresión plástica y la dramatización**, por falta de criterio propio procuro atenerme a lo estipulado en el currículo oficial, procurando sobre todo una toma de conciencia de la dimensión expresiva de la vida humana.

De todas estas cuestiones se da cuenta ampliamente en algunos documentos que no se han hecho públicos como su proyecto para la obtención de una licencia por estudios y la posterior memoria, que lleva por título: “*La educación en valores transversales en la teoría y la práctica de un maestro. Un proceso de investigación-acción con alumnos y familias*”. A partir de este documento el profesor redactó una síntesis del mismo titulada: “*Mi Pequeña Pedagogía: edición de bolsillo*” (puede consultarse en el ANEXO 18). Documentos como éste son fundamentales para comprender mejor este estudio, así como las ideas sintetizadas en los principios que anteriormente ofrecía, porque todo ello constituye el pensamiento del profesor, el cual aparece en el aula en respuestas que tienen apariencia de ser espontáneas.

3.3.2. Una práctica que asciende

Así como es posible diferenciar entre una teoría académica universitaria y una teoría “que desciende” al encuentro con la práctica, tenemos una práctica que por su sistematicidad y compromiso asciende de la práctica ordinaria y se aproxima al encuentro con la teoría. El profesor colaborador en este estudio identifica una práctica escolar propia que se desarrolla porque está muy pensada y sistematizada y toma distancia de la práctica convencional de otras aulas, es decir, con el mero saber “de oficio”. José María Rozada considera que las siguientes cuestiones nutren esta *práctica de segundo grado*.

En el plano de las “prácticas de segundo orden” estarían las partes de mi docencia sobre las que he escrito y hablado acerca de cómo las llevo a cabo siguiendo alguna intención. Por ejemplo: lo que hago en la media hora sin alumnos antes de comenzar cada jornada; cómo trato de llevar cada una de las clases, unas más dialogadas que otras, o digamos que con otros formatos de diálogo, más o menos instructivas o formativas; la introducción y tratamiento de ciertos programas como “La Aventura de la Vida”; los cambios en la disposición de la clase; las formas de relación que intento; la creación de clubes de lectura; en definitiva, de todo lo que hago, aquello que alguna vez me he planteado como cuestión a la que tenía que dar respuesta y la he intentado, por tanto aquello de lo que hablo con mis alumnos de prácticas, o contigo como investigadora, y a lo que me refiero como parte de mi docencia sobre la que tengo un alto grado de consciencia, y por lo tanto tengo ideas, intenciones, es decir, peleo con ello procurando tomar yo la iniciativa y no quedando a merced de lo que el contexto me impone.

Así, en este apartado, se examinan los elementos más destacados de la práctica cotidiana como maestro de José María Rozada que han sido revisados por él mismo en profundidad llevándole a introducir transformaciones importantes en su trabajo diario.

1. La toma de distancia reflexiva de la clase y el énfasis en favorecer la convivencia

El propio profesor en su anterior testimonio apunta algunos ejemplos, señalando en primer lugar la media hora sin alumnos en el aula al comienzo de cada jornada. Considera que ese tiempo es importante por muchas razones: permite preparar el trabajo de las diferentes asignaturas del día sin estar expuesto a “lo que viene después” según el libro, permitiendo cuestionar algunos de los conocimientos escolares (que en algunos casos pueden obviarse), analizar cómo podría introducir algún tema social relevante o fomentar algún episodio de educación en valores, así como reflexionar sobre el aula en el propio terreno tomando distancia con el grupo, pues al poco rato en ese mismo espacio se libraría una batalla cuerpo a cuerpo y la reflexividad puede verse mermada. Asimismo, no le parece adecuado que los profesores lleguen al centro a la vez que los alumnos y que suban las escaleras a la par, así como que los alumnos entren antes al aula que el profesor, quien debe esperarlos siempre en ella. Ésta es una práctica de segundo grado por pensada y repensada, justificada y defendible. También porque significa habilitar un tiempo, inmediatamente anterior a la acción, para procurar conexiones con las teorías de segundo grado, lo que luego, en la vorágine que supone la acción inmediata, no es fácil de hacer.

Por otra parte, una vez que suena el timbre y los alumnos van llegando al aula, no se van cada uno a su sitio y se ponen a trabajar en silencio, sino que los diez primeros minutos de la mañana podría decirse que son de “convivencia”. En este breve tiempo el alumnado se relaciona entre sí, aprovecha para hablar con el profesor o la investigadora, para preparar sus materiales, para consultar dudas, etc. Ello es así porque el profesor está convencido de que ésta es una forma de mejorar las relaciones sociales dentro del aula y asegura que esos diez primeros minutos de la mañana hacen de “colchón” para el resto del día, potenciando las buenas relaciones y

aminorando incidentes. (La imagen 23, recogida anteriormente en el apartado dedicado al profesor ilustra este momento).

2. La metodología conversacional, la educación en valores y el estímulo del pensamiento crítico

Otra observación importante dentro de esa práctica “que asciende” puede ser la relativa a cómo se desarrollan las clases cotidianamente, tratando de hacer las sesiones lo más dialogadas posible, con abundante participación del alumnado en su aprendizaje y en su formación integral en sentido más amplio, tratando de favorecer la interrelación entre las tres esferas que anteriormente señalábamos (el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica). La metodología dialógica que se trata de favorecer fue el centro de atención del trabajo de investigación previo a esta tesis (Álvarez Álvarez 2008a) analizando la teoría y práctica de la misma⁶². El profesor, reflexionando sobre esta cuestión y sobre sus ideas respecto a la crítica del conocimiento escolar que en su momento realizó, llegó a plantear tres diferentes modos de entender el currículum sobre esta estrategia dialógica cuando se trata de desarrollar la educación en valores en cuanto a su planificación: el currículum como sólido, como líquido y en estado gaseoso (algo que se podría considerar una teoría de segundo grado)⁶³.

El *currículum entendido como sólido* es la conceptualización más técnica, según la cual el conocimiento es divisible en asignaturas, y éstas es posible fragmentarlas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, distribuir todo el saber a lo largo de todos los niveles, ciclos, etc., atravesarlo todo, a su vez, por una serie de temas transversales, etc. La imagen que mejor representa esta forma de entender el currículum es un cubo (sólido) dividido en cientos de partes (cubos más pequeños) en la cual las piezas encajan como en un rompecabezas a través de unos objetivos definidos para ser medidos.

Por otro lado, *el currículum gaseoso* es aquel que nunca se ha formalizado puesto que el profesor en cuestión no se ha parado a escribirlo y al no racionalizarlo no es sino un espacio listo para ser colonizado por tecnologías didácticas como los libros de texto, las fichas u otros materiales que casan bien con planteamientos “sólidos”. El profesorado, en general, adopta esta estrategia. La imagen que mejor define esta concepción del currículum es la de una página en blanco que se deja colonizar por los libros de texto.

⁶² Este trabajo de investigación se encuentra en el ANEXO 19 y llevaba por título “*El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria*”.

⁶³ Esta metáfora puede resultar ilustrativa de cómo emergen ideas pedagógicas a partir de la reflexión sobre la práctica.

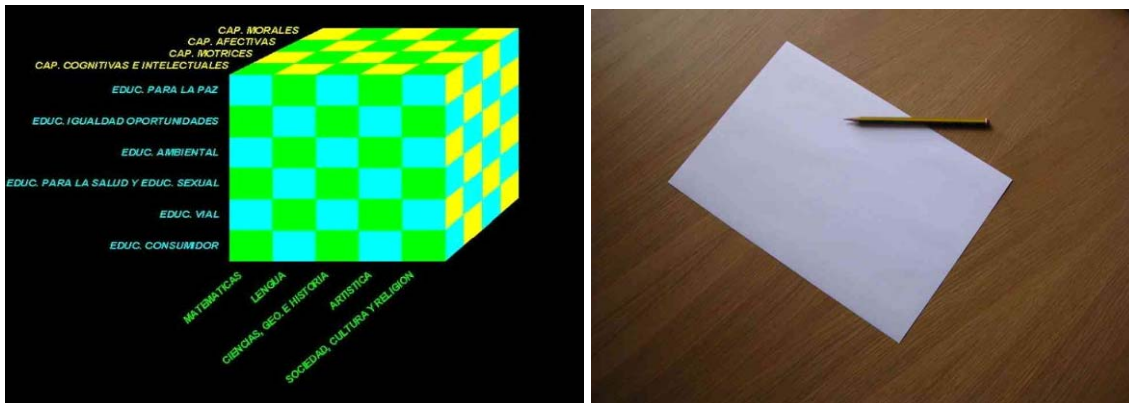


Imagen 43. El currículum sólido. (Rozada Martínez, 2005: 36). **Imagen 44.** El currículum gaseoso (Rozada Martínez, 2005: 37).

El *currículum líquido* es la apuesta fuerte de José María Rozada, porque supone la necesidad de que las relaciones sean fluidas. Puede entenderse perfectamente con un símil: el currículum es una piscina, pero no utilizada para competir, sino para nadar en cualquier dirección y bucear cuando se presenta la ocasión de profundizar en determinados momentos y comprender las situaciones y problemas que los niños plantean en el aula, evitando el aprendizaje superficial sólo dirigido a la evaluación-competición. Las corcheras que delimitan las calles podrían entenderse como las asignaturas, las cuales dejan ver en el fondo las tradiciones corporativas y disciplinares.

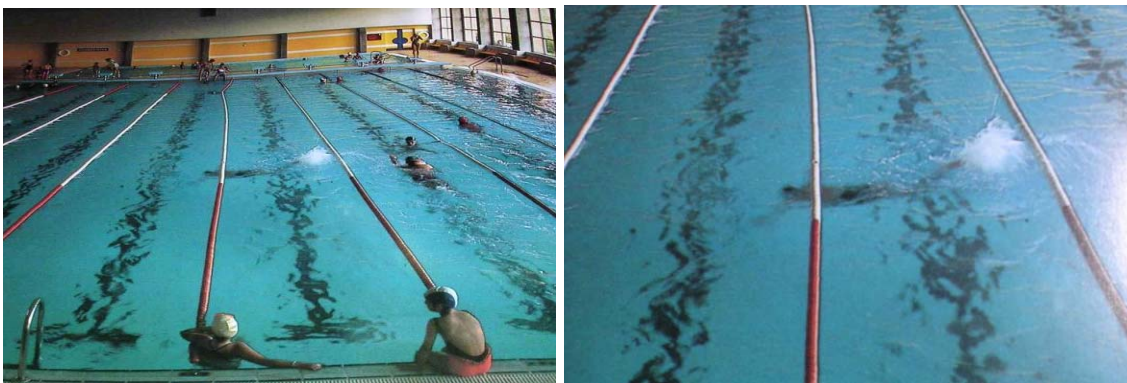


Imagen 45. El currículum líquido (Rozada Martínez, 2005: 38). **Imagen 46.** Currículum líquido y educación en valores (Rozada Martínez, 2005: 39).

Bajo este planteamiento, en cada hora de clase, el profesor se lanza a la piscina en la calle que corresponda (asignatura), pero con una disposición firme hacia la profundización y el análisis, evitando el nado superficial siempre que sea posible, con el objeto de desarrollar una educación en valores, entendida como el sustrato moral de la acción educativa.

Pero la práctica cotidiana no sólo se enfoca a favorecer la educación en valores del alumnado, sino también su instrucción en los saberes del nivel, favoreciendo en todo momento el espíritu crítico y tratando de aproximar el saber que viene en los libros y los acontecimientos que suceden en la vida cotidiana. En la clase se dan abundantes episodios de toma de conciencia de situaciones difíciles por las que pasan los seres

humanos (en ocasiones se comentan experiencias de los miembros de la clase), se trata de favorecer en todo momento la integración del alumnado y el comportamiento solidario entre compañeros (no competitividad) y se hacen frecuentes críticas al conocimiento escolar y al libro de texto. Aquí muestro un ejemplo de la clase en el que el profesor cuestiona el valor de una lección del mismo.

Profesor-tutor. *Divisiones equivalentes. Esto es una tontería, así que la vamos a pasar. Divisiones equivalentes son divisiones que valen lo mismo, que sale lo mismo. Yo eso no sé matemáticamente que importancia tiene. No tiene ninguna importancia. El libro dice divido cuatro entre dos y me da dos. Divido ocho entre cuatro y me da dos. Divido veinte entre 10 y me da dos. ¿Y qué? Nada. No hay nada que aprender ahí. Vamos a pasar a la cuarenta [página del libro]. Dividir un número natural entre un número decimal.*

En el siguiente momento de la clase se muestra una de las muchas cuñas que el profesor hace criticando una debilidad del libro de texto.

Alumno14. *Profe, una pregunta. Hay aquí una palabra, en el ejercicio 2, que no sé lo que es. Pone épico-dramática. ¿Qué significa?*

Profesor tutor. *Claro, es que estos del libro son así de maravillosos, eso es de tercero de BUP por lo menos. Épico-dramática. Se lo ponen a los niños y ninguno sabe lo que es. Son géneros literarios o formas que tiene la literatura. [Les explica el significado ampliamente].*

3. Programas educativos (ajenos y propios) adoptados en el aula

Por otro lado, en la práctica de José María Rozada se siguen dos programas de interés que pueden ser considerados como *prácticas de segundo grado*: (1) *La Aventura de la Vida*, que es un programa de promoción de la salud, desde la educación en valores, con énfasis en la prevención del uso problemático de las drogas. El proyecto se orienta al alumnado que cursa tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria y tiene como soporte didáctico un álbum de cromos (coleccionables) que recibe cada alumno y que será completado durante el transcurso del año lectivo a medida que el docente trabaje con los 36 cromos. Este proyecto entronca claramente con muchas de las ideas pedagógicas de este docente y con su práctica no sólo instructiva, sino formativa, y se trabaja con él siguiendo la metodología dialógica que describo en mi trabajo de investigación. Seleccionar este programa para desarrollarlo en el aula siguiendo un método propio, es decir, sin que el material obstaculice el trabajo creativo del profesor, pone de manifiesto que es posible desarrollar relaciones entre teorías y prácticas de segundo grado.

El segundo programa es (2) *Manolo y Vanina*, un conjunto de microrelatos creado por el profesor que emplea en la asignatura de cultura asturiana para favorecer la enseñanza de este saber, así como favorecer la educación en valores. Sus protagonistas, un niño del pasado, de la Asturias tradicional, y una niña del presente son quienes sirven de soporte para iniciar las conversaciones en el aula. Se trata de un conjunto de cuarenta y cinco microrelatos que el profesor ha ido escribiendo a medida que los necesitaba para ir trabajando en clase. Se trabaja a través de dictados breves, de aproximadamente un folio. La dinámica suele ser la lectura del capítulo correspondiente, su resumen por parte de uno o varios alumnos (los que pidan la

palabra y en ocasiones alguno más que el profesor estimula a hablar), el comentario de algunas ideas del mismo o relacionadas y su copia al dictado, que lejos de ser apresurada y competitiva busca en todo momento la comprensión de aquello que se está copiando: el significado de una expresión desconocida, el porqué de que una palabra lleve tilde, etc. que aportan a esta dinámica un tono relajado de trabajo, sobre la base de las expresiones oral y escrita. En el curso 2006-2007 se han realizado los veinte primeros dictados del cuento. En el curso 2007-2008 se realizaron quince y en el curso 2008-2009, diez, analizando la vida de Manolo en el pasado y de Vanina en el presente. (El programa puede consultarse íntegramente en el ANEXO 16). La creación de este cuento parte de preocupaciones intelectuales diversas (no hay más que leer la introducción que el autor hace al mismo) y arraiga en la práctica con un compromiso firme hacia la enseñanza y la educación en valores.

Por otra parte, es preciso mencionar cómo en conocimiento del medio los alumnos realizan sus trabajos escolares, porque bien podría decirse que se sigue un método que se apoya también en *teorías de segundo grado* expuestas en algunos escritos (Rozada Martínez: 1979, 1985a). Es en este último trabajo, que lleva por título *La necesidad de un modelo didáctico*, donde plantea más específicamente cómo es posible desarrollar un método para la enseñanza de las ciencias sociales y repasa cómo abordar cada uno de los elementos propios del diseño, desarrollo e innovación curricular, algo que es posible reconocer en el trabajo diario de la clase en conocimiento del medio.

En el aula, como ya se comentó, se han ido proponiendo trabajos de conocimiento del medio con la intención de ir abordando las temáticas del libro de texto de sexto de Primaria y se ha establecido el índice. A principios de curso también se han pautado más aspectos del mismo (el contenido, las imágenes) dejando paulatinamente más autonomía al alumnado en la selección de todos los elementos del mismo. En el ANEXO 20 pueden consultarse los seis trabajos que ha realizado una alumna en el área de conocimiento del medio durante este curso⁶⁴. En ellos se observa una coherencia con las ideas defendidas en los textos señalados anteriormente, así como una importante preocupación con la formación moral del alumnado.

4. La disposición del aula para el trabajo cotidiano y los modos de relación con el alumnado

Por otro lado, la disposición de la clase también es algo muy pensado. La distribución en “u” (U) es vista generalmente por el profesorado como muy problemática al ser un grupo muy amplio y muy complicado, sin embargo, José María Rozada se ha resistido a cambiarla. Sabía que su alumnado se distraía fácilmente manteniendo todo el tiempo el contacto visual y la cercanía con los compañeros, pero prefirió asumir el esfuerzo de trabajo añadido de poner orden más frecuentemente a romper con sus convicciones. Por una parte está la idea de que el alumnado tiene que participar en el desarrollo de

⁶⁴ Son de los mejores trabajos realizados por el grupo, pues esta alumna además de ser “buena estudiante”, goza de apoyo familiar y ha tenido la posibilidad de hacerlos a ordenador, razón por la cual se han seleccionado para mostrarlos en este anexo.

la enseñanza, hablar en clase y verse las caras, no la espalda (aunque por el tamaño de la clase se hizo preciso alterar ligeramente la estructura, como ya señalé al hablar del aula) pues el profesor no es el único en posesión del saber y en muchas ocasiones se han seguido con atención las intervenciones de los alumnos por todo el grupo. Por otro lado está la idea de que hay que “crear grupo” y es preciso para ello que los compañeros estén unos al lado de los otros, y no separadamente en pupitres independientes mirando al encerado, integrando a cada miembro de la clase en una misma estructura en la que no cabe la segregación, por orden de lista, como ya se dijo anteriormente.

Los modos de relación en la clase también forman parte de un proceso de revisión de la práctica muy destacado, pues el trato siempre ha sido respetuoso entre el profesor y los alumnos y ello pese a que el profesor riñe y pone orden en la clase permanentemente, pero nunca ha descalificado a un alumno particular, en todo caso, se refiere al grupo, difuminando así la descalificación personal. Estas formas de relación no son las habituales en el centro y ha sido francamente difícil controlar a un grupo tan duro como éste sin recurrir a la violencia física o verbal en algunos momentos de máxima tensión en el aula. También ha sido destacada la lucha permanente que se ha librado en la clase para intentar que haya respeto entre el alumnado en todo momento. A continuación ofrezco un ejemplo de llamada de atención respetuosa con los alumnos implicados con la intención de promover mejores relaciones entre compañeros.

Profesor-tutor. Ayer me ha dicho la profe de religión, Alumno8, no estoy riñendo, estoy haciendo una consideración sin enfadarme, que has gastado una broma en la clase de religión. Ella dijo “quién quiere leer algo” y tú dijiste “que lea el alumno11. [Este alumno tiene grandes dificultades para comenzar a producir una enunciación oral]. ¿Eso es cierto? [El alumno8 asiente con la cabeza]. Ocurre, seguramente, Alumno8, porque se nota mucho si un niño lleva con nosotros tres años o cuatro ya o se ha incorporado este año. Te has incorporado este año y tienes que darte cuenta de que esta clase es tremendamente respetuosa, pero tremendamente respetuosa, es lo que más me admira de esta clase, de esas cosas en las que yo le pondría un diez a toda la clase, que lo comento donde quiera que voy, que niños que son tremendos a la hora de organizarse para ponerse por un pasillo o estar en clase solos... siempre lo digo que es un curso muy difícil, pero en este caso es un ejemplo que ni los niños de antes ni nada hacían una cosa similar a la que se hace en esta clase de respeto por cualquier persona que haya que esperar un poco para resolver un problema, para resolver una cuenta... Los silencios para dar tiempo a las personas a pensar en esta clase, se han aprendido pero ya desde el primer año de una forma increíble, de tal manera que el alumno11 tiene un problema para iniciar la lectura ¡sólo en clase! porque luego en la vida normal afortunadamente no le pasa nada, pero en clase, por problemas raros, que ni siquiera los expertos podemos saber, pues cuando tiene que arrancar a leer le cuesta. Luego arranca ya y va bastante bien, se relaja y tal. Y todos los niños de la clase, incluso algunos niños que no se llevan bien con él, son muy respetuosos porque saben que es una persona que necesita un tiempo para hacer lo que se le pide que haga. Yo estoy también completamente seguro de que con esto que digo, Alumno8, y esto tiene que ver con una tendencia que tú tienes, y tienes que ir deshaciéndote de ella, de la escolarización previa de los años anteriores, de creer que a la clase hay que sacarle jugo simpático, es decir, sacar todo lo que puede ser broma, risa. No. No. Cuando un niño se

pone a hacer algo es una actividad muy seria y todos nos lo tomamos muy en serio. ¿Los han entendido bien, Alumno8? ¿A qué sí?

Alumno8. *Sí.*

Profesor-tutor. *Bien.*

También destaca de este episodio el trato serio y adulto que se otorga al alumno, lo cual es inhabitual en los centros de Primaria donde el modo de relación más frecuente es tremendamente infantilizador.

Quizá uno de los mejores momentos de la clase es cuando se produce ese silencio del grupo para pensar, que se señala en el testimonio del profesor, dando tiempo al alumnado para organizar la respuesta adecuadamente, apoyándole en sus necesidades y reduciendo la competitividad entre compañeros. A continuación se muestra un ejemplo.

Profesor-tutor. *Los múltiplos de 1001.*

Alumna3. *1001, 1002, 1003.*

Profesor-tutor. *No.*

Varios alumnos. *Yo, yo, yo.*

Profesor-tutor. [Ignora a los alumnos que piden la palabra sin retirarle la palabra a Alumna3 y la ayuda a pensarlo] *1001 multiplicado por 1, por 2, por 3, por 4, por 5, por 6, por 7 hasta el infinito.*

Varios alumnos. *Yo, yo, yo. Yo profe.*

Profesor-tutor. *Los múltiplos de 1001 son...*

Alumna3. *1002.*

Profesor-tutor. *No.*

Alumna3. [Tras un rato de reflexión]. *Ahh, claro, 2002.*

Profesor-tutor. *¿Veis la importancia de dejarla pensar? Dice: ¡ah, claro! porque lo ha descubierto ella sola y ahora lo ha aprendido mil veces mejor que si se lo digo yo.*
Alumna3.

Alumna3. *2002, 3003, 4004...*

Resulta llamativo también el modo de avanzar con la clase en cada hora, mostrando aprecio por aquellos que tienen más dificultades sin dejarles de lado, algo habitual en algunas clases (incluso en algunas se sacan pupitres al pasillo para poner allí a alumnos que dan más problemas), sobre todo porque se trata de avanzar con todo el grupo, llevando todos aprendida la cuestión abordada, trabajando a un ritmo que podría decirse que es lento porque no deja a nadie atrás. En el siguiente ejemplo se ve cómo no se le retira la pregunta al alumno al que inicialmente se le formula y se le va apoyando hasta que llega a la solución.

Profesor-tutor. *Sinfin lleva tilde. ¿Por qué, Alumno7?*

Alumno7. *¿Porque es esdrújula?*

Profesor-tutor. *Alumno7.*

Alumno7. *¿Es llana?*

Profesor-tutor. *Alumno7, llevamos cuatro años juntos. Te habré dicho esto en cuatro años, lo que son palabras llanas, agudas y esdrújulas y cómo se acentúan, por lo menos, cincuenta veces. ¿Cómo es esa palabra? [El alumno7 no responde]. ¿Cómo se llaman las palabras que tienen la sílaba tónica, la sílaba fuerte en la última?*

Alumno7. Agudas.

Profesor-tutor. *¿Pues, entonces? Ésta no puede ser esdrújula nunca porque sólo tiene dos sílabas. Para que sea esdrújula tiene que tener por lo menos tres sílabas, porque tiene que ser la antepenúltima. Sinfin, ¿por qué lleva tilde?*

Alumno7. Porque es aguda y porque termina en ene.

Profesor-tutor. *Porque es aguda y porque termina en ene. Al romperla en las dos que la forman sin y fin, pierde la tilde porque entonces ya no es una palabra aguda.*

También es muy importante el esfuerzo que desarrolla el profesor al tratar de tirar del pensamiento del grupo (bastante concreto pese a la edad) hacia un pensamiento abstracto, algo que guarda relación con sus lecturas sobre psicología evolutiva y que no siempre logra, pese a su permanente esfuerzo.

Profesor-tutor. *Siguiente riesgo. Los accidentes de tráfico. Los accidentes. Casi podríamos decir “los accidentes, porque no son de tráfico solo. Los accidentes, voy a dejarlo ya así. Bueno, si alguien ha escrito ya de tráfico que lo deje así, no empecéis a tacharlo, lo dejáis así y ya está. [...] Los adolescentes se suelen accidentar con frecuencia, ¿por qué? Alumno6.*

Alumno6. Porque andan, se creen muy buenos y se ponen a hacer rallye por todos los lados. Porque en mi urbanización donde el eroski se ponen por ahí a andar y están derrapando toda la noche.

Profesor-tutor. *Exactamente. Son los accidentes de tráfico, pero aunque no sean de tráfico. ¿Por qué se pueden caer de un parapente más fácilmente o se pueden caer de una montaña o se pueden ahogar...? [Cantidad de alumnos piden la palabra diciendo “yo, yo, yo”]. ¿Por qué ocurren muchas de estas cosas?, porque a un adolescente no debería pasarle nada nunca porque es la época de la vida en la que uno suele estar más fuerte, suele tener más vitalidad, más vigor. Que me ponga yo a bañarme en el mar y me canse y me ahogue pues entraría dentro de lo normal, pero ¿por qué le pasa a un adolescente y le pasa más frecuentemente que a un mayor, que a un adulto? Alumna6.*

Alumna6. Porque cree que es muy mayor y está muy preparado dentro del agua y no se puede ahogar.

Profesor-tutor. *Exactamente.*

Alumno14. Porque muchas veces se van por ahí de fiesta, de juerga y se emborrachan y después igual se van a la playa o algo y los lleva la corriente y se ahogan.

Profesor-tutor. *Sí, ¿pero quién lo sabe decir sin poner ejemplos? Es que tenéis una dificultad muy grande para pensar sin ejemplos, y ya tenéis que empezar también a expresar sin ejemplos, o poner los ejemplos después. ¿Cuál es la idea general por la cual un adolescente es fácil que tenga accidentes, que tenga percances? Alumno10.*

Alumno10. Porque es muy despreocupado.

Profesor-tutor. *Bien. Alumno1.*

Alumno1. Por ir distraído, por ejemplo, ir con la novia.

Profesor-tutor. *Pero es un ejemplo. Yo digo sin ejemplos. Alumna4.*

Alumna4. *Porque piensan muy poco lo que van a hacer, porque unos dicen “vamos a tal sitio” y los demás lo tienen que seguir.*

Profesor-tutor. *Bien, lo primero no era un ejemplo. Le segundo sí. Alumno4.*

Alumno4. *Que es cuando un amigo se mete a un sitio y dice él “a que no te atreves a meterte conmigo” y ese sitio es muy profundo.*

Alumno9. *Eso sí que es un ejemplo.*

Profesor-tutor. *Eso es un ejemplo. Bien puesto, es verdad, pero es un ejemplo. Estoy intentando forzaros a haceros hablar sin ejemplos, a tener un pensamiento un poco más elaborado, más abstracto, más ge-ne-ral, no sólo ejemplito a ejemplito. Alumna2.*

Alumna2. *Un chico sigue a sus amigos y sus amigos hacen cosas que no deben.*

Profesor-tutor. *Eso está a medio camino entre el ejemplo y... [Se ríe]. Bien. También es verdad. Alumna1.*

Alumna1. *Cuando los amigos dicen que eres un gallina y todo eso...*

Profesor-tutor. *¿Y eso es un ejemplo o no es un ejemplo? [Algunos alumnos dicen que sí, pero dudando]. Sí, es un ejemplo. Los adolescentes suelen tener accidentes y percances porque tienen menos sentido el peligro, porque piensan de sí mismos que nunca les va a pasar nada.*

El recurso de preguntar *por qué* es muy importante porque estimula el pensamiento del alumno y contribuye a dar un ambiente de discernimiento al grupo, y a su vez contribuye a tratar al alumnado de un modo adulto, sobreentendiéndose que puede razonar la cuestión que está en el aire y que no es preciso dársela cien por cien elaborada. En el aula se razona el porqué de cada saber académico estudiado, así como de cada llamada de atención, etc. para contribuir a generar una mente reflexiva en los niños.

5. Las relaciones con la comunidad

Llama poderosamente la atención a cualquier persona que esté en el aula la visión de la familia que el profesor maneja, que nada tiene que ver con la que mantienen la inmensa mayoría de profesores del centro, pues José María Rozada, la considera una compañera en la dura tarea de la educación de los hijos, mientras el resto tienden a verla como una enemiga, generando en consecuencia prácticas bien distintas. El profesor-tutor comentó lo siguiente a la investigadora en una conversación informal.

Profesor-tutor. Que si no pueden llevar los niños los móviles a la escuela. Es que todo lo quieren prohibir. Ya viselaron los cristales para que los padres no vean hacia el interior, no quieren saber nada con los padres en el centro, no quieren que entren los padres al aparcamiento con el coche, no quieren nada. Prohíben el tema de poner fotos en la página web, que si necesitan un permiso... ayer me llega una profesora cuando estaba reunido con la madre del alumno8 y me dice que llamó la atención a un alumno de mi clase, al alumno16, “porque tenía móvil, y me dijo que tenía permiso tuyo”. No tiene ni permiso ni no permiso. Yo no doy autorizaciones explícitas para el móvil pero tampoco prohibiciones. Si lo trae ya lo traía. Y si tú crees que no lo debe usar en el patio, pues díselo. “No, no, claro, es que si unos decimos una cosa y otros otra, pues...” Se me están inflando las narices de

que me vengan y me llamen la atención así ya con estas cosas. Yo no voy a decirle a ningún profesor "los alumnos tuyos vienen a la biblioteca y están comiendo ahí..." Ya me arreglo yo con ellos. Me dice que está prohibido el uso del móvil. No sé. No sabía si estaba prohibido o si no. Mis alumnos lo traen y andan por ahí con él y lo que no quiero es que molesten con él en clase y tal. [...] Hay algunos niños que lo necesitan. Hay padres que salen de casa a las siete de la mañana y llegan a casa a las diez de la noche y quieren controlar a los niños, y tienen que saber si llegaron a casa, si comieron... Y por otra parte, como esto de los videojuegos, los cromos, los muñecos, etc. Bueno, ¿qué pasa? Tú tendrás que organizar la clase de manera que eso no sea un estorbo, ya les podrás decir en clase que no se encienden los móviles, o en el patio, "oye, no se puede andar filmando con el móvil". Limita el uso del móvil, pero ¿prohibir llevar el móvil a la escuela? Es que están por prohibir todo. Además, ¿qué pinta una escuela oponiéndose ya a todo, es decir, al MP3, al móvil...? Mira chico, la sociedad está cambiando. El primer móvil que apareció en este colegio fue hace dos años y desde entonces ya lo tienen una cantidad de niños impresionante.

En muchas ocasiones el profesor ha recibido a las familias fuera del horario de visitas, ha hecho reuniones en cada trimestre con ellas, etc. Por otro lado, no es extraño escuchar en la clase de 6º B que las familias deben ayudar a los alumnos en la realización de sus tareas escolares (los deberes diarios, el estudio, hacer los trabajos de conocimiento del medio, como se ve en el siguiente ejemplo, etcétera).

Alumna7. Aparte de lo que tú nos das, ¿nosotros podemos buscar más cosas para ampliarlo?

Profesor-tutor. Por supuesto. Lo que yo doy aquí es el mínimo que tiene que aparecer. Pero a partir de ahí un niño puede buscar más cosas en el libro, en aquellos otros libros [los de la biblioteca del aula], en revistas o en libros que tenga en casa, en Internet, con sus padres... Hay aquí muchos niños que tienen muchas cosas...

Alumna7. Vale.

Profesor-tutor. ...porque las buscan con su familia. Los trabajos también se hacen en familia. Además es una oportunidad muy buena para hablar de estas cosas en familia, que muchas veces no hay tiempo. Siempre hay que ir a trabajar, hay que comer deprisa, no sé qué... y así haciendo un trabajo se puede hablar de esto.

Tampoco es extraño que el profesor respalde las ideas de las familias, en ocasiones haciendo frente al propio alumno, así como encontrarse al profesor-tutor envuelto en tareas de organización de actividades para las familias, tales como el Club de Lectura, las salidas escolares realizadas al amparo del Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad (del que José María Rozada es responsable) o charlas informativas sobre temas de interés para los padres (también organizadas desde el PACC). Concretamente durante el curso 2008-2009 se han realizado seis sesiones del Club de Lectura, una salida escolar y dos charlas: una sobre los riesgos de las nuevas tecnologías y otra sobre una dieta alimentaria adecuada.



Imagen 47. Reunión con familias a finales de curso en el aula. **Imagen 48.** Sesión del Club de Lectura con familias.

6. El estímulo de la lectura

La experiencia de crear dos Clubs de Lectura (uno con familias y otro con alumnado) ha sido algo sumamente rico desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica en la pedagogía que trata de desarrollar el profesor pues pone de relieve la importancia que da el profesor a la lectura, a la discusión sobre la educación de los hijos/alumnos hoy con las familias y al desarrollo del pensamiento crítico con los alumnos, a propósito de las lecturas realizadas a lo largo del curso. (Para comprender mejor esta experiencia puede consultarse el ANEXO 17). En la convocatoria del Club de Lectura del curso 2007-2008 para las familias escribió:

Como en cursos anteriores, el colegio convoca a todos los miembros de la comunidad escolar (familiares, docentes y otros trabajadores del centro) a constituir un Club de Lectura.

España es uno de los países en los que menos arraigado está el hábito de lectura entre los adultos, de modo que no es extraño que los más jóvenes desarrollen una escasa atracción por la misma. Unas de las causas del fracaso escolar está en las dificultades que muchos niños y jóvenes tienen con la comprensión lectora. Con esta iniciativa tratamos de favorecer la actividad familiar de leer.

La preocupación por que el alumnado lea también se hace latente al recreo, cuando abre cada día la biblioteca en colaboración con un grupo de sus alumnos que voluntariamente desarrollan funciones de bibliotecarios, tarea la cual desarrolla en soledad, pues ningún otro profesor del centro colabora en su apertura, orden, ni mantenimiento. A propósito de una de las reuniones del proyecto de biblioteca desarrollado en el centro, José María Rozada habló informalmente a la investigadora sobre el comportamiento de los profesores respecto a este espacio y su testimonio da buena cuenta de cómo éstos se sitúan exclusivamente en el nivel más bajo de la práctica:

Hay que ser realistas. En lo cotidiano la llevo yo. La abro al recreo. Los libros los teje la administrativa, que no es su responsabilidad. Muchos profesores no saben cómo están ordenados los libros ahora que están súper simplificados. Ninguna complicación. Basta decirle a un crío: “¿amarillo?, mira en aquellas dos estanterías”. Buscas la letrina y ya está.

Punto. Ahora si tienes que leer los libros para empezar a decir si tiene más peso lo narrativo o lo informativo... ¿quién se los lee? [...] Yo quería que el seminario de biblioteca se centrara en hablar de las prácticas de aula que implican el uso de un conocimiento distinto del que viene en el libro de texto, cómo usar fuentes distintas del libro de texto. Pero ya ves que la gente no quiere oír hablar de eso. El primero que propone algo dice que no, que lo primero la bebeteca. Ayer uno propone que "hay que pintarla. La biblioteca es que es muy triste. Hay que pintarla". ¿Para eso nos reunimos aquí? Además es mentira. Está como las aulas. Pues no, hay que darle un color más chillón. [...] El gremio este es así. [...] En la primera reunión comento que las bibliotecas en general están organizadas por la CDU. Alguien propone que venga un bibliotecario a explicarnos qué es eso de la CDU. Ya sabes que es una cosa complicada. Es la clasificación decimal universal. Lleva un índice inicial, el uno, el dos, el tres, el cuatro no existe, y luego sub-apartados. Claro, historia puede ser el 9, pero historia contemporánea puede ser el 9.1, historia antigua el 9.2, el 9.2.1 los griegos... bien. A ver, organizar todo eso... en una biblioteca como ésta no tiene sentido. [...] La bibliotecaria tiene un despacho y ella tiene personal auxiliar alrededor tejuelando y colocando libros y por allí haciendo todo eso. ¿Aquí de qué estamos hablando, de que lo haga yo en los recreos? ¿O de que me quede todos los días hasta las diez de la noche aquí? Bueno, es hablar por hablar. [...] Al final la bibliotecaria pregunta "¿qué os pareció? Opiniones". La misma que propuso que viniera y nos lo contara dice: "mucho trabajo, muy complicado". Yo les dije rápidamente: "que nadie dé una opinión que no esté dispuesto a respaldarla con hechos, implicarse en ella. Ninguna idea que uno no esté dispuesto a sacarla adelante". ¿Dar ideas para que las saque yo? No. Entonces viene una ya, y como cree que eso no se lo van a pedir a ella dice: "es que este color de la biblioteca... había que pintarla". Y era la primera vez que la veía ahí. No van ni al recreo ni nada ni les dicen a los críos dónde se ponen los libros.

Los días que no abre la biblioteca (el viernes, en este curso) el profesor arbitra el partido de 6º A contra 6º B en el polideportivo, pues considera que esa es una forma de favorecer la confianza con el alumnado, de tratar con ellos afectuosamente en un contexto informal y de contribuir a resolver adecuadamente los pequeños conflictos que surgen entre los treinta y pico o cuarenta jugadores/as de fútbol que se encuentran en la pista, actividad que, por cierto, ningún otro profesor realiza.



Imagen 49. José María Rozada ayuda al bibliotecario al recreo a gestionar los préstamos en el ordenador de la biblioteca. **Imagen 50.** José María Rozada arbitra el partido en el recreo.

7. La decoración del centro y las ideas en que se apoya

Para ir concluyendo este apartado solamente se apuntarán las diferencias existentes entre José María Rozada y el resto de profesores en relación con los murales escolares que cubren las paredes del centro. Una tarde el profesor redactó unas reflexiones sobre esta cuestión para explicar sus *teorías de segundo grado*, haciéndolas llegar a la investigadora.

Estos días pueden verse en las paredes de mi colegio dos tipos de documentos que me parecen interesantes para reconocer distintas maneras de estar en la enseñanza en lo referido a las relaciones entre la teoría y la práctica.

Por un lado (y lo cito primero porque apareció por este orden), están los carteles desplegados para anunciar el Club de Lectura y animar a la participación en él. Además del listado de alumnos pertenecientes al mismo, hay reproducciones en Din-A3 de ilustraciones del libro que están leyendo actualmente, y otras fotocopias de menor tamaño donde se compone la forma de un corazón con las hojas de un libro abierto, pudiendo leerse a su lado la frase: "Pasión por los libros". Todo ello en blanco y negro, lo que da un aire un poco triston.

Por otra parte, estos días en los que se prepara el famoso (típico y tópico donde los haya) "amagüestu", se puede contemplar una explosión de motivos sobre dicha celebración que, por lo demás, sintoniza bien con ese despliegue de murales a base hojas secas y otros motivos otoñales con los que año tras año todos los centros de enseñanza primaria, casi sin excepción, celebran la estación previa al invierno. Las laboriosas maestras (que no lo son todas, pero sí muchas de ellas) dan sobrada cuenta sobre las paredes del centro, de sus extraordinarias habilidades decorativas.



Imagen 51. Murales promocionales del Club de Lectura. **Imagen 52.** Mural sobre el otoño.

Nada que ver el blanco y negro de lo primero con el atrayente colorido de lo segundo. Sin embargo no es la cuestión artística la que me propongo considerar ahora; no merecería la pena perder tiempo en ello y mejor es aceptar sin rechistar la derrota (por hablar de alguna manera, que tampoco se trata de eso por ninguna de las dos partes). Lo que quiero hacer es tomar esas manifestaciones como expresión de dos maneras de situarse con relación a la teoría y a la práctica, y utilizar para ello el modelo de cuatro planos, dos de teoría y dos de práctica, que en su día he propuesto para explicar lo que es una "Pequeña Pedagogía".

Ambos, carteles grises y coloridos murales, constituyen actividades prácticas de un nivel realmente manual (hay, sobre todo, que recortar y pegar, amén de otras cosas de no

mucha mayor envidia), sin embargo considero que, por sus diferentes relaciones con la teoría, no están situados en el mismo plano.

Puedo dar fe, porque soy el autor, de que los grises carteles que invitan al Club de Lectura, están ahí porque constituyen un episodio de la actividad práctica desplegada en estrecha relación con convicciones teóricas largamente trabajadas. Los libros constituyen todavía el soporte principal del conocimiento académico, al menos tal y como lo manejamos aún en la escuela. Crear un Club de Lectura y animar a él proclamando la “pasión por los libros”, no es sino un intento de hacer algo que responda a la idea de que para formar a una persona, un buen camino es el de procurar que establezca relaciones entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica, procurando crear una tensión de convergencia entre esas tres esferas, y no de dominación de unas sobre otras. Esta convicción, elaborada racionalmente en un contexto de estudio académico sobre diversas fuentes de la enseñanza, constituye el más elaborado ejemplo de lo que he llamado “teorías de segundo orden”, y guarda estrecha relación con la actividad práctica de elaborar carteles y promover un Club de Lectura. Es más, esta actividad y el propio eslogan “pasión por los libros”, responde a la voluntad de procurar que existan vínculos entre la actividad más académica racional de leer y leer cada vez más y mejor, y la esfera expresiva como movilizadora del deseo. La relación entre lo que se piensa y lo que se hace es tal, que ambos se engarzan en decisiones donde es difícil saber cuál es la causa y cuál el efecto. Por ejemplo, el episodio en el que tomo la decisión de fotocopiar y recortar el anuncio publicitario de una editorial en el que aparece la figura del corazón formado con las páginas de un libro, no permite establecer cuál haya sido, si la contemplación de dicha página o la idea previa de que hay que promover el amor a los libros, lo que tuvo más peso en la decisión de llevar esa imagen a las paredes del colegio, aunque fuera en blanco y negro. Y es precisamente este hecho, el que hace que la actividad práctica, incluso manual, de tomar una tijera y ponerse a recortar libros en forma de corazón, no sea una práctica meramente artesanal sin ninguna relación con conocimiento teórico alguno, sino que se hace en relación con lo que he denominado una “teoría de segundo orden”, por lo que se constituye en una práctica también de “segundo orden”, en tanto que no se resuelve en un mero hacer, sino en una relación con una teoría. Recortar y pegar en las paredes diríamos que es una actividad propia de las prácticas de segundo orden, porque se hace en estrecha relación con la teoría (de segundo orden) de “las tres esferas”. Ni esta segunda es conocimiento propio de las teorías académicas en sentido estricto, es decir, desarrollada en el seno de la Academia y sometida a los rigores de su juicio crítico, ni el recortado de un libro en forma de corazón es una práctica de primer orden, es decir, solamente regida por un pensamiento poco crítico, poco elaborado, de mero sentido común acrítico, sin apenas influencia alguna de teorías de primer orden.

¿Y los murales? Pues esto sí que me parece a mí que se puede situar entre las prácticas de este último nivel referido, pues son prácticas que solo son deudoras de un conocimiento ordinario nutrido de tradiciones nunca criticadas, de tópicos... Es decir, de “primer orden” o del más bajo en sus relaciones con la teoría, por cuanto no guardan ninguna explícitamente formulada. Prueba de ello es el hecho de yo esté escribiendo sobre esto, pero no quepa que lo hagan las autoras de los coloridos murales, por otra parte tan meritorios. Y es que somos diferentes, por eso mi modelo no vale para todo el mundo, razón por la cual no pretende imponerse.

La práctica de José María Rozada ha sido revisada por él mismo en cantidad de aspectos y apenas puede decirse que no se hubiese pasado revista a cada elemento de la misma con un mínimo de sistematización. Aquí se ha dado cuenta sólo de algunos aspectos relevantes de una práctica que toma distancia con las del resto del

profesorado por su nivel de argumentación y reflexividad. En el siguiente apartado se analizarán más en profundidad las relaciones entre *teorías* y *prácticas de segundo grado*.

3.4. La Pequeña Pedagogía

Entre las *teorías de segundo grado* y las *prácticas de segundo grado* hay un importante espacio muy propicio para el establecimiento de relaciones que merece ser considerado, lo que conocemos como *Pequeña Pedagogía* (Rozada Martínez, 2007a).

Habitualmente las relaciones tratan de establecerse entre la teoría académica universitaria y la práctica escolar, sin puentes intermedios, cayendo en frecuentes reduccionismos. Hasta ahora hemos visto como para aproximar la teoría y la práctica había que, por un lado, hacer descender la teoría, y por otro, elevar la práctica. En lo primero jugaba un papel muy importante la sistematización del pensamiento del profesor y la capacidad para producir ideas (poniéndolas incluso por escrito, que es el máximo nivel de organización que se les puede dar y divulgándolas). Para elevar la práctica se hacía precisa su sistematización mediante mecanismos de revisión de la misma, de reflexión y de investigación-acción (en lo cual también juega un papel muy importante la escritura, la divulgación y la observación participante de otras personas en el aula).

Podría decirse que se hace necesario un perfil de profesor que se comprometa a tiempo completo en el estudio de la pedagogía. Alguien que por las mañanas trabaja con entusiasmo en un centro y que por las tardes revisa sus prácticas escolares y lee sobre los asuntos más diversos de la educación, tratando de escribir sobre ambas cosas y de tomar posición, asumiendo convicciones teórico-prácticas porque ahí es donde consideramos que se produce el verdadero desarrollo profesional docente.

Documentos como el siguiente, elaborado por el profesor tras la visualización de horas y horas de grabaciones en vídeo del aula, ponen de manifiesto la preocupación del mismo por establecer relaciones entre teoría y práctica. En él podemos ver tres columnas. En la primera, denominada "principios" éste ha recogido las ideas que defiende, organizadas en torno a principios de procedimiento, constituyendo sus teorías de segundo grado (en el año 2002). En la tercera columna, denominada "muestras seleccionadas" el profesor ha tomado nota del número de la cinta de vídeo en la que se pone de manifiesto ese principio, registrando además los minutos y segundos en los que es posible visualizar ese corte donde se establecen relaciones teoría-práctica. La columna intermedia, denominada "criterios de observación" sirve de puente entre ambas, apuntando en qué aspecto es posible conectar los principios y la/s muestra/s seleccionada/s.

PRINCIPIOS	CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	MUESTRAS SELECCIONADAS
Compromiso con la enseñanza pública: solidaridad, cooperación,	Ni meritocracia, ni competitividad	(XIX.-1:54:30/1:56:30) (B.-0:21:30/0:22:45)
	Integradora (Aprendiendo a decir "no lo sé")	(XIX.-1:27:00/1:27:30/--/1:30:30/1:30:40/--/2:31:04/)

comprensividad	La parsimonia necesaria	(XVI.- 0:09:00/0:10:35)
	Devaluando la evaluación	(P.- 1:21:00/1:27:30)
El maestro: profesional investigador y ciudadano comprometido	Investigando en la acción	(B.-0:26:50/0:27:00/--/0:28:40/0:30:00)
	Estudiándome a mí mismo	(B.-1:29:00/1:30:00) (XVI.- 0:29:00/0:31:00/--/1:02:30)
	Estudiando el pensamiento de los alumnos	(B.- 0:26:50/0:27:00/--/0:28:40/0:30:00)
	Escolares por antonomasia	(B.- 0:24:00/0:24:35)
	Hostiles entre sí	(B.- 0:58:10/0:59:00)
	Sin problemas de género	(XIX.-1:20:35/1:21:25) (P.- 0:05:00/0:08:00)
La formación como estudio, reflexión y acción	Estudiando	(XIX.- 1:21:29/1:54:10/--/2:10:00/2:12:00) (B.- 0:05:00/0:07:00) (P.- 1:02:15/1:22:00) (XVI.- 0:00:00/0:04:30)
	Dificultades para concentrarse en el estudio	(XVI.- 0:04:45/0:06:00)
	Reflexionando	(XIV.- 3:23:00/3:25:00)
	Reconociéndose a sí mismos y a sus ideas	(XIV.-0:09:00/0:22:10/--/1:51:00/1:52:45)
	Disposición del aula	(XIV.-2:32:20/2:36:00)
	Pautando mucho algunas tareas	(XIX.-2:53:00/Final) (XIV.-1:33:30/1:34:30/--/1:39:15/1:40:30)
Diálogo sincero y bien informado	Sintiéndose bien en su clase	(XIV.- 3:52:17/3:56/42)
	Dialogando	(XIV.-0:05:15/0:05:30/--/0:36:50/___:___:___/--/2:41:36/2:46:25/--/3:26:00/3:28:00)
	Procurando una comunicación afectuosa y fluida	(XIX.-0:27:20/0:27:33/--/0:43:00/0:43:15/--/0:45:59/0:45:55) (XIV.-0:00:15/0:00:20/--/1:17:45/1:18:20/--/3:23:00/3:25:00)
	Corrigiendo al profesor	(XIX.-2:50:30/2:52:00)
	Discrepando del profesor	(P.- 0:43:50/0:44:00)
	Trucos para no confrontar con ellos	(XIX.-0:46:30/0:47:00/--/0:51:40/0:54:00) (XIV.-1:56:15/1:57:10/--/2:00:10/2:00:40)
Concepción vigotskyana	Tirando del desarrollo	

de las relaciones desarrollo-enseñanza	Primero con ayuda, luego solo	(XIV.- 2:09:15/2:12:45)
Relaciones pensamiento-lenguaje	Formalizando el pensamiento	(B.-1:35:50/1:37:50) (XIV.- 1:24:15/1:26:00)
Los sistemas de actividad y el sentido	Conociendo y compartiendo su vida cotidiana	(XIV.- 0:07:40/0:09:00/-- /2:40:00/2:46:00)
Romper los códigos disciplinares	Relacionando las materias	(XIX,B o XIV?.-1:25:00/1:29:30) (PAULA.- 1:01:00/) (XVI.- 0:23: /)
	Reconstruyendo los contenidos	(XIX.-2:29:50/2:30:00)
Procurar el equilibrio afectivo	Cuidando su autoestima	(XIV.- 2:23:50/2:26:10/-- /2:30:10/2:30:50)
Otros aspectos de la didáctica del "Cono"	Enseñando "Cono"	(XIV.-1:16:00/2:07:00/-- /2:35:00/2:36:00)
Otros aspectos de la didáctica de la Lengua	Enseñando Lengua	(B.- 0:12:15/0:12:30)
Otros aspectos de la didáctica de la Ética	Enseñando Ética	(XIV.- 3:15:30/)
Otros aspectos de la Didáctica de las Matemáticas	Enseñando Matemáticas	(SN.- 0:41:30/0:45:15)
Otros aspectos de la Didáctica de la Educación Artística	Enseñando Educación Artística	

Tabla 27. De la teoría a la práctica y viceversa. José María Rozada. (Documento personal del profesor elaborado en 2002).

Más allá del contenido concreto de la tabla, resulta interesante ver la disciplina de trabajo seguida para racionalizar las relaciones teoría-práctica por parte del profesor. Por otro lado, cabe destacar que documentos como éste han servido de acicate para la elaboración de otros, de carácter más público, como el siguiente, que confeccionó el profesor para comentar con las familias de su alumnado (en este caso, tras el primer trimestre del curso 2001-2002).

PRINCIPIOS GENERALES	CRITERIOS DE CALIDAD	
	Lo que vamos consiguiendo	Lo que nos queda
<p>1º/ Practicamos una enseñanza consecuente con los valores de la ESCUELA PÚBLICA que, en síntesis, vendrían a ser:</p> <p>- Solidaridad frente a competitividad.</p>	<p>- Los niños han aprendido a decir y oír con naturalidad "no lo sé".</p> <p>- Son pocos los episodios en los que se produce burla por una respuesta inadecuada.</p> <p>- No existe competición por ver quién obtuvo más nota.</p> <p>- En clase nunca se habla</p>	<p>- Todavía se dan algunas conductas como: "no me copies", "se lo dije yo", "yo lo dije primero", etc.</p> <p>OBSERVACIÓN:</p> <p>- Cuando los niños y las niñas levantan la mano reclamando ansiosamente que se les</p>

<p>- Aceptación y normalización de las diferencias frente a acentuación de las desigualdades.</p>	<p>comparativamente de los que saben y de los que no.</p>	<p>pregunte mientras dicen: -“Yo, yo ...” No estimamos que estén compitiendo con quienes no lo saben, sino simplemente deseando gozar de la natural satisfacción de poder decir lo que saben.</p>
<p>2º Ser buen profesor en la escuela pública requiere cultivar dos dimensiones que, con frecuencia, se contraponen, por lo que no resulta nada fácil. Por un lado, la competencia profesional, y, por otro, el favorecer la más alta participación ciudadana en los quehaceres de la escuela.</p>	<p>- El profesor procura la competencia profesional mediante un proceso permanente de investigación-acción. - Se fomenta la máxima apertura e información a los padres, procurando la participación de los mismos más allá de las reuniones y los contenidos habituales.</p>	<p>- Se dan situaciones profesionalmente mejorables: momentos en los que el profesor se enfada y se muestra airado, desaciertos al dirigirse a algún alumno o al grupo, inadecuaciones al nivel, aspectos referidos a las didácticas específicas que un profesor generalista no puede fácilmente alcanzar, etc.</p>
<p>3º La enseñanza debe estar siempre abierta a la creatividad responsable del profesorado, evitando las imposiciones burocráticas.</p>	<p>- Hasta ahora esto es posible en el Centro, gracias al talante positivo del Equipo Directivo y a la actitud profesionalmente respetuosa de los compañeros entre sí.</p>	<p>- No hay aquí nada que reseñar digno de mención. Únicamente cabe plantear que tal vez no sea deseable la absoluta uniformidad en los materiales que se piden a los alumnos, pero para este curso, la propuesta del Ciclo ha sido plenamente asumida por el tutor.</p>
<p>4º La formación de una persona tiene tres exigencias: el estudio, la reflexión y la acción. La buena enseñanza debe cultivarlas y relacionarlas equilibradamente.</p>	<p>- Realizamos actividades tendentes a enseñar a estudiar y a hacerlo con conciencia de ello. - No se estudia para examinarse sino para aprender. - En clase se han dado excelentes momentos de reflexión a pesar de la corta edad del alumnado. - Con frecuencia se hacen alusiones al control consciente de la personalidad y se procura el equilibrio emocional.</p>	<p>- Hay mucho que hacer en la mejora de la capacidad de estudio. - Las limitaciones a la capacidad reflexiva en estas edades son considerables, debiendo estudiarlas y explorarlas mejor. - La incorporación de actividades de la vida cotidiana coordinadas con la actividad escolar está prácticamente sin plantear aún. No debe olvidarse que no se trata de los habituales “deberes”.</p>
<p>5º El diálogo es un medio y un fin al mismo tiempo.</p>	<p>- Mejoramos las “técnicas” que permitan crear y ordenar las situaciones de diálogo: la disposición espacial de la clase, los turnos de palabra, la aceptación de respuestas diversas, la expresión oral, la</p>	<p>- Aún estamos en formas incipientes de diálogo: se da una gran tendencia a la dispersión, hay mucho más interés en decir que en escuchar, existe poca diferenciación entre la fantasía (incluso la mentira) y</p>

	<p>continuidad en el tema, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguimos mantener largos periodos con un buen clima emocional en el aula. - Las relaciones afectivas del profesor con cada alumno son buenas y es casi seguro que irán en aumento con el tiempo. 	<p>la realidad, casi no existe distinción entre las fuentes de lo que se dice, dominan las referencias a uno mismo y al propio punto de vista (egocentrismo), etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La necesidad de garantizar ciertos aprendizajes básicos limita las posibilidades de cultivar el diálogo. - Hay momentos de tensión en los que el diálogo no es posible. En buena parte seguramente se pueden evitar.
<p>6º El buen aprendizaje se adelanta al desarrollo y tira de él.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Con frecuencia el profesor, ofreciendo mucho apoyo, lleva a los alumnos al borde de sus posibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actividades orientadas por este principio, si se alargan, suelen producir un descenso de la motivación y de la atención.
<p>7º El pensamiento debe ser formalizado en forma oral y escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajamos el orden, la claridad, la adecuación de los textos orales y escritos. - Los alumnos vienen con un buen nivel de lecto-escritura y trabajamos para mejorarlo 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe poca autonomía para llevar a cabo un trabajo bien ordenado, como el archivador "Mi libro".
<p>8º Para enseñar bien es necesario conocer y comprender la vida cotidiana de los niños y las niñas en general y de cada uno de ellos en particular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La conversación diaria con todo el grupo es muy interesante al respecto. - También la fluidez en el trato con cada uno de los niños y niñas y sus familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todavía hay muchas cosas que estudiar y explorar acerca de cómo son psicológica y socio-culturalmente los niños y las niñas de siete y ocho años en la sociedad actual.
<p>9º Se debe procurar la mayor integración posible de los saberes, ayudando a los alumnos a captar sus divisiones y sus relaciones y evitando la "asignaturización" del conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguimos mantener buenas y conscientes relaciones entre el Conocimiento del Medio y el Lenguaje; que son menos intensas con la Educación Plástica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las Matemáticas se dan sin mucha relación con el resto del programa.

Tabla 28. Principios e indicadores de calidad de la pedagogía que se pretende desarrollar. José María Rozada (Documento personal del profesor elaborado en 2002).

Como puede observarse en estos documentos hay mucho trabajo de fondo cultivando permanentemente las relaciones teoría-práctica por parte del profesor.

Tras comentar en apartados anteriores cómo se pueden ir aproximando la teoría y la práctica y produciendo vínculos entre ellas, en este apartado se tratan de analizar las relaciones que se establecen en el caso examinado siguiendo una vez más un método

inductivo y deductivo. Se trata de poner en cuestión la teoría y la práctica de segundo grado y ver cómo se intentan las relaciones entre ambas.

- Para analizar la primera se revisa **cómo ven los implicados en la realidad los principios que el profesor mantiene**. Para hacer esto se señalan las posibilidades y los límites que ofrece la realidad teniendo muy en cuenta los discursos de los implicados en ella: profesor-tutor, alumnado, familias, profesorado del centro, etc. Se trata de un proceso deductivo.
- Para la segunda, se analiza una cuestión que atraviesa absolutamente su pedagogía: **cómo permanentemente intenta crear diálogo en el aula y cómo hace intentos para aproximar ese diálogo a la educación en valores de sus alumnos**. Para realizar este análisis se comentan tres clases en las que se van señalando las relaciones que existen entre lo que se hace y dice en la clase y el pensamiento del profesor. Se trata de un proceso inductivo.

3.4.1. De la teoría a la práctica

En este apartado nos adentraremos a explorar las relaciones entre *la teoría y la práctica de segundo grado* de José María Rozada. Para ello nos serviremos principalmente de las ideas que ha ido resumiendo en principios de procedimiento o principios generales a lo largo de los últimos años, de las observaciones que he realizado en el aula y de los testimonios de los implicados en la investigación, los cuales son muy reveladores y ofrecen muchas más posibilidades para la triangulación.

Se han organizado los principios didácticos en nuevas categorías y subcategorías y a partir de ellos se va viendo cómo se plantea teóricamente la educación, cómo se desarrollan esas cuestiones en el aula y cómo son valoradas por los implicados (alumnado, profesorado y familias principalmente).

Un contexto: escuela pública

Respecto a la categoría “escuela pública” se han agrupado ideas del profesor como las siguientes:

Actuar siempre teniendo en cuenta que estoy en una escuela pública, lo cual significa tratar de captar en todo momento la dimensión pública de los problemas concretos, así como enfocar su tratamiento del modo más democrático posible.

La escuela es tanto más pública cuanto menos competitiva y más comprensiva resulta.

En ambas se hace hincapié en la comprensividad, la cual se manifiesta en el aula en diferentes momentos. Sus compañeros, en las entrevistas y los foros de debate consideran que estas cuestiones efectivamente las trabaja.

Profesor especialista1. *Yo esto me lo creo completamente, que lo hace.*

Antigua profesora1. *Yo también.*

También opinan así el alumnado y las familias. Cuando se pregunta algo a un alumno generalmente no se le retira la palabra hasta que lo dice adecuadamente, se hace una

clase que fluye despacio para que todos puedan seguirla y aprender, cuando alguien no está entendiendo algo adecuadamente la clase no avanza hasta que todos los alumnos lo hayan entendido, etc.

A quien no entendía lo repetía las veces que hiciese falta. Hasta la saciedad. Hasta que lo entendiera. Me acuerdo de una clase en que estuvo repitiendo todo lo que dimos toda la hora de clase porque uno no lo entendió. Antigua alumna4 [adolescente].

Además, la clase trata de organizarse de tal modo que resulte inclusora para todo el alumnado.

Yo me sentí integrada. Desde el primer día cuando llegué me preguntó de dónde era y le dije que de República Dominicana y todos lo buscaron en el mapa. Antigua alumna8 [adolescente].

Esta forma de trabajo fue reconocida por los antiguos alumnos en el listado de control que se pasó en los ítems: "Favorece más la competitividad que la solidaridad en clase" y "Trata de que el alumnado se respete entre sí", pues fueron respondidos adecuadamente por las cuatro antiguas alumnas a las que se les preguntó, lo cual verifica que se sigue el principio. (A la primera negativamente y a la segunda afirmativamente). Otra idea manifestada por el profesor ha sido:

En lo que respecta a una propuesta pedagógica concreta, esto quiere decir que la misma se plantea 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".

En las entrevistas los alumnos se comprobó que éstos percibían claramente que intentaba que todos aprendieran sin crear grupos de buenos, regulares y malos, lo cual no es sencillo, principalmente por dos razones: porque los alumnos disfrutaban compitiendo y porque el nivel del grupo tendía a la baja.

Carmen. *¿Y cuándo tú no sabes la respuesta pasa de ti?*

Alumno16. *No. Pone ejemplos para que vayas diciendo lo que es. Va apoyando.*

Carmen. *¿Y eso le cuesta al profe hacerlo?*

Alumno16. *Sí, porque hay veces que tiene que hacerlo una y otra y otra y otra vez.*

Carmen. *¿Contigo solo o con más alumnos?*

Alumno16. *No. Con muchos alumnos.*

Otra idea manifestada por el profesor es la siguiente:

Seguir siempre una línea tendente a prestigiar la escuela, tanto en el trabajo con los alumnos como con los colegas y las familias, evitando que la crítica, por otra parte necesaria, resulte desalentadora decir, generar más confianza lúcida que "sospecha" evitando también toda competencia entre centros públicos.

En el cuestionario que se pasó a los alumnos les preguntamos sobre esta cuestión y obteniendo, entre otras la siguiente respuesta:

Carmen. *¿Suele el profesor hablar bien de lo que se hace en la escuela: estudiar, aprender, amar el conocimiento? Razona la respuesta y pon ejemplos si se te ocurren.*

Alumna2. *Sí, el profe habla muy bien de estudiar, de aprender, de la educación y de muchas cosas más.*

No obstante, aunque estas ideas son defendibles y ampliamente confirmadas por quienes estamos vinculados al aula, son objeto de críticas por alguno de los miembros de la comunidad escolar, sobre todo algunas madres, que muestra actitudes como las siguientes:

La clase yo pienso que pierde demasiado tiempo explicando, demasiado. Creo que es exagerado. A veces me da la sensación, por lo que me cuenta mi hijo, de que le toman el pelo, de que hacen que no lo saben por perder tiempo. Me da esa sensación porque no puede ser alguien tan torpe, de verdad. [...] Por muy torpe que sea una persona, cuando le has repetido mil veces una cosa ya es reírse de uno o lo que interesa es perder el tiempo. Creo que debería hacer menos caso a los que no merece la pena, a los que de mano ya vienen a pasear. Madre alumno10

Estas críticas manifestadas reiteradamente suponen un elemento de confrontación importante para la pedagogía que se pretende desarrollar en el aula y han llevado al profesor a hacer cierta autocrítica de sí mismo como docente. Él mismo lo expresa así:

También en el último curso he cedido en algunas de mis convicciones para dar mayor entrada a cuestiones puramente instructivas, considerando que tal vez mi pedagogía debiera revisarse algo en esa línea, al menos en las circunstancias concretas por las que atravesaba.

Aunque José María Rozada siempre se ha mostrado reacio a la instrucción de corte más instrumental y a la evaluación mediante examen, que tiende a distribuir al alumnado en categorías rompiendo con la lógica comprensiva que se pretende, en este curso ha ido introduciendo cambios, sobre todo a raíz de los bajos resultados del grupo en matemáticas. Así se lo explica a una colega-amiga a propósito de la discusión mantenida sobre el informe de matemáticas elaborado.

Mi modelo está pensado para dialogar con una realidad que se ha manifestado de una determinada manera. No puede ni quiere ser un sostenella y no enmendalla. No es una técnica sino que bajo el mismo caben muchas formas de enseñar. Verás que realmente resulta exagerado pensar que se pueda venir abajo por el hecho de ponerles unos controles semanales que les obliguen a desarrollar estrategias de aprendizaje del tipo de las que les pedirán en el instituto. Controles que nos están viniendo muy bien porque nos animan a realizar el esfuerzo que nos estamos exigiendo. Fíjate que el en control que dio lugar al informe, hubo 19 suspensos y ningún sobresaliente, y en el del lunes día 19 solamente suspendieron 6 y hubo 8 sobresalientes. Entre nosotros sabemos que esto puede no significar nada, pero sí es cierto que para ellos está suponiendo la percepción de que si se aplican a corregir el problema que tienen pueden conseguirlo. ¿Podrán acabar pensando que lo que hicieron hasta ahora ha sido lo equivocado y que lo correcto es hacer lo que están haciendo en este momento? Sin duda ése es un peligro. A tratar de evitarlo me dedico también, insistiendo una y otra vez en que estamos entrenando para el instituto. Verdad es que el grupo en general lamentablemente no es muy dado a “filosofar” mucho, y un éxito en estos controles puede llevarse de hecho por delante todo lo que yo diga mediante discursos explícitos o estrategias más reflexivas. Espero que no, pero fíjate que si así fuera, lo prefiero antes de que tengan que pagar un alto precio en secundaria por empeñarme en que mis ideas son las mejores. Quiero enseñar lo más formativamente posible, pero incluso por encima de ello, quiero ayudarles a evitar el fracaso en el instituto.

De todos modos el grupo que tengo lo hará inevitable en bastantes casos, pero no quiero ser yo una de las causas de ello.

A continuación se recoge un breve fragmento de una clase de matemáticas que pone de relieve estas cuestiones.

[...]

Profesor-tutor. *Página 61. Vamos a hacer el 48. Léelo Alumno2, por favor.*

Alumno2. *Los 24 alumnos de una clase tienen que trabajar en grupos con igual número de alumnos y no debe sobrar ninguno. ¿Cómo se pueden organizar?* [Lee con bastante dificultad.]

Profesor-tutor. *¿Cómo se pueden organizar? ¿Qué dice el problema, Alumno2? Que hay una clase con cuántos alumnos...*

Alumno2. *Con 24.*

Profesor-tutor. *Con 24. ¿Y qué quieren hacer?*

Alumno2. *Un trabajo.*

Profesor-tutor. *Un trabajo en grupos. ¿Y el profe qué quiere hacer?*

Alumno2. *Grupos iguales.*

Profesor-tutor. *¿Los puede organizar de varias maneras, no?*

Alumno2. *Sí.*

Profesor-tutor. *Puede hacer grupos más grandes o más pequeños, pero ¿qué tipo de grupos puede hacer? ¿Cómo lo hacemos eso?*

Alumno2. *Humm*

Profesor-tutor. *¿Qué habrá que averiguar? ¿Qué, los pondré en grupos de dos, en grupos de tres, en grupos de cinco? ¿Cómo los podré agrupar para que me salga que todos los grupos sean iguales? Tengo que buscar, ¿el qué?* [Nadie pide la palabra]. *Es lo que estamos estudiando, tampoco hay que ser un superdotado. Hay que estar en lo que estamos estudiando. Hay que coger todos los alumnos y ponerse a dividirlos ¿a ver qué?* [El alumno3 y la alumna8 piden la palabra]. Alumno3.

Alumno3. *Que número nos sale.*

Profesor-tutor. *Que número nos sale. Sí, eso en todas las cuentas, en todas las operaciones. Alumna8.*

Alumna8. *Hay que buscar el primo.*

Profesor-tutor. *Hay que buscar el primo, sí, de zumosol.*

Alumna8. *Agradece que pida la palabra chico.*

Profesor-tutor. *Y lo agradezco, pero Alumna8 tienes que estar más pendiente de lo que estamos haciendo.*

Alumna8. *Lo estoy.*

Profesor-tutor. *Yo no lo quiero para mí, Alumna8, lo quiero para ti.*

Alumna7. *El divisor.*

Profesor-tutor. *El divisor no, los divisores. Los divisores, porque puede ser más de uno. Aquellos que le pueden dividir exactamente. Para hacer grupos tenemos que averiguar en qué tipo de grupos los podemos dividir. Entonces es sencillamente poner 24 y empezar a ver si los puedo dividir en grupos de dos, y de tres... ¿Se pueden dividir entre dos?* [Varios alumnos responden sí, otros no.] *Hombre, no. ¿Cómo que no? ¿24 entre 2 no es divisible?* [Varios alumnos dicen sí]. *¿Cuánto sale?* [Mira a la alumna2 para que se lo diga. Se pone a calcular.] *No hagas ni la cuenta. Tú tienes 24, lo partes en dos, ¿cuántos hay en cada una?*

Alumna2. 12.

Profesor-tutor. *12 y 12 son 24. ¿No? Los puede dividir en dos grupos de 12. O también los puedo dividir en 12 grupos de a 2, ¿no? ¿Es divisible entre 2 el 24?*

Alumno7. Sí.

Profesor-tutor. *Pues entonces puedo hacer 2 grupos de 12. O puedo hacer 12 grupos de 2. ¿De qué más maneras lo puedo dividir? ¿Lo puedo dividir en grupos de 3?* [Varios alumnos responden sí, otros no.] *Pero qué sí, ni qué no.* [Mira al alumno9] *¿Por qué dices no? ¿Por qué no se pueden dividir en grupos de 3?*

Alumno9. *Se puede. En grupos de 3 salen 8.*

Profesor-tutor. *En grupos de 3 salen 8. 8 por 3 da 24. ¿Los puedo dividir en grupos de 4? Todos dicen sí. Alumna15.*

Alumno15. Sí.

Profesor-tutor. *¿Cuántos grupos me salen?*

Alumno15. 24.

Profesor-tutor. *Noo.*

Alumno15. 6

Profesor-tutor. *6. 6 grupos de 4. ¿Los puedo dividir en grupos de 5?* [Varios responden no].

Profesor-tutor. *No. ¿Los puedo dividir en grupos de 6?* [Varios alumnos responden sí]. *¿Y cuántos me salen, Alumna14?*

Alumno14. A 4.

Profesor-tutor. *A 4 no, me salen 4 grupos. ¿Los puedo dividir en grupos de 7?* [Varios responden no]. *¿Los puedo dividir en grupos de 8?* [Casi todos responden sí]. *Sí. ¿Y cuántos grupos me salen, Alumna7?*

Alumna7. 3

Profesor-tutor. 3.

Como puede apreciarse en este fragmento se resuelve el problema de matemáticas oralmente en grupo, se va analizando en partes, se pretende que se sigan los razonamientos y que todos los alumnos lo entiendan.

Una madre de una antigua alumna, pese a que su hija fracasa actualmente en la enseñanza, en la entrevista ha comentado lo siguiente:

El principal problema de su método es que es una isla dentro de un sistema horroroso. Como la isla no va a durar mucho, luego tienes que estar entrenado para salir a nadar a mar abierto. Al menos tienes la experiencia de una escuela ideal, vamos, donde todos son iguales, donde todos avanzan y donde todos se respetan. Madre antigua alumna1.

Tres agentes: maestro, alumnado y familias

José María Rozada señala en varios de sus documentos que es necesario “el reconocimiento de tres sujetos de formación: el profesor, el alumno y la familia”. A continuación se analizan sus ideas al respecto y cómo son vistas por la comunidad escolar, respecto a los tres agentes implicados.

Maestro

Respecto a sí mismo como maestro se ha planteado cuestiones que son vistas y valoradas por los demás como singulares y peculiares. Así se recogen algunas de ellas, así como la valoración que éstas reciben por la comunidad escolar.

El primer principio es que yo mismo soy responsable de mi cualificación profesional, y que, sin exculpar 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.

En las diferentes entrevistas con los profesores éste ha sido un tema recurrente:

Yo a José María sus opiniones se las respeto muchísimo porque me da la impresión de que son muy contrastadas. Cuando José María dice algo se lo pensó. Sobre cualquier tema que le preguntes él sabe, y sabe seguro muchísimo más que yo y le tengo, no digo veneración porque no es la palabra, pero respeto profesional muchísimo. Aunque discrepamos en ocasiones porque a mí me parece un poco radical en cuanto a nuestra visión de la Administración. Profesor especialista1.

Aunque resulte extraño muchos alumnos y antiguos alumnos detectaban su sólida formación y su hábito lector.

Antigua alumna3. Me acuerdo que leer leía mucho. Me acuerdo de verlo con libros en clase.

Carmen. También puede ser que un profesor se pasee con libros en clase.

Antigua alumna3. No, él se los leía.

Otro antiguo alumno, posiblemente el niño más complicado de cuantos pasaron por el colegio, comentó lo siguiente, resumiendo la esencia de la *Pequeña Pedagogía* y del rol de profesor como intelectual:

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. Antiguo alumno1 [adolescente].

Es interesante este testimonio porque significa que un niño a los ocho años ha sido capaz de darse cuenta de diferencias significativas entre José María Rozada y el resto de sus profesores. Destaca de alguna manera cómo el profesor era fiel a sus propias ideas y no se dejaba someter fácilmente por nada, ni por nadie. Durante este curso ha señalado como su principio general número dos el siguiente:

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.

Este principio, que es evidente que ha cultivado en un buen número de escritos diversos, ha sido valorado así por los profesores en uno de los foros desarrollados del siguiente modo:

Antigua profesora1. *A mí me parece difícil de llevar a cabo, pero buena idea, desde luego que sí.*

Profesor especialista1. *Bueno, cuando tienes algo que poner, que eso es importante.*

Antigua profesora1. *Bueno, pero que, hombre, yo doy por hecho que...*

Profesor especialista1. *Si lo consideramos como principio, pues sí. Yo en el caso de José María yo lo veo claro, que sí, que tiene muchas cosas que poner, entonces me parece lógico que lo ponga. Pero eso para otros, a lo mejor tenemos tan poco que poner que no merece la pena ni empezar a ponerlo, ¿no?*

Ésta es una de las razones por las que esta forma de trabajo no puede generalizarse, pues hacen falta profesores comprometidos con el desarrollo de *pequeñas pedagogías* y la realidad nos dice que estos casos son puntuales. Además la idea de escribir supone un esfuerzo no sólo de tiempo, a efectos de dedicación, sino también de organización del propio pensamiento y de comunicación, de cara a que otros puedan leerlo y discutirlo. A un profesor le llamó la atención la segunda parte del principio, relacionada con dar cuenta pública del ejercicio docente.

Me llama la atención esto que dice de que “ha de asumir la responsabilidad de dar cuenta pública del trabajo docente”. Lo suponía, pero no lo sabía. **Profesor especialista1. Foro de debate.**

Otro principio destacado y relacionado con el anterior es el siguiente:

El maestro como intelectual crítico responsable de la concepción y ejecución de su trabajo.

Nadie pone en duda en el centro su intelectualidad crítica, siempre puesta además al servicio de la práctica escolar. Un profesor especialista del grupo y miembro del equipo directivo ha afirmado:

Si por alguien me tuviera que dejar aconsejar en el terreno profesional sería por José María y en el terreno personal me parece también una persona íntegra, trabajadora, formal, bueno, todos esos adjetivos lo definen. [...] Ya me gustaría a mí tener a veinte profesores

como José María, claro que entonces pobre de mí. Iba a estar yo entonces de los nervios, pero es que no tiene comparación. Llega temprano, siempre está pendiente del aula, no tiene prisa de marchar, viene por la tarde al Club de Lectura, a cualquier conferencia que haya. Es un planteamiento que no lo encuentras en nadie, salvo en él. Sabe que su horario es hasta las tres y aunque no haya reunión él está aquí. Ya quisiéramos tener a veinte personas como él. **Profesor especialista 1. Entrevista**

Por otra parte, su enfoque crítico repercute sobre el centro oponiéndose en ocasiones a muchos de los frecuentes trámites burocráticos (elaborando documentos de crítica a los mismos, por ejemplo) o mostrándose reacio a asumir algunas medidas que van contra una filosofía propia de la escuela pública.

Profesor especialista1. *Donde la entrada se pusieron unos cristales para que los críos no se distraigan con lo que hay en el hall y para que los padres no estén "cucando" con lo que se hace aquí.*

Profesora especialista4. *Cuando se montó eso entró en cólera. Me acuerdo de aquel claustro...*

Profesor especialista1. *Pero ya la cólera de José María había bajado. [Risas]. Era una cólera ya que se soportaba. No pasó nada. La sangre no llegó al río y los cristales siguen tintaos. No pasa nada.*

Esta forma de actuar guarda relación con el principio siguiente:

El reconocimiento del contexto institucional en el que hay que ubicarse, al tiempo que resistirse a la burocratización y formalización alienante del "mundo de vida" del aula y del centro.

Para que esta concepción amplia, profesional y compleja sobre los maestros se desarrollase con fuerza sería preciso un espacio para la creatividad docente en los centros, como el propio José María Rozada ha señalado en más de una ocasión, lo cual parece bastante impensable tal y como están hoy las cosas. Fijémonos en los siguientes testimonios:

Profesora especialista4. *¿Este documento me lo puedo quedar?*

Carmen. *Sí, sí, claro.*

Profesor especialista1. *Te vas a enterar de cuáles son los principios pedagógicos de Rozada, ahora que se va a jubilar, a través de Carmen.*

Carmen. *Yo a veces se lo digo a él, que es demasiado cobarde, que debería de hablar más con vosotros y mostraros.*

Profesor especialista1. *No es culpa de él.*

Profesora especialista4. *No es culpa de él. No. No.*

Profesor especialista1. *Tal vez sea culpa nuestra.*

Profesora especialista4. *Sí.*

Profesor especialista1. *Porque para que alguien hable tiene que haber alguien que escuche y, vamos, yo estaría encantado, pero, no lo sé.*

Profesora especialista4. *Por otro lado, últimamente es que se explaya demasiado. Hay veces que es demasiado...*

Profesor especialista1. *Denso.*

Profesora especialista4. *Y nos intenta explicar las cosas como si fuéramos los críos de la clase y te apetece decirle “ya, vale”.*

Antigua profesora1. *Sobre todo cuando son las tres y media de la tarde.*

Aquí aparecen muchas de las tradiciones corporativas frecuentes en el profesorado: ¿Cómo va uno a pararse a escuchar a un compañero que sabe de pedagogía? ¿Cómo manejar la sensación de ser alumno “a estas alturas”? ¿Cómo va uno a salirse del horario de funcionario? Ser profesor tal y como aquí se defiende supone un permanente ir a la contra, y no pocas veces, navegar en soledad por mares de incertidumbre.

Es admirable que en este colegio él pueda mantener contra viento y marea, porque en este colegio es contra viento y marea, el planteamiento de José María. No lo sigue nadie y quizá su planteamiento lo comparta muy poca gente. Su pedagogía no es compartida por muchos de los colegas que estamos aquí. Y quedé de ir un día a su clase y antes de que marche lo tengo que hacer. Su método no ha calado en este colegio ni en otro que yo sepa. Aquí se le critica bastante. Profesor especialista1.

Un antiguo alumno del profesor, en relación con estas cuestiones, ha afirmado lo siguiente:

La gente que no está contenta con José María debería de tener claro que no es frecuente encontrar en la escuela primaria un profesor de ese calibre. Mis padres también tenían esa idea, a pesar de que fueron media hora a la escuela, que era una fortuna el poder tener un profesor de ese calibre. No es que fuese a estar en desventaja, ellos sentían que tener ese profesor era un lujo. Antiguo alumno3 [adulto].

Los alumnos por lo general, se dan cuenta de que su profesor es muy peculiar y que es diferente de los demás. No aciertan a apuntar causas dado su desarrollo, pero sí vislumbran ciertas formas de hacer diferentes.

Alumno7. Es que José María es como si fuera distinto porque, no sé, lo normal es que pongan ejercicios y ejercicios todos, pero José María a veces no nos pone deberes, nos pasamos la hora de la clase hablando.

[...]

Alumno7. José María es por algo distinto.

Alumna7. Siempre dices que es “distinto”.

Carmen. ¿Por qué es distinto en esto, Alumno7?

Alumno7. Es que es diferente de otros profesores.

[...]

Alumna7. José María tiene algo que no tienen los demás profesores. Se preocupa por la vida de los demás, no sólo se preocupa por lo suyo. Y me gustó mucho cuando él puso una parte de su vida para nosotros, como corregirnos los deberes. Coger un rato de su vida y corregirlos. Eso muchas de las personas no lo hacen. Él, en cambio, lo hizo.

Alumno7. Otros profesores en vez de corregirlos ponen una be de visto.

Carmen. Será una uve.

Alumno7. *Eso, una uve. O sea, lo miran por encima.*

Algunas de las cosas que más han llamado la atención a los alumnos ha sido su enfoque de investigador en la acción, así como formas alternativas de ser profesor.

Él grababa muchos vídeos. Ponía la cámara y grababa clases y clases. Antigua alumna2 [adolescente]. Entrevista.

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 eso, pero bueno, yo pasaba de hacerlas siempre. Es que yo soy único. Antiguo alumno1 [adolescente]. Entrevista.

Muy buen profesor, me dio pena cuando nos dejó de dar clase. Me acuerdo de un libro que era con cromos, la Aventura de la Vida y nos daba cada viernes un cromo y hablábamos todo el rato de él. Y nos sacaba fotos. Antigua alumna5 [adolescente]. Entrevista.

El profesor frecuentemente enfatiza en algunas cuestiones para que los alumnos reconozcan y valoren el esfuerzo por enseñar bien que se desarrolla en el aula. Este momento del aula puede servir de ejemplo.

Profesor-tutor. Todo esto lo escribo yo los fines de semana en casita encerrado. [Se refiere a los capítulos de Manolo y Vanina]. Para que lo valoréis. Y para que cuando tengáis que trabajar en fin de semana sepáis que él también tiene que trabajar. No se va él de excursión y os deja a vosotros con montones de tareas.

El propio José María Rozada informalmente ha manifestado a la investigadora cómo lamenta que un enfoque sobre la enseñanza de tipo práctico-crítico no haya salido adelante en las sucesivas reformas desarrolladas en España dado el alto número de docentes que pasarán por la escuela sin pensar nunca sistemáticamente sobre su trabajo.

Profesor-tutor. [...] Yo creo que en la escuela, y en la escuela innovadora surgen muchas contradicciones en cada momento y hay que hacerse cargo de ellas y gestionarlas, pero tampoco con la seguridad de que estás haciendo en todo momento lo que tienes que hacer. Yo presumo de tener una clase que va lenta, porque así procura llevar a todos. Pero también es verdad, que muchas veces, me preocupa si no será demasiado lenta. Meto prisa en ocasiones. A veces quito las palabras ya. Digo que tenemos que seguir y tenemos que seguir. Por eso, ¡qué difícil es construir una manera de dar clase y cómo no se va a deteriorar la enseñanza cuando hay colegas que se pueden pasar la vida entera sin pensar en nada de esto! ¡Montones y montones! Que luego afortunadamente son eficaces enseñando lo básico, ¿no? Y lo básico se aprende y tal, pero como tal construcción de la profesionalidad, ¿cómo se va a construir? Este mismo apoyo que tengo yo contigo en el aula, relación que se puede decir de investigación-acción, pues a lo mejor si no estuvieras tú aquí no estaría yo pensando sobre esto, por más que suelo ser bastante reflexivo y suelo hacerlo en algunos momentos. Pero, tener que organizar lo que tú piensas sobre la clase para contárselo a alguien es muy interesante y hay gente que se puede pasar una vida profesional entera sin hacerlo.

Carmen. No lo dudo.

Profesor-tutor. *Tú oyes a los profesores hablar y no cuentan más que anécdotas de clase, no se suelen expresar dudas en las reuniones entre colegas tampoco, dudas reflexivas, todo el mundo parece que tiene respuesta a todo, aunque sea en forma de queja, se quejan de la Administración o de los padres o del lucero del alba, pero... y además lo descorazonador de esto es que las vías de cambio que se están apoyando institucionalmente no van por eso. No hay estrategias en las que se procure que gente que está trabajando en la universidad bien entre profesores, alumnos, bien entre colegas mismos se desarrollen esas líneas de investigación-acción, aunque sea en la modalidad más blandita. Nada de eso ha salido adelante con las reformas de la democracia. Lo que se impone son estas historias de gestión eficaz y de formular objetivos que no tienen nada que ver con entender mínimamente lo que es comportarte profesionalmente en un aula.*

Alumnado

Con relación al alumnado mantiene ideas como las siguientes:

El conocimiento de las circunstancias vitales extraescolares de cada alumno resulta fundamental para el maestro, con el fin de percibir y tratar a cada uno de ellos no solo como escolar, es decir, como niño institucionalizado, sino como persona que no puede ser reducida a su dimensión escolar, por más que ésta sea muy importante.

Esta cuestión la han detectado los alumnos perfectamente. Así lo comentan en un foro de debate.

Alumno14. *Antes, cuando íbamos en cuarto o así. En quinto todos los lunes hablábamos de lo que hicimos el fin de semana.*

Alumna2. *Ahora en sexto ya no lo hacemos. Hacemos La Aventura de la Vida.*

Carmen. *¿Y por qué creéis que hacíais eso con el profesor?*

Alumno4. *Porque quería saber más de nosotros.*

Carmen. *¿Para cotillear?*

Todos. *No.*

Alumno4. *No, por nosotros.*

Carmen. *Puede ser que un profesor quiera saber más de sus alumnos para cotillear.*

Alumno14. *En todo caso, si una persona quiere cotillear sobre ti ya te vas dando cuenta porque te va haciendo más preguntas sobre eso y él no te hacía preguntas sobre lo que tú decías. A ver, te hacía preguntas, pero no de cotilleo. Te trataba de sacar más.*

Carmen. *¿Tú notabas que esas preguntas te las hacía para conocerte mejor, no para chismorrear por ahí?*

Alumno14. *Sí.*

Carmen. *¿Con eso estáis de acuerdo?*

Todos. *Sí.*

Carmen. *El profesor quiere conoceros más, para entenderos mejor.*

Todos. *Sí.*

Efectivamente, en la clase se percibe permanentemente el interés del profesor en conocer mejor a los alumnos. Quizá uno de los momentos más destacados fue cuando

se habló en clase de una noticia del telediario que vieron algunos alumnos sobre una niña a la que mataron dos adolescentes con los que chateaba, tras concertar una cita. Así el profesor aprovechó para indagar por el interés que el chat puede tener hoy para los jóvenes. Puede leerse el episodio completo en el ANEXO 4 (código 3.11.08/1).

Profesor-tutor. *Yo confieso una cosa, por la edad que tengo. Yo comprendo muchas cosas, pero hay otras que no las comprendo muy bien. ¿Por qué os puede gustar o por qué les puede gustar a otras personas chatear con desconocidos? A mí no me atrae nada. Nunca chateo con nadie que no conozco porque no me importa nada de lo que diga. No le conozco, no sé si es verdad o es mentira. No me divierte. No me importa decirle nada porque no sé con quién estoy hablando. Y además para qué voy a decirle nada con la cantidad de conocidos que tengo y no siempre se les presta demasiada atención. Mantengo correos con mis alumnos, con mis amigos, con mi familia todos los días. Tampoco muchos porque entonces no hago otra cosa, pero qué se yo, entre diez y veinte correos intercambio todos los días. Unos más serios otros menos serios. Con Carmen, por ejemplo, ella me manda cosas que hace, yo le mando cosas que escribo, opinamos... Ya no es como antes que había que escribir una carta, meterla en un sobre, cerrar el sobre, ponerle un sello, ir a correos, está lloviendo, el paraguas, meterla en el buzón. [Explica el proceso simulando la pesadez del mismo]. ¿Pero, con desconocidos? No lo comprendo. Si me lo podéis explicar pues a lo mejor lo voy comprendiendo.*

Alumna7. *Porque a la mayoría de la gente, profe, le gusta conocer.*

Profesor-tutor. *Pero tú no conoces.*

Alumna7. *Pero hay gente que no conoce a nadie y quiere conocer personas en el Chat. Para conocer, para eso. Mi madre tiene uno que le escribe, pero como no le hace caso le dice "escribele a otra guapo" y le dice adiós. Es sólo para conocer. No es nada malo profe.*

Profesor-tutor. *Pero, para conocer ¿qué?*

Alumna7. *Más gente. Más amistades. Más amigos. Tener una relación que ya llegará. ¿Me entiendes?*

Alumna8. *O por distraerse también.*

Profesor-tutor. *A ver, entiendo lo que me quieres decir, pero no lo entiendo como algo que me puede pasar a mí.*

Alumna8. *Profe, pero tú ya estás viejito. Tú ya estás...*

Profesor-tutor. *¿Qué pasa que sólo pueden conocer gente los jóvenes o qué?*

Alumna7. *Mi madre también es mayor de edad ya. No tiene edad para chatear ya ni eso.*

Profesor-tutor. *¿Por qué no tiene edad para chatear ya? [Llama la atención a un alumno que no estaba atento].*

Alumno10. *La gente más mayor ya ha vivido mucho y conoce a mucha gente. No quiere conocer más.*

[...]

Alumna7. *Conoces otras culturas, otras formas de divertirse.*

Profesor-tutor. *Tú lo que me explicas es que lo más divertido de esto es conocer nueva gente.*

Alumno7. *Es como tener un amigo pero en el ordenador. Tú le escribes y él te manda.*

Profesor-tutor. *¿Y eso gusta?*

Alumno7. *Sí.*

Profesor-tutor. *¿Y eso gusta más que tener un correo con un amigo, al que ves por la tarde y hablar de las cosas que ocurren en la realidad: del entrenamiento, del partido, de la clase, del cine, de lo que sea?*

Alumno7. *Un desconocido, no sé. Motiva más profe.*

Profesor-tutor. *¿Motiva más un desconocido?*

Varios alumnos. *Sí.*

Profesor-tutor. *Pues eso es algo que yo no sabía.*

Alumna7. *De tus amigos ya estás cansado. Yo por ejemplo estoy cansada de hablar siempre con la alumna10, de ver siempre la misma gente. Y quiero conocer nueva.*

Profesor-tutor. *Voy a apuntar aquí. Atractivo por lo desconocido y cansancio de lo conocido. Carmen, esto debe de tener algo que ver con la necesidad de estar cambiando constantemente.*

Carmen. *Eso estaba pensando yo.*

Profesor-tutor. *Antes cuando yo era un niño se decía “un amigo es un amigo para toda la vida”. [...]*

Alumna7. *Yo también tengo una amiga que paso mucho tiempo con ella, pero ya te cansas, todo el día con ella. Es como si fuera un perrito. Te pasas el día con ella, pues llega un límite que oye, te apetece conocer gente, su cultura, ¿no?*

Profesor-tutor. *Y por ejemplo, el día que tengas una pareja, que te guste un chico, también te cansarás de él pronto. [Risas]. Yo pregunto, quiero llegar a comprenderlo. Uno de mis trabajos más importantes es llegar a comprender a los niños con los que trabajo. Preadolescentes ahora. Si una niña me dice que se cansa de sus amigos mañana cuando tenga ese gran amigo, pero que es también un compañero se cansará pronto de él.*

Alumna7. *No es que te canses, es que quieres conocer más gente. Mi madre por ejemplo tiene muchas amigas y no se cansa, pero quiere conocer más gente. De la pareja no te cansas porque el amor...*

[...]

Alumna8. *Usted no le capta el truco. Usted ya está acostumbrado a otras costumbres. Cuando era pequeño no chateaba, como usted dijo antes, la “cartitica”. Ahora como estamos en la juventud moderna nosotros estamos acostumbrados a conocer nuevas cosas. Usted no lo ve bien porque ya está acostumbrado a escribir a la persona que conoce. Usted a sus amigos les escribía cartas. Nosotros no. Chateamos. [Risas de los alumnos.]*

Profesor-tutor. *El problema no es ese. El problema es con desconocidos o no. Lo que yo no entiendo es por qué atrae lo desconocido.*

Alumna8. *Yo tengo esa costumbre. A mí me atraen más los desconocidos porque quiero conocer otras cosas. [...] Yo le miento. No le digo que vivo acá. Y como tengo webcam yo le veo si es un viejo chocho... [Risas de los alumnos.] Mi madre me dice que tenga mucho cuidado, que pueden ser traidoras a veces las amistades. Y me dice que no le diga la verdad, mi identidad y tal. Pero yo, para mí eso no es normal, porque se pueden meter en unos líos. [...]*

Alumna7. *¿Por qué tú sientes que no es bueno chatear?*

Profesor-tutor. *Yo además del peligro ese que ya hemos visto que sabemos que hay gente que puede intentar seducirte con palabras para luego hacerte daño, ¿no? Sabemos que hay gente así. Ese es un peligro. Pero además yo digo que no me atrae eso de “conocer a un desconocido” porque en realidad tampoco es seguro que le conozcas, porque si yo miento él también mentirá. Entonces, ¿qué es lo que yo estoy conociendo? Si yo miento no conozco nada. Conozco cosas nuevas falsas. Qué más me da lo que cuente. No me atrae eso. Como no estoy seguro de que sea verdad lo que se dice...*

Alumna7. *Es verdad. Tienes razón.*

[...]

Profesor-tutor. *Os lo agradezco, porque me lo contáis así con esa sinceridad... a mí esto me da mucho que pensar. Vosotros no sois seres raros. Mis hijos también lo hacen. Y yo trato de entenderlo.*

Alumna8. *Pruébalo, a ver cómo te sale a ti, y lo piensas un ratico.*

Obsérvese que este episodio guarda relación con la metodología dialógica sobre la que luego se hablará y cómo el profesor interpreta algunas experiencias e ideas de su alumnado con su esquema sobre los alumnos hoy, algo que manifiesta en otro principio:

Tratar de situar las interpretaciones de lo que ocurre en el aula y el centro como manifestaciones de un contexto caracterizado por el auge de lo privado frente a lo público, la fuerte aceleración del ritmo del cambio social y el avance de las formas "post".

En este caso relaciona el atractivo por lo desconocido y el cansancio de lo conocido con la necesidad de estar cambiando constantemente, con la aceleración del cambio social y una de sus formas: “el cambio por el cambio” dado que ha leído el libro de Rodríguez Neira, *La cultura contra la escuela*.

En relación con el alumnado, también mantiene ideas del tipo:

En un aula, las características que la psicología atribuye a un grupo de edad o estadio de desarrollo, en sus aspectos más sutiles quedan diluidas 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.

En el cuestionario que se pasó al alumnado se preguntaba: *¿El profesor trata de complicar cosas que aparentemente parecen sencillas? ¿Por qué crees que es así?* con la intención de indagar sobre esta cuestión, pues una de las “grandes líneas” es la de ir de lo sencillo a lo más complejo tirando del desarrollo. Algunas de las respuestas recogidas fueron las siguientes:

Alumno8. *El profesor trata de complicarlas cuando ya lo sabemos todo. Para que nosotros pensemos más.*

Alumno5. *Pues para explicarnos mejor una situación, no como la pone el libro. Yo creo que complica las oraciones o palabras para poder dar más pensamiento al grupo.*

Alumno15. *Sí, el siempre complica mucho las cosas sencillas. Yo creo que es así porque así nos esforzamos más.*

Por otro lado, a raíz de las lecturas del profesor sobre antropología ha formulado otro principio:

Hay también algunos rasgos que, en líneas generales, presentan los alumnos de mi grupo, cuya explicación es más bien de carácter antropológico, puesto que ha de buscarse básicamente en el contexto cultural actual en el que están inmersos. Se trata de señalarlos y tenerlos presentes para enfrentarse a ellos racionalmente. Uno es el déficit de atención, otro es lo que podríamos denominar "compostura social" y un tercero sería el del escaso reconocimiento que tienen hacia los adultos.

En uno de los foros de debate con alumnos han puesto de relieve las dificultades del grupo respecto a la primera cuestión en un primer momento y respecto a la segunda, cuando la alumna apunta que en una zona del aula se están acumulando gran número de zapatos.

Carmen. *Si él hoy no os hubiese mandado que sacaseis el libro ¿cuántos lo tenían en la mesa?*

Alumno14. *Cuatro o cinco o así.*

Carmen. *Sólo había cuatro o cinco, ya. Había unos pocos libros sólo ahí. La mayoría de los niños todavía no lo tenían. Entonces, hace falta muchas veces poner orden en la clase, ¿no? Hacer alguna llamada de atención, ¿no? ¿Si no hubiese llamadas de atención la clase saldría adelante?*

Todos. *No.*

Alumno13. *Si el profe nos deja un minuto como si no hubiera clase, toda la clase fiesta.*

Alumno14. *Dentro de poco habría ahí lo que dice él, alguien tomando calimocho.*

Alumna2. *Dentro de poco ya hay ahí una zapatería.*

Carmen. *Sí, eso ya lo vi yo, estoy asustada, no me explico cómo puede haber ahí tantos zapatos en una bolsa.*

Sobre la tercera cuestión, el escaso reconocimiento que tienen hacia los adultos, el conserje del centro ha manifestado a la investigadora con franqueza la siguiente afirmación:

*Los niños en general son muy desobedientes. No hacen caso a nadie. No sólo los de José María, todos. Todos. Desobedientes totalmente. Si los castigas como si no los castigaras. Ellos entran, salen y hacen lo que les da la gana. Y no los riñas mucho porque entonces te contestan ya de mala manera. **Conserje1. Entrevista.***

Otra preocupación manifestada por José María Rozada es la siguiente:

Por otro lado están los frecuentes desequilibrios afectivos inespecíficos, pero que en el caso de no pocos alumnos configuran escolares incómodos para la acción docente casi cualquiera que ésta sea. Mi proceder pedagógico se orienta a la búsqueda permanente de la mejor comunicación posible, sin pretender jugar el papel de un terapeuta profesional, 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.

En el cuestionario que se pasó al alumnado se les preguntaba por dos cuestiones significativas al respecto. A continuación recojo las dos preguntas y dos respuestas representativas de los resultados obtenidos en la misma.

Carmen. *¿El profesor se preocupa por más cosas que por vuestro aprendizaje? ¿Y os trata como a alumnos o como algo más? Razona la respuesta y pon ejemplos si se te ocurren.*

Alumna7. *Yo creo que sí, que se preocupa por algo más. Y no sólo nos trata como a alumnos, sino también como un poco de amistad. Cuando tuve problemas con mi madre yo no sabía a quién acudir con mis problemas, y él me veía muy preocupada en las clases y me preguntaba lo que me pasaba y yo con toda sinceridad le respondí y me supo comprender y gracias a él mis problemas ya no son los que eran antes. Por eso pienso que Profesor-tutor es algo más que un profesor.*

Carmen. *El profesor riñe mucho. Cuando te riñe a ti, ¿piensas que disminuye el aprecio entre vosotros? Razona la respuesta. ¿Riñe y respeta al mismo tiempo? ¿Es posible?*

Alumna9. *El profesor cuando riñe, riñe con razón, pero si después se demuestra que no había pasado nada nos pide disculpas. Pero nos respeta porque cuando nos riñe no nos insulta e intenta que razonemos por qué nos ha tenido que reñir.*

También en los foros de debate y en las entrevistas se abordó esta cuestión y existía el acuerdo unánime de que es posible reñir sin humillar y que el profesor así procede siempre. A continuación recojo un ejemplo de llamada de atención.

Profesor-tutor. *Envié el correo a las seis o las siete. ¿Nadie lo ha recibido?* [En la clase hay un ambiente agitado, murmullos, movimiento...]

Alumna4. *Yo sí, profe.*

Profesor-tutor. *¿Sólo lo ha recibido Alumna4?* [Alumno12 también levanta la mano] *¿Has podido entrar en el anuncio y verlo, no?*

Alumna4. *Sí.*

Profesor-tutor. *El alumno12 también, dos.*

Alumno9. *Y el alumno17, profe.* [Este niño tiene una fuerte tendencia a hablar interrumpiendo y aportando información que no procede. De hecho, en este momento el alumno17 no tiene levantada la mano ni ha dicho nada al respecto del correo].

Profesor-tutor. *Ya empezamos con un barullo que no hay quién se entienda. Alumna9 ya has comenzado la cháchara con tu compañera. ¿Quién más lo ha recibido?*

Alumno14. *Yo no, profe.*

Profesor-tutor. *No digo que no, digo quién más lo ha recibido.* [Están levantadas las manos de la alumna4 y el alumno12]. *Dos.* [El alumno10 levanta la mano por primera vez] *¿Alumno10, lo has recibido?*

Alumno10. *Sí.*

Profesor-tutor. *¡Qué trabajo me cuesta, ¿eh?! Tres. ¿Tres nada más lo han recibido?* [El alumno4 ahora, por primera vez, levanta la mano]. *Cuatro. Mira que me cuesta, ¿eh? ¡Oye, que no hay manera! Para saber que hay cuatro niños que han recibido el correo primero levantan la mano la alumna4 y el alumno12. Luego uno dice que no lo ha recibido. El alumno10 no había levantado la mano y la levanta después. Y ahora al final va y la levanta el alumno4. Pero, ¿por qué no contestáis cuando pregunto la primera vez?* [Con voz fuerte] *¡Tremendo llevar esta clase! Es de un desgaste terrible. Cuando lleve media hora de clase*

estoy ya para irme. ¿Es tan difícil que pregunte cuántos niños de esta clase han recibido el correo que les he mandado ayer? Que levanten la mano, por favor. [Ahora levantan la mano los cuatro de antes y otro alumno más]. ¡Hombre, ahora otro más! Fíjate. ¿Tú te das cuenta? [Dice mirando a la investigadora]. Alumno2, ¿tú lo has recibido?

Alumno2. Sí.

Profesor-tutor. ¿Y por qué no lo has dicho desde el principio que lo pregunté? [No responde] ¡Es asombroso! Bien, bajad la mano. Los demás ya sabéis que lo tenéis en el correo. Y el que no lo reciba pues es que la dirección la tengo mal.

Una última idea a contemplar respecto al alumnado es la siguiente:

Recurrir al pasado para, en contraste con el presente, comprender mejor el momento histórico en el que vivimos. A este respecto, puede ser también muy interesante el incorporar la referencia a culturas que responden a niveles de desarrollo y ritmo de cambio social muy inferior al nuestro.

Donde se hace más énfasis en esta cuestión para la mayoría de los alumnos es en clase de cultura asturiana, con *Manolo* y *Vanina*, pues está construido en base a contrastes entre el pasado (*Manolo*) y el presente (*Vanina*). Así lo manifiesta incesantemente el alumno6 en el foro de debate.

Carmen. *Leo la siguiente frase. "Muestra mucha preocupación para dar cómo era la vida de antes y como es ahora"*

Alumno6. *Cierto. Manolo y Vanina.* [Interrumpiendo].

Carmen. *Esto continúa. Si me vais a interrumpir no sé qué hacer.*

Alumna4. *Continúa.*

Carmen. *"Por ejemplo, en el trabajo de cono de la Edad Moderna nos explicó cómo era la cultura de esa época y qué cambios se han producido ahora".*

Alumno6. *Manolo y Vanina era mejor para eso, Carmen.*

Carmen. *¿Habláis del pasado para entender el presente?*

Todos. *Sí.*

Alumno6. *Manolo y Vanina era mejor.*

Carmen. *¿Manolo y Vanina muestra eso mejor?*

Alumno6. *Sí.*

Carmen. *¿Y en otras asignaturas no explica cosas del pasado para entender mejor el presente?*

Todos. *Sí.*

[...]

Carmen. *¿Con otros profesores habláis mucho del pasado para entender el presente?*

Todos. *No.*

Alumna1. *Cuando yo estaba con el otro profe no hablaba nada de antes en cono y sólo hablaba de ahora, de cómo son ahora las cosas. José María, en cambio, habla todo el tiempo del pasado, del presente y del futuro, en cada cosa que dice.*

Carmen. *¿Lo está relacionando constantemente?*

Alumna1. *Sí. Lo que había antes, lo que hay hoy y lo que habrá en el futuro.*

Familias

Con relación a las familias el profesor se plantea favorecer en todo momento las buenas relaciones. Uno de sus principios es el siguiente:

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, en las que unas y otros han perdido el respaldo que la cohesión cultural de antaño les prestaba.

Esta cuestión es percibida así por todos (profesorado, alumnado, familias y otros agentes) y valorada muy positivamente. No hay más que acudir a los diferentes anexos para darse cuenta de que este propósito se intenta hacer realidad permanentemente. Quizá uno de los logros más destacados fue involucrar más a algunos padres en la educación de sus hijos. Así lo manifiesta un antiguo alumno.

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 José María lo llamó y fue, por primera y única vez. Antiguo alumno1. Entrevista.

Otro criterio del docente es:

Debo buscar las mejores relaciones con cada familia particular y con el grupo de las que escolarizan sus hijos en mi aula, por lo menos.

La siguiente alumna manifiesta que percibía esto en su forma de hablar y de tratar a la gente. Quizá no sea posible expresarlo mejor.

Antigua alumna8. Siempre fue muy agradable con todas las familias de sus alumnos.

Carmen. ¿Y en qué lo notabas tú?

Antigua alumna8. Lo notaba en su forma de hablar, de tratar a la gente.

El profesor, además de buscar las mejores relaciones con las familias también se plantea sus dificultades a la hora de educar a los niños hoy y se ha planteado la necesidad de trabajar con ellas algún tema de su interés.

Debo tener presentes las necesidades de formación de las familias en lo que respecta a las nuevas formas de vida de los niños, preadolescentes, adolescentes y jóvenes.

Para ello ha organizado charlas, en cursos pasados sobre todo, y el Club de Lectura en los más recientes.

Madre antigua alumna3. Una de las cosas en las que se molestó mucho de aquella, José María, fue en abrir el centro a la comunidad, a los padres, preparaba charlas y conferencias. Creo que antes no se hacía. La primera que vi, fue José María el que lo empezó a mover, y es complicado mover a los padres porque si no tienen que trabajar tienen que hacer otra cosa, pero él siempre trataba de buscar algún tema que te

enganchara o alguna cosa que te interesara referente a ellos. Una de las charlas que preparó era sobre el tema de las drogas.

Carmen. ¿Y la hacía él la charla?

Madre antigua alumna3. Sí, sí, las hacía él. Y yo a esa fui y a otra más y eran muy interesantes. Siempre sacas cosas, conclusiones y aprendes a saber por qué camino tienes que ir con ellos, porque es difícil educarlos. No puedes ser ni muy buena ni muy mala. Ni puedes ser su amigo, tienes que ser su madre.

Otra de sus ideas es apoyar a las familias en la tarea de educar a los hijos (su alumnado).

Buscar conjuntamente con las familias, ciertas pautas orientadas a frenar la desestructuración de los niños como tales y como alumnos, procurando incidir en aquellos aspectos básicos que pueden servir tanto para ser buenos niños como para ser buenos alumnos.

La madre de uno de sus alumnos pone un ejemplo al respecto.

En el inglés siempre dice que no nos lo tomemos a la ligera y que no hay que decirle nunca al crío que eso no le va a hacer falta, que no pasa nada. No. Dice que si al niño no le gusta y en casa encima no le animan a estudiarlo que le cogerá más antipatía todavía. Nunca decirle eso sobre ninguna asignatura, desde luego. Y apoyar en todo al profesor también.

Madre alumno6.

En este testimonio la madre también plantea la necesaria reciprocidad que tienen que ejercer las familias apoyando al profesor, algo que el profesor defiende.

Considerar a la familia como una compañera de viaje al menos tan descalabrada como la escuela, buscando maneras democráticas y solidarias de compartir los problemas comunes.

En este “viaje” parece necesario que el profesor se muestre abierto a iniciar el intercambio de “problemas comunes”. Una forma de hacerlo es la apertura de horario que tan positivamente valoran las familias con largas jornadas laborales.

*Él además se adapta a nuestros horarios, porque el mío es más difícil... Si manda aviso de una reunión, sabe que por mí, como todas las madres, quiero ir, pero cuando convoca no puedo ir como otras madres que están libres y siempre por mi hija quedamos un día para hablar que yo pueda ir. **Madre alumna10. Entrevista.***

En el trato con los alumnos, además intenta evitar términos como “mamá”, “papá”, pues sabe que escasos alumnos de la clase tienen claras referencias sobre los mismos y que predominan las familias desestructuradas.

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.

Los alumnos se dan perfecta cuenta de que esta cuestión se trabaja. Así lo han manifestado en un foro de debate.

Carmen. ¿Él suele decir “vuestrós padres...” o suele decir “las familias...” en general?

Todos. Las familias.

Carmen. Suele hablar de las familias en general.

Todos. Sí.

En el listado de control se valoraron positivamente las tres afirmaciones siguientes: *Trata de promover unas buenas relaciones con la familia. Suele apreciar los saberes que tienen los adultos y favorece que se les obedezca. Organiza frecuentemente actividades para las familias y para los alumnos.*

Este trato amable y cercano del profesor también puede destacarse con la AMPA del centro. Así lo expresa una representante del mismo:

*Un detalle que a mí me encantó fue que él dijo: “yo voy a preguntar si puedes ir a la reunión del amagüestu”. Él es sincero, va de frente. Yo esperé su llamada y me dijo que sí, que podía ir y fui. Rozada para mí fue muy importante a la hora de integrarme. Quiero decir, me escuchó lo que quería y me admitió. Que luego él esté de acuerdo con todo lo que diga yo eso ya es otra cosa. Y me presentó a todos, hasta a la nena que está en el consejo escolar y con esa forma que tiene él de presentar a la gente... Para mí fue una persona muy importante. [...] Para mí que él diera la cara por mí fue todo un detalle, o sea, que te introdujera en el círculo. Y fue la primera persona que me escuchó. Y fue sincero. Me dijo: hoy tenemos una reunión del amagüestu y voy a preguntar si puedes ir. No me contó cuentos. Encontré en él un apoyo incondicional. **Representante del AMPA1.***

Enseñanza instrumental

Otro elemento a considerar en esta revisión de la *Pequeña Pedagogía* del profesor es la enseñanza instrumental, entendiendo por ella la instrucción propia de un grupo de sexto de Primaria. Respecto a ella, la principal intención del profesor es hacerlo del modo más formativo posible.

La enseñanza que pretendo desarrollar es aquella que requiere instruir sobre muy diversos conocimientos, pero lo hace formativamente, es decir, atendiendo a su puesta en relación con el sujeto que aprende, de modo que pueda tener consecuencias para su capacidad crítica mental y práctica.

Esto es algo que se detecta fácilmente por parte de las personas que acceden a la clase “por dentro”.

*José María está una hora haciendo un problema porque busca otra formación. Ese problema lo podías haber hecho mucho antes diciéndoles esto es así, así y así, pero José María se tira una hora porque busca otra formación que va más allá de la puramente matemática: que sepan razonar, que sepan anticipar la solución del problema. Yo echo mucho de menos transversalizar los temas y José María sí lo hace. En matemáticas se trabaja la igualdad, la equidad, el reparto. Yo veo que José María sí lo hace. **Profesora especialista1.***

Otra de sus prioridades, manifestada de diversas formas en el aula es la de prestigiar el trabajo escolar en general con alumnado, familias, compañeros, etc.

Hay que prestigiar el saber, la importancia de conocer, de argumentar bien y de esforzarse para aprender.

En el cuestionario, se preguntó a los alumnos si “¿Suele el profesor hablar bien de lo que se hace en la escuela: estudiar, aprender, amar el conocimiento?” y éstas fueron algunas de sus respuestas:

Alumno2. *Sí, suele el profesor hablar bien de las cosas del estudiar para aprender a amar el conocimiento. Le gusta hacer eso, es importante.*

Alumno12. *Al profesor como le gusta el conocimiento pues intenta que a nosotros nos guste igual que a él. Por ejemplo, el profe dice que lo bueno del aprender es que no se puede comprar, ya que ahora se compra todo.*

Los antiguos alumnos han destacado esta cuestión sobre José María Rozada y muchos consideran que su trabajo les ha sido realmente estimulante, como es el caso de un antiguo alumno, que afirma:

Una persona revolucionaria, contra corriente, una persona con una gran pasión por lo que hacía, una persona metódica, una persona que trascendía de lo que era un mero profesor y una persona con sus detractores y sus devotos. ¿No? Este tipo de personas no dejan indiferente. A nosotros nos consta que también tenía sus enemigos y él siempre se mantenía fiel y firme con sus posturas y desde luego, no porque no nos hiciera exámenes aprendíamos menos. Nos enseñó a amar el libro, a buscar documentación, nos enseñó a trabajar las asignaturas al margen del enfoque memorístico. Y muchas cosas, muchas cosas. Lo tengo muy presente. Parece que fue ayer y pasaron muchos años. Para mí era un lujo tenerlo de profesor. Y con el paso de los años, eres un niño y tampoco te das cuenta de muchas cosas, pero con el paso de los años todavía se acrecentó más su figura. Yo no soy de idolatrar a nadie ni soy mitómano, pero José María está a otro nivel. José María era un pionero. Yo nunca me involucré tanto en una asignatura como con él. Realmente lo vivías. Y es más, no sólo era la exigencia o responsabilidad de aprobar, tenías un compromiso con él, comprometerte con él, dar un poco lo mejor de ti mismo como muestra de compromiso hacia él. Esa cultura de trabajar día a día, nos hacía consultar, nos enseñó a tomar apuntes, a esquematizar, a consultar el libro, a amar el libro.

Antiguo alumno4 [adulto].

El profesor considera que una de las funciones fundamentales de la escuela es mejorar la formación de las personas, sobre todo teniendo en cuenta que para muchas la experiencia de la formación obligatoria será la única oportunidad que tendrán para plantearse interrogantes de manera reflexiva en un contexto democrático y respetuoso.

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.

Así se percibe claramente en cada hora de clase y así lo recuerdan muy especialmente sus antiguos alumnos.

Recuerdo que enfrente del colegio estaba el colegio de la Inmaculada y ahí eran todo niñas y en mi clase, era un colegio mixto, en mi clase eran cuatro niñas solo. Me acuerdo que en una ocasión en el gimnasio alguien le tocó el culo a una de las niñas y la niña se disgustó mucho además. Se disgustó muchísimo y pilló una llorera tremenda. Me acuerdo que de aquella era tutor de nuestra clase, llegó a clase y nos explicó, como nadie nos lo había explicado nunca, por qué no se le podía tocar el culo a una niña si la niña no quería. Nadie nos había hablado de eso. Evidentemente este tema ahora está mucho más en boga, del respeto al otro sexo, nadie nos había hablado de eso en la vida. Y él se pilló un cabreo de la hostia, nunca lo había visto tan cabreado en mi vida. [...] Me acuerdo que la primera excursión pedagógica que hice en mi vida, que fue con él. Hicimos una excursión, creo que

fue en sexto, que fuimos a Ribadesella, fuimos a la Ría de Tinamayor, paramos en Sobrepiedra, en Arriondas. La primera parada fue en la Coca-cola, en Colloto, para ver cómo vertía agua caliente y contaminada al río Nora. Ahora está más o menos limpio, pero de aquella era una cochiguera. Estábamos todos mirando para aquel tubo, mirando cómo caía agua caliente de allí, y él explicaba por qué contaminaba el río, la temperatura, que llevaba una serie de productos químicos, eso fue lo primero. También fuimos a ver la Coca-cola por dentro, que fue la moda de aquella y nos pusieron a ver un vídeo de las Olimpiadas en los Ángeles o no sé qué puñetas. Él nos llevaba a ver otro tipo de cosas. En la Ría de Tinamayor vimos sobre el terreno las cuestiones de geografía que habíamos visto: los movimientos geológicos, los movimientos de las placas tectónicas. Nos los enseñó sobre el terreno, y eso que supongo que será una cosa habitual, de aquella era una novedad, insisto, no soy un alumno de posguerra. Antigo alumno3 [adulto].

Me acuerdo de las excursiones con él. No eran excursiones de ir a comer el bocadillo por ahí. No. Nos hacía excursiones para que supiéramos lo que era la erosión, la deforestación, la contaminación, lo que era el aprovechamiento del cauce de un río para establecer comunicaciones. No era ir a la Playa de Salinas a comer un bocata. Antigo alumno5 [adulto].

Como puede apreciarse en ambos testimonios esta idea también se desarrolla con fuerza en las frecuentes salidas escolares que organiza.

Analizando materia a materia se plantea las siguientes cuestiones:

Considero la enseñanza del idioma español como la más importante de todas las que me ocupo. Está orientada a procurar que la manera de leer, escribir y hablar de mis alumnos, hasta donde sea posible en cada caso, resulte ser ADECUADA al contexto en el que en cada momento se encuentren, con especial insistencia en los contextos formales, como lo es el escolar, sobre todo en los momentos más específicamente dedicados a la enseñanza y el aprendizaje COHERENTE en su discurso y CORRECTA según unas normas.

Comentando esta cuestión con el alumnado en uno de los foros de debate han manifestado lo siguiente:

Alumno10. Muchas veces dice que pensamos que la gente que hablan bien son pijos. Lo dice muchísimo. En clase no es pijo, pero en la calle si usas un lenguaje así como muy refinado...

Alumno7. Pero por hablar bien no tiene por qué ser pijo.

[...]

Carmen. ¿Él quiere que habléis con un lenguaje más elevado que el que se utilice en la calle, que lo hagáis de una manera organizada, siguiendo un orden en lo que se está comentando?

Alumna7. Sí. Algunas veces, cuando nos ve bajando de las clases nos vio insultar y eso a él le impresiona mucho y por eso a veces nos llamó la atención por insultar a alguien.

[...]

Carmen. ¿Diríais que el profesor tiene preocupación por cómo se utiliza el lenguaje?

Todos. Sí, mucho.

Alumna7. Y él habla muy bien, muy cuidadosamente, aunque a veces se enreda.

En una ocasión en que el profesor habló con la profesora encargada de reforzar a un alumno fuera del aula, hablándole de esta asignatura le explicó:

Profesor-tutor. *Tampoco estudiamos una lengua en el sentido de mucha gramática... bastante me importa a mí que conozcan los determinantes de este tipo y este otro. Lo que me preocupa es que escriban bien, que...*

Profesora especialista7. *Que escriban bien es lo importante y que entiendan lo que leen.*

Profesor-tutor. *Que se esfuercen un poco en la calidad de la expresión, que las frases tengan sentido y si es posible que tengan un poco de estética, ¿no? Eso es en lo que crees y en lo que te esfuerzas.*

En matemáticas se planteaba lo siguiente:

En la enseñanza de las matemáticas me atengo a las orientaciones curriculares oficiales (carácter formativo, funcional e instrumental), cruzándolas transversalmente con la estructura básica de mi Pequeña Pedagogía: estudiar, reflexionar y actuar.

Dadas las dificultades del grupo en esta materia el profesor se ha sentido obligado a actuar contra su principio de alguna manera, enfatizando más y más en lo instrumental en detrimento de lo formativo, en lo que ha hecho menos hincapié a lo largo de los últimos seis meses del curso. En la entrevista con esta profesora se recoge el espíritu del cambio y cómo ha sido percibido en el centro este viraje en sus planteamientos.

Antigua profesora1. *La iniciativa de lo que está haciendo en matemáticas dice mucho a su favor. Podrías decir "suspenden, pues suspenden. Allá ellos, yo hago lo que puedo." Intenta dedicar su tiempo a ellos. El informe lleva sus horas y quieras o no dices "eso es en su tiempo libre".*

Carmen. *Sí, en vacaciones de Navidad lo hizo. Tiene mérito estar en vacaciones y estar preocupado por sus alumnos, desde luego.*

Antigua profesora1. *¿Cómo no va a tener mérito?*

Carmen. *¿Y la preocupación que hay de fondo? ¿Cuál ves que es?*

Antigua profesora1. *Lo que decíamos antes, prevenir el fracaso escolar. Y como dicen, de sabios es rectificar. A lo mejor las circunstancias te obligan a hacer cosas que no creías que ibas a hacer, pero estás dispuesto a hacerlas si consideras que es por el bien de ellos. [...] Ahora además se está cargando su tiempo libre, en educación física da matemáticas y en religión.*

Carmen. *Al recreo a veces se queda también con los que tienen mal los ejercicios.*

Antigua profesora1. *Y corregir en casa los deberes de todos. Eso yo ya se lo decía que menuda tarea se cargó.*

Carmen. *Pero, ¿eso los profesores en general no lo hacen?*

Antigua profesora1. *Todo el mundo yo creo que no.*

El compromiso con la enseñanza instrumental, y muy especialmente en matemáticas, ha sido muy destacado a lo largo del curso. También en conocimiento del medio, aunque el profesor ha visto mermadas sus expectativas de hacer nueve trabajos a lo largo del curso, (se hicieron seis).

En la enseñanza del conocimiento del medio parto de una aceptación de las grandes temáticas establecidas por el currículo oficial, aunque, dada la orientación más memorística que formativa de los contenidos que aportan los libros de texto vigentes en el centro, procedo a una revisión en sus aspectos más concretos, de modo que dichos contenidos den más juego en el seno de la metodología dialógica en la que van a trabajarse. Concedo más importancia a que los alumnos tengan la posibilidad de tratar reflexivamente sobre dichos contenidos, que al hecho de que consigan memorizarlos para examinarse con éxito de ellos. Desde el punto de vista instrumental, los utilizo como “excusa” para mejorar su competencia en el estudio.

A los alumnos les suele gustar esta asignatura y la forma de aprender que se propone.

Alumna2. En conocimiento del medio en vez de hacer todos los ejercicios del libro, de cada tema, o juntamos varios, vamos haciendo un trabajo. Él nos da la portada y a veces, el índice y a partir de eso tenemos que trabajar nosotros. Así es mejor, porque es de nuestro propio pensamiento. Algunas veces que otras, copiamos cosas del libro porque no las sabemos resumir, pero yo pienso que aprendemos más porque lo hacemos con nuestras palabras.

Carmen. ¿Tú crees que la preocupación que está en el fondo de José María es que se aprenda mejor?

Alumna2. Sí, que lo entendamos mejor. [...] Él está descontento, porque dice que teníamos que hacer nueve en todo el curso y vamos a hacer seis o así. Pero yo pienso que no habría que cambiar nada.

En la enseñanza de esta disciplina, así como las otras, algunos alumnos han sufrido mucho con experiencias pasadas, al tener que retener y repetir informaciones que no alcanzaban a comprender. Así cuenta cómo lo ha vivido una madre.

*Es una forma de trabajo completamente distinta. Con el profesor de mi otro hijo si era un tema de matemáticas tenían que hacer el tema completamente, entero, entero, entero, hasta el “aplica” y el “repasa”. Fíjate, ya me lo sé y todo. De cada lección, tú le dabas la vuelta a la libreta y a hacer el aplica y el repasa. Del tema se hacía todo. No había un ejercicio que se saltara. En lengua se hacía todo. Todo. Hasta la lectura del tema se copiaba. Todo. En cono había que estudiarse el libro con comas y puntos. Se metía en la cama y yo le decía “acuérdate, cinco puntos, tres comas”. “No me acuerdo mamá”. Y yo “acuérdate, cinco puntos, tres comas”. Era meterlo todo en la cabeza allá y además no tenías tiempo. No tenías tiempo para aprenderlo ni para salir con los críos y disfrutarlos ni para nada. Si coincidía en fin de semana conocimiento era todo el fin de semana conocimiento y sabérselo todo. En la flor la no sé qué sale del tallo, pun, pun, pun. ¿Sabes? Todo así. Todo, todo, todo, todo. Y claro, con Rozada es distinto. En conocimiento lo que hace me parece bien. ¿Qué más da que tú ahora mismo aprendas esto en cinco minutos si después mañana ya no me acuerdo? Era todo tan saturado que no te queda nada. Yo el método de José María me encanta. Ponen “el siglo de oro” lo desarrollan, que quieren saber de algo, buscan y está. El otro día me contaba mi hijo lo que estudiaron, que me encantaba oírle, porque lo entiende y lo disfruta. El otro era machacón, pero con todo. También con cultura asturiana. Para todo, todo, todo. El método de José María es más light, pero los críos están mejor porque no es ese agobio sin sentido. Y en matemáticas me encanta también cómo lo planteó ahora ya que hay críos que tienen tantas dificultades. Y me encanta cómo habla en las reuniones y cómo razona y cómo habla con los críos. **Madre del alumno7 y del alumno8.***

Testimonios como éste contradicen la opinión de otras madres (generalmente las de “los buenos alumnos” y aquellas que buscan la promoción social de sus hijos) que opinan que hay que cargar más al alumnado con tareas y pruebas.

Por otra parte, en cuanto a la educación artística, José María Rozada se plantea atenerse al currículum y ayudar al alumnado a tomar conciencia de la dimensión estética de la vida.

En la expresión plástica y la dramatización, por falta de criterio propio procuro atenerme a lo estipulado en el currículo oficial, procurando sobre todo una toma de conciencia de la dimensión expresiva de la vida humana.

Un antiguo alumno ha captado muy bien esta cuestión siendo alumno del profesor en el tercer ciclo de la EGB en la asignatura de ciencias sociales.

Había un desarrollo para dibujar, para poner imágenes e ilustrar. Desarrollabas también otro tipo de cualidades que no tenían que ver con la asignatura que él te estaba dando. Tener que poner curioso y bonito para presentarle a alguien un trabajo es una cosa que yo creo que me sirvió luego para la facultad. Ahora tienen Word, tienen Internet, tienen de todo. Fue la primera vez en mi vida que tuve que presentar un trabajo con unos mínimos de rigor y de presentación. Yo me harté de dibujar. Antigo alumno3 [adulto].

Este mismo antiguo alumno considera que las críticas que se le hacen respecto a la enseñanza instrumental al profesor están injustificadas. Así también lo ha comprobado la investigadora en el proceso de indagación y se lo hace saber. Sus palabras son suficientemente contundentes.

Antigo alumno3. Algunas críticas sí que había, pero mis padres siempre lo valoraron y le apreciaron muchísimo en lo que nos enseñaba. Si tienes ocasión de hablar con los padres que le critican por no hacer exámenes y eso, puedes decirles que la mayor parte de los alumnos que había en aquella clase, después fueron unos brillantísimos alumnos en el bachiller, que además tuvieron muchísimas menos dificultades que otros para poder desarrollar algunas tareas en el bachiller y que hay un ejército de ingenieros, abogados, matemáticos, economistas y personas brillantes que han salido de esa clase. Sí había algunas críticas en aquel momento, pero tampoco demasiadas, yo no recuerdo.

Carmen. Entrevisté en el periodo de febrero a un montón de antiguos alumnos y alumnas y de familias y no encontré ni un solo testimonio que apoyase la idea de que los niños hubiesen estado en situación de desventaja en el instituto.

Antigo alumno3. Es que es al contrario, joder. [...] Para mí, sinceramente, de todos los profesores que he tenido, en toda la EGB, la única persona de la que siento que he aprendido cosas por encima de lo que viene en los libros de texto y de lo que estaba obligado a dar es de él. Pero de lejos, de lejos. [...] Y José María no nos sobornaba y además era bastante duro, si no presentabas los trabajos en tiempo tenías un problema.

Metodología dialógica

Respecto a la metodología que intenta desarrollar, de tipo dialógico, (examinada en el trabajo de investigación previo a la tesis, Álvarez: 2008a, puede verse en el ANEXO 19) el profesor ha manifestado:

El maestro generalista no puede ser un experto en todas y cada una de las didácticas

específicas que corresponden a las materias de cuya enseñanza se ocupa, por lo tanto ha de situar la columna vertebral de su pensamiento y acción docente en un conglomerado de elementos, unos transversales y otros específicos, que le permitan desarrollar sus clases en las condiciones que el carácter generalista impone. En mi caso, el más potente de todos esos elementos es la metodología dialógica.

Esto es algo que no pasa indiferente en el recuerdo de los antiguos alumnos, pues siempre que se les ha preguntado qué es lo que recuerdan con más intensidad de la clase era esta cuestión, que se hablaba mucho.

El recuerdo que más tengo es que todas las mañanas nos sentábamos en corro y hablábamos de lo que queríamos, de lo que más nos había llamado la atención ese día. Antigua alumna3 [adolescente].

Nos comentaba todo, no había cosa que no nos comentara. No es un profesor de estos tiesos así. Nos lo comentaba todo, no un poco, todo-todo. Y tenía agudeza suficiente para contárnoslo todo. Tenemos muy buen recuerdo de él. Antigua alumna4 [adolescente].

Me encantaban las conversaciones de los lunes a primera hora de la mañana. Comentábamos de todo. El fin de semana, qué había pasado si había pasado algo, por eso me gustaba porque teníamos mucha confianza. Hablábamos de las noticias que habíamos visto por la tele. Hablamos de Mari Luz y de los niños desaparecidos. Hablamos también de otras cosas. Antigua alumna8 [adolescente].

Otra idea defendida por José María Rozada es la búsqueda consciente de relaciones entre el conocimiento académico escolar, la conciencia ordinaria de los alumnos y su experiencia.

El diálogo, es decir, el habla y la escucha reflexivas 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. El conjunto de actividades didácticas más concretas, parciales y cristalizadas como recursos del oficio de enseñar, ha de quedar inserto en esa estrategia dialógica más general, siendo ésta la que les dará un sentido distinto, sin tener que andar buscando, muchas veces a golpe de ocurrencia, formas de trabajar en el aula espectacularmente novedosas. La propia práctica de este diálogo debe de ser entrenada favoreciendo la toma de conciencia de la misma, de las condiciones que requiere y de sus finalidades.

En el ANEXO 4 pueden encontrarse las conversaciones que se han producido en el aula durante el primer trimestre del curso 08-09 con temática de educación en valores. No obstante, en el último apartado de este capítulo se reproducen diferentes intervenciones del profesor y el alumnado y se analizan las mismas a la luz de los principios desarrollados.

Respecto a lo que se plantea en la segunda parte de este principio, que esta práctica debe ser entrenada y deben tratar de seguirse unas normas, los profesores hablaron en el foro, manifestando que sólo se cumple con el profesor-tutor y no con el resto del profesorado, dada la dificultad del grupo. (Sobre la cuestión de las normas existe abundante información en el trabajo de investigación).

Antigua profesora1. Lo de hablar y escuchar cuando te toca me parece que es una cosa que él la tiene clara, otra cosa es que luego la pongan en práctica. Los lunes por la

mañana, por ejemplo, cuando hacen el debate ese, sí que guardan su turno para hablar, sí que van más o menos organizados, hablan sobre el tema que van tratando, pero había otras veces que había uno hablando y cada uno va a su bola. Luego alguna vez sí que sale bien, pero ellos no lo tienen tan bien asumido como deberían.

Profesor especialista1. *Eso es muy difícil.*

Antigua profesora1. *Hay que luchar.*

Profesor especialista1. *A él le funcionará, pero en esa clase menos.*

Profesora especialista4. *Hay una diferencia muy grande en estar él en su clase como tal y con los especialistas porque la profe de inglés, la profe de música, yo...*

Antigua profesora1. *Si fuese algo que tuviesen asumido los críos tendrían que actuar igual y no lo hacen.*

Profesora especialista4. *Yo lo veo en la mía que también es una clase donde se dialoga mucho y donde hablas mucho y en el momento que les das un poco más de margen hablamos los veintisiete a la vez. [...] En mi clase lo de esperar al turno de palabra sin esperar a que acabe el otro para nada. Al primero que se le viene una idea a la cabeza... ¡chas!, ya te lo dice, sin esperar a que acabe el otro. Yo creo que es mucho este grupo, porque yo conocía otros que tuvo antes y no tenía nada que ver.*

Profesor especialista1. *¿Tú los conoces?*

Carmen. *Conocí a algunas madres y a algunos de los alumnos en las entrevistas, pero en el aula no.*

Profesor especialista1. *Es que aquel curso era la antítesis de éste.*

Profesora especialista4. *La antítesis de éste. Lo que hablábamos el día de la entrevista, que cada uno está cortado por su patrón y que no tienen nada en común un crío con otro.*

Otra idea relacionada con la metodología dialógica es la de cultivarla permanentemente.

Proceder racionalmente, en educación, no significa alcanzar unas metas bien definidas, sino más bien de cultivar un proceso. El Proyecto "Libres desde Pequeños"⁶⁵ propone cultivar ese proceso mediante un diálogo que procure atenerse a ciertas condiciones.

En la entrevista con una de las alumnas del aula la investigadora indagó sobre ello y ésta percibía este espíritu.

Alumna6. [...] *Con los otros profesores que no son José María no nos paramos, a la hora quieren empezar y siempre hablamos del mismo tema, no hablan tanto como el profe. El profe no tiene un horario fijo para hablar con nosotros, habla más con nosotros.*

Carmen. *¿Y por qué crees que habla más con vosotros?*

Alumna6. *Porque es bueno hablar con los niños, ¿no? El profe muchas veces dice que es bueno hablar de la vida, de las cosas interesantes y que a los niños hay que enseñarles.*

⁶⁵ El proyecto *Libres desde Pequeños* fue una producción intelectual del profesor anterior a la elaboración de su *Pequeña Pedagogía*. Lo elaboró en los cursos posteriores a su trabajo de asesor en el Centro de Profesores de Oviedo cuando volvió a dedicarse a la enseñanza Primaria, con la intención de sistematizar sus teorías y prácticas. Previamente, cuando fue maestro de ciencias sociales en la EGB había creado el proyecto: *Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las ciencias sociales*.

Carmen. *¿Tú crees que eso le preocupa al profesor?*

Alumna6. *Sí.*

Carmen. *¿En qué lo notas?*

Alumna6. *En que él por ejemplo se preocupó de traer la Aventura de la Vida.*

Carmen. *Efectivamente. Además vosotros lo pedisteis.*

Alumna6. *Sí. Y no sé, es que hablamos en casi todas las asignaturas porque viene un tema y saltamos a otro y seguimos hablando.*

Esta alumna también se hace eco de esa misma idea y enfatiza en que una estrategia que sigue mucho el profesor es preguntar “por qué” con frecuencia, obligando al alumno a razonar, no a repetir:

Alumna2. *Sobre media frase que hay en un cromó, por ejemplo, podemos estar hablando media clase. Siempre nos olvidamos mucho del tema. A lo mejor empezamos hablando de una enfermedad y acabamos hablando sobre animales.*

Carmen. *¿Y aprendes algo con esas cosas?*

Alumna2. *Sí, porque la mayor parte de los profesores sólo te dicen “léete esto” y a estudiar y después mañana a decirlo.*

[...]

Alumna2. *El profe siempre pregunta el porqué. Por qué es eso, cómo es eso...*

Carmen. *¿Sólo pregunta el porqué?*

Alumna2. *Siempre pregunta el porqué o algo y cuando se lo contestamos dice “y por qué es así” y sobre ese porqué podemos estar hablando una clase entera.*

Carmen. *¿Al profe entonces, le preocupa que se razonen las cosas, que se argumenten, que se digan las razones en las que se justifican las cosas? ¿Y eso tú ves que a los otros profesores no les preocupa tanto?*

Alumna2. *Los otros profesores sólo mandan estudiar y que te lo sepas. Y si aprendiste algo bien para ti, pero si no...*

Carmen. *¿Y a ti qué te parece?*

Alumna2. *Me gusta como lo hace el profe. Si no sería como los demás. A mí me gusta como lo hace el profe. ¡Es que el profe, es el profe! los demás profes son todos iguales. Te mandan estudiarlo y repetirlo. El profe no. Te pregunta algo, tienes que entenderlo y saber por qué. A mí me gusta que sea así el profe porque nos ayuda a comprender mejor las cosas. Por ejemplo, lo de hoy, del diámetro y la cuerda y el radio, nos preguntó por qué. Y había algunos que no sabían decirlo. El profe cuando algo no sabemos decirlo, siempre nos lo hace más fácil todo.*

Carmen. *Por ejemplo.*

Alumna2. *Como la alumna1, que a veces no sabe decir las cosas y él la ayuda, se lo va sacando. Si por ejemplo es una cuenta difícil se la va descomponiendo en cosas.*

Pero esto no es algo que se crea de un día para otro. Ya en el *Proyecto Libres desde pequeños*, anterior a la elaboración de la *Pequeña Pedagogía* se hacía eco de esta idea:

Gran parte del pensamiento es lenguaje y viceversa. El Proyecto "Libres desde Pequeños" concede gran importancia a la palabra, hasta el punto de proponer el diálogo como estrategia didáctica fundamental.

Formación crítica y educación en valores

Sobre muchas otras cosas, el efecto más poderoso de esta pedagogía que se desarrolla en el aula, que apuntan los antiguos alumnos, es la formación crítica y la educación en valores que se trata de fortalecer.

Sobre todo, en lo que tenía muchísimo, muchísimo, muchísimo interés era en que desarrollásemos la capacidad crítica, es decir, que sacásemos nuestras propias conclusiones, que analizásemos las cosas, que pensásemos por qué pasan, etc. sobre todo hablando de un tema como es la historia que es clave tener una actitud crítica. Insistía muchísimo, muchísimo, muchísimo, en sacar, directa o indirectamente, en que sacásemos la capacidad crítica, la capacidad de analizar y sacar nuestras propias conclusiones al respecto y mirar un poco más allá, hablando de historia, de lo que son las fechas, de lo que son datos "que si los reyes católicos", de analizar porqué ocurrían esas cosas. ¿Por qué ocurrían muchas cosas? Antigo alumnno3 [adulto]. Entrevista.

Produjo una gran satisfacción al profesor saber que los antiguos alumnos entrevistados manifestaban sentirse afortunados por esta formación recibida. El profesor plantea que:

La educación para la ciudadanía, moral, sociomoral, en valores o como se le quiera llamar, no la llevaré a cabo tratando de orientarla según un exhaustivo listado de valores, principios éticos o morales, normas, virtudes, etc, sino que procuraré apuntar a aquellos aspectos que podríamos situar en la base del comportamiento moral, el cual se admite que en sus contenidos concretos está hoy sometido a una gran incertidumbre, dado el pluralismo moral de nuestra sociedad. Como maestro de Educación Primaria asumo el pleno respeto a las opciones educativas que tome cada familia en este ámbito. Hay tres líneas en las que concentro esas bases de la personalidad moral, las cuales están inspiradas en la propuesta durkheimiana de educación moral, estas son: el espíritu de disciplina, la adhesión a grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

Efectivamente, esta cuestión también tiene arraigo en la realidad escolar. Así lo manifiesta una profesora que conoce el aula por dentro.

Antigua profesora1. No sigue modas de que ahora vamos a tratar ecología u otra cosa, eso completamente de acuerdo. Él trata el tema que surge en cada momento. Si sale el tema de las drogas tocan el tema, pero en profundidad, tampoco de cualquier manera. En profundidad, bueno, de una manera que a los nenos les diga algo, el alcoholismo también lo hablaron.

Carmen. Tú, te das cuenta cuando estás en la clase y lo ves a él trabajar que él tiene como ideas que se le disparan cuando salen temas en clase, que no es improvisar, como que él tiene pensadas situaciones...

Antigua profesora1. Yo creo que sí, que hay temas que a él le gusta tratar y que si surge la oportunidad... no es tratarlas al azar, pero si surge un resquicio de hilo por donde tirar, lo utiliza.

Por otra parte, en relación con la educación en valores, el profesor plantea que será abordada desde un punto de vista laico.

El enfoque de la educación moral será desde el punto de la vista de la laicidad (no del laicismo), porque, independientemente de las opciones personales del profesor, es necesario salvaguardar con todo respeto las creencias de los alumnos y de sus familias. Respeto, no quiere decir apoyo explícito, pero tampoco confrontación, al tratarse de niños muy pequeños que en ese aspecto se encuentran indefensos.

Esta compleja cuestión, que parece difícil para quienes trabajan estos temas, se aborda con soltura. Así lo manifiesta una madre:

Aprendieron a respetarse entre ellos. Aprendieron a respetarse, a valorar que cada niño venía de distintas situaciones en casa y de distintas maneras. Aprendieron a respetarse, que al principio se reían. José María les enseña a cambiar el sentido. "Oye, ponte tú en el lugar de..." Había un niño en clase que tenía creencias religiosas distintas y ese niño murió y mi hija no te puedes imaginar lo que lloró. Y era de otra religión. Él además hizo un trabajo con todas las religiones y con eso no estaba ni en contra ni a favor. Mis hijas siguen yendo al catecismo y yo no las he obligado. Ni José María ni nadie le ha quitado ni le ha puesto...ella está de acuerdo con sus cosas y ella va adelante con ellas. No tiene ningún problema al respecto. Les enseñó mucho compañerismo.

Carmen. Me resulta muy interesante porque a José María cuando le preguntan su opinión les dice que él no cree en dios, eso significa que no ejerce una poderosa influencia en ese aspecto.

Madre antigua alumna6. Exactamente. Como en la clase había un niño con una religión distinta le invitó a que expusiera. Y a los niños que iban a religión les invitó a que expusieran. Luego les mandó a todos buscar información sobre las distintas religiones y luego les mandó a todos poner en común lo que encontraron. Yo me acuerdo de aquel trabajo. No les pone ni a favor ni en contra. Les señala que hay distintas religiones. José María les enseñó muchos valores. Y el que diga lo contrario miente vilmente porque les influyó mucho y muy bien. Mucho mejor que lo que ellos creen. Si aprovechan bien las clases es mucho lo que se han llevado.

Hablando con los alumnos en un foro de debate surgió esta interesante conversación analizando este principio.

Alumno4. Aunque seamos de sitios diferentes o tengamos diferentes religiones, cada niño es igual. Ninguno es superior o inferior porque cada niño tiene derecho a tener las mismas cosas que otro.

Carmen. ¿Tú te sientes integrado en la clase aunque seas de otro país?

Alumno4. Sí.

Carmen. ¿Tú, Alumno13, te sientes integrado, tampoco te sientes rechazado ni nada por ser de otro país?

Alumno13. No. A veces el profe me riñe porque no entiendo cosas y él cree que no estoy atendiendo.

Carmen. ¿Tú, Alumno2, te sientes bien en la clase o a veces te sientes raro por ser de otro país?

Alumno2. No.

Carmen. ¿Y tú, Alumna2?

Alumna2. *Yo estoy bien.*

Carmen. *Tú también estás bien. Además da la casualidad que en este foro sois cuatro alumnos inmigrantes y podemos hablar de ello y sólo uno asturiano. Pues está muy bien que os sintáis integrados en la clase. Y, sobre lo que dice esta madre de las religiones respecto a José María, ¿creéis que él os impone lo que piensa? ¿Quiere que penséis como él?*

Todos. *No.*

Carmen. *¿Quiere que penséis con libertad lo que cada uno estime conveniente?*

Todos. *Sí.*

Alumno4. *Quiere que pensemos con libertad.*

Alumno14. *A él por ejemplo, no le importa que seamos católicos o musulmanes. Él nos respeta. No nos dice que esa religión es mala o cualquier cosa, que no se niega por ella. Él lo respeta.*

Alumna2. *José María no es creyente.*

Carmen. *Y José María os lo dice a veces. Vosotros le preguntáis.*

Alumno14. *Muchas veces.*

Carmen. *¿Y eso no os afecta? Porque seguís yendo a religión.*

Alumno14. *Yo soy católico porque me manda mi abuela, que yo no quiero serlo.*

Alumno4. *Un día nos contó una anécdota, que tenía que casarse obligatoriamente para ser profesor y dijeron que rezaban el rosario, entonces las niñas se pusieron de rodillas y empezaron a rezar y una niña le preguntó a José María “¿usted no reza?” y le dijo “yo no creo”, entonces la niña lo cuenta a sus padres y tuvo un lío, vino el director a hablar con él y sigue en la profesión aún.*

Carmen. *¿No lo echaron pese a que él no rezó con las niñas?*

Alumno2. *La niña lo había contado mal a los padres.*

Carmen. *¿Ahh, que la niña lo contó mal a los padres y por eso se montó el lío, quieres decir?*

Alumno4. *Sí, y también nos contó que en otro colegio tenía un cuadro de la virgen y le había dado la vuelta y había escrito el horario ahí. Y vino la inspectora y dijo “aquí había un cuadro de la virgen tan guapo...” y no lo encontró.*

Alumna2. *Y el profe le dijo que él cuando vino que no estaba.*

Alumno14. *Y él tenía miedo porque igual lo conocía por el marco.*

Carmen. *¿Y esas cosas que a veces os cuenta José María las dice con la intención de que penséis como él?*

Todos. *No.*

Alumna2. *Nos lo cuenta para que sepamos un poco más de su vida y algunas veces hace que nos riamos.*

Carmen. *De acuerdo, paso a la siguiente afirmación entonces.*

Una cuestión que se trabaja mucho en clase es el cuestionamiento de diversas formas de alienación existentes, que se recoge en el siguiente principio:

Debo contribuir a desvelar los mecanismos de alienación desplegados para captar a los sujetos por la vía emocional, ayudándoles en esta edad a ir tomando conciencia de lo que sienten, y de cómo lo que se siente con agrado no es necesariamente lo mejor.

En el cuestionario pregunté a los alumnos: “¿El profesor trata de hablar sobre algunas de las formas de actuar poco adecuadas en los adultos de nuestra sociedad?”. A continuación recojo algunas de sus respuestas, que enfatizan en aspectos concretos sobre los que ha hecho hincapié.

Alumno4. A veces nos trata de explicar cómo algunos adultos malgastan el dinero.

Alumna7. Sí, porque nos enseña la diferencia entre ellos y nosotros mismos. Y nos explica los errores que cometen para que el día de mañana no los hagamos nosotros y nos enfrentemos a ellos y como muy bien dice el profesor "no ser como el avestruz" sino como personas civilizadas.

Alumna6. Sí, critica mucho a los adolescentes cuando van en moto sin casco y una vez que vio a unos adolescentes que estaban presumiendo de quién había suspendido más asignaturas.

El profesor se plantea también que el alumnado tiene que tener un papel protagonista en la determinación de las normas de la clase y que es preciso ir dándoles más autonomía a medida que crecen.

Avanzar con la clase desde una mayor heteronomía, necesaria hoy para hacerse con el control de los niños que plantean más problemas en el inicio de curso, hacia una creciente participación suya en la determinación de las normas procurando también el reconocimiento del profesor en la doble dimensión de adulto y de persona cualificada que tiene autoridad.

Se trató esta cuestión en uno de los foros de debate con alumnado, obteniendo la siguiente información:

Alumno14. Por ejemplo, voy a poner un ejemplo de mí, a mí a veces me decía que estuviera al tanto en el mercadillo de recoger los libros, me mandaba a veces estar atento a la biblioteca y cosas así.

Carmen. Entonces tú notas que el que te dejase él quedar al cargo de la biblioteca y del mercadillo era darte autonomía.

Alumno14. Sí. Y confianza.

Carmen. Y confianza. Te da autonomía y confianza.

Carmen. ¿Alumna2, se te ocurre algún ejemplo más?

Alumna2. Sí, para hacer los trabajos. El profe antes siempre nos daba la portada, el índice y un espacio para las fotos y un espacio para escribir, pero a raíz de que íbamos creciendo el profe nos daba los trabajos ya sólo algunas veces la portada, o la portada y el índice y algunas veces lo tuvimos que hacer todo nosotros.

Carmen. ¿Y alguna cosa más? Yo tengo aquí un ejemplo, que son los cromos de La Aventura de la Vida. Le digo yo a una madre: "lo están haciendo porque ellos lo pidieron". Y me dice ella: "sí, les gusta mucho, está bien la cosa". Los cromos de La Aventura de la Vida los estáis haciendo porque vosotros lo pedisteis. ¿Os parece importante? Si vosotros lo pedisteis, que él tenga en cuenta lo que vosotros queréis, ¿os parece bien?

Alumna2. *Yo lo pedí porque a mí me gusta estar en grupo sentados, no me gustaría sólo pegarlo en casa.*

Alumno14. *Yo dije que sí, porque a mí lo de preguntar cómo fue el fin de semana y eso me parece muy bien, pero me parece una forma de matar un poco el tiempo. Me parecía que si cogíamos La Aventura de la Vida íbamos a estudiar más de nuestra cultura y aprender más.*

[...]

Carmen. *¿Notáis alguna cosa más, por ejemplo, para la libreta? ¿Él antes no os decía cómo lo teníais que ir ordenando todo...?*

Alumno14. *No. A mí nunca me dijo nada porque a mí siempre me dijo que era el más organizado.*

Alumna2. *A algunos niños que llevaban algún retraso como el alumno16 o el alumno3 antes. Ahora los deja que se apañen.*

Carmen. *¿Antes el profesor os dejaba estar al recreo en el aula? ¿Os fue dando más autonomía en eso o no?*

Alumno14. *En tercero yo creo que nunca, nunca, nunca nos dejó y en cuarto sí.*

Alumna2. *En tercero no, pero después fue cogiendo un poquitín más de confianza y ya nos dejó.*

Con relación a las normas, el profesor también ha señalado:

<i>Procurar el desarrollo de una disciplina consciente, teniendo como referencia unas normas que explícitamente se trabajan y se aceptan con el mayor nivel de razonamiento posible.</i>
--

En el foro de debate en que comentamos esta cuestión los alumnos han afirmado lo siguiente:

Carmen. *¿Notáis que haya alguna norma en la clase que hayáis vosotros decidido que se haga?*

Alumno14. *Sí, hay tres. Ya no me acuerdo, pero las decidimos en clase. Las teníamos aquí. [Señala al tablón].*

Alumna2. *Ya me acuerdo una. Poner el libro siempre ahí y la libreta así. [Explica que hay que poner la libreta sobre el libro y no al revés y que ambos deben estar ligeramente inclinados para facilitar la escritura y evitar querellas frecuentes entre los alumnos del tipo "está invadiendo mi mesa"].*

Alumno14. *Ya me acuerdo de una. Que cuando un compañero está pensando todos los demás deben estar callados o pidiendo la palabra.*

Alumna2. *Y la tercera era sentarse recto, nunca tumbado.*

Carmen. *¿Y esas normas las habíais escrito entre todos los niños de la clase?*

Alumno14. *Sí.*

Carmen. *¿Estabais todos de acuerdo con ellas y las habíais llegado a redactar y todo?*

Todos. *Sí.*

Alumna2. *En cuarto.*

Carmen. *¿Y ahora por qué no están, porque el profe piensa que ya no son importantes o porque ya las cumplís bien?*

Alumna2. *Porque ya las aprendimos bien y por eso ya las quitó.*

Esto guarda una estrecha relación con el principio siguiente:

Razonar siempre las normas buscando darles el mayor fundamento. Así mismo, a propósito del estudio de algunos saberes, tratar de ver si estos pueden ser fundamento de alguna norma (por ejemplo, si sabemos que los animales sienten y sufren, deducir a qué nos obliga esto moralmente y, hasta donde sea posible, hacerlos conscientes de esa relación.

De ello se habló también con el alumnado, afirmando lo siguiente:

Alumna5. *Sí, porque siempre está preguntando “por qué” para razonar.*

Alumna8. *José María siempre está buscando alguna solución para hacérselo fácil.*

Carmen. *¿Y por qué creéis que está siempre preguntando “por qué”?*

Alumno1. *Para que lo entendamos bien.*

Carmen. *Y por qué más.*

Alumno1. *Porque nosotros lo que sabemos es hacerlo, pero no por qué. Como lo que estamos haciendo ahora de radio al cuadrado por pi. Pero por qué.*

Carmen. *A ver, Alumno8.*

Alumno8. *Porque así nos hace pensar a nosotros cómo se hace, entonces ya te lo aprendes mejor.*

Carmen. *¿Para que aprendas el razonamiento que hay que seguir, para eso?*

Alumno8. *Si se te olvida cómo se hace, si sabes por qué, ya sabes cómo se hace.*

Alumno12. *Sabemos hacer una operación y nos dice por qué y nosotros siempre respondemos para qué.*

Alumna8. *Vamos a ver, yo creo que José María siempre pregunta el por qué porque así ve si estamos pensando en eso, si lo entendemos, si somos capaces de pensarlo por nosotros mismos, no porque él esté explicando y nosotros digamos “sí, sí” a todo, yo pienso.*

Carmen. *Para darle más vueltas al asunto y que lo entendáis muy bien, ¿no?*

Alumno12. *El otro día buscamos en el ordenador sobre el número pi, en la wikipedia.*

Carmen. *Sí, estaba yo en clase ese día, además. Explícamelo.*

Alumno12. *Y el profe preguntaba todo el rato, ¿pero por qué da una vuelta y se para ahí todo el rato, en el tres y un poco más? Y no le sabíamos responder.*

Otra cuestión muy importante desde el punto de vista de la educación en valores es generar conciencia de la pertenencia a diferentes grupos sociales y las responsabilidades que los niños tienen con ellos.

Generar conciencia de pertenencia a grupos (familiar, escolar, otros...) y de la pertenencia de otros a otros grupos, reflexionando sobre los deberes para con los mismos.

Una alumna del aula lo ha expresado perfectamente en el siguiente testimonio:

Alumna9. *Se preocupa de cómo nos comportamos con otros profesores que hay o con la familia o con nuestros propios compañeros. Nos llama la atención si nos metemos con los compañeros, trata de que nos llevemos bien con la familia y que a los profesores no les vacilemos o esas cosas.*

Carmen. *¿Y lo consigue eso siempre?*

Alumna9. *A veces.*

Carmen. *¿Y por qué a veces no lo consigue?*

Alumna9. *Porque seguimos haciéndolo. [...] Un profesor sólo tiene que preocuparse de si la clase va bien y él intenta solucionar más conflictos y esas cosas que hay en el aula.*

Otra cuestión que se plantea el profesor es *trabajar la conciencia del "dominio de sí"*. Así lo entienden los alumnos y ven que se hace en la práctica cotidiana.

Alumna8. *Que el profesor quiere que cada uno se sepa comportar, que se sepa poner en su sitio, que sepa lo que hace y lo que no tiene que hacer y todo eso.*

Alumno1. *Que hagamos lo que cada uno tenga que hacer, no que porque uno esté haciendo una cosa, que vayas tú y por hacerte más hombre lo hagas también.*

Carmen. *¿Algún comentario más sobre esto?*

[...]

Alumno8. *Que nos controlemos, que ya sabemos lo que hacemos, que ya somos mayores.*

Carmen. *¿Alguna vez os dijo algo así "piensa con tu cabeza" y os la cogió y...?*

Alumna5. *¡Sí, al alumno7!*

Alumno1. *Sí, y a mí.*

Carmen. *Y os dijo "tú, contrólate a ti mismo y os dejó quietos un ratito en la silla". Antes lo hacía mucho. ¿Y deciros cosas como "dile a tu mente...?"*

Alumna8. *Sí, al alumno15.*

Carmen. *Efectivamente, al alumno15 muchas veces lo cogió por los hombros y le decía "tienes que ser capaz de dominarte a ti mismo, de controlar todos y cada uno de tus movimientos".*

Alumno1. *Dice ahora mucho "con-tró-la-te" y hace así. [Gesticula con los antebrazos arriba y abajo con cada sílaba].*

La última cuestión a contemplar desde el apartado de la educación en valores es el trabajo de la distinción entre derechos y deberes.

<p><i>Debo trabajar para conseguir la distinción entre derechos y deberes, su vinculación y la responsabilidad de cada cual con respecto a ambos.</i></p>

Sobre ello se preguntó a los alumnos en el cuestionario (*¿El profesor os enseña cuáles son los derechos y deberes de los alumnos y de los ciudadanos en general? Razona la respuesta y pon ejemplos si se te ocurren*) y han escrito:

Alumno7. *Sí, y los explica muy bien, y con paciencia pero más que nada esas cosas en cono. A los alumnos que no cumplen las normas se lo dice, como hoy en clase.*

Alumno12. *Nos enseña que nosotros tenemos derechos y deberes. Nuestros derechos son que podamos opinar y los deberes es venir a la escuela todos los días. Dice el profesor que los derechos tienen deberes.*

3.4.2. De la práctica a la teoría

Para concluir este capítulo se recogen varios episodios de diálogo sobre educación en valores y se analizan teniendo en cuenta las ideas con las que el profesor ha nutrido su pensamiento pedagógico. Se han seleccionado tres clases de lengua que acontecieron en el primer trimestre del curso y se dedicaron a trabajar el tema del lenguaje audiovisual. Se eligieron entre otras porque se produjeron a lo largo de tres semanas distintas del curso (el 21 y el 28 de octubre y el 4 de noviembre) y permiten tener en cuenta un margen de tiempo más amplio que el de una única hora de clase. (En los anexos pueden consultarse los momentos concretos más ampliamente. En el ANEXO 4 y en el ANEXO 3 pueden leerse las transcripciones completas). Básicamente, las clases giraron en torno al comentario de un anuncio que mostraba a un niño que se va a comprar una Pepsi a una máquina y como no llega al botón, que le queda muy alto, saca dos Coca-colas y se sube a ellas para llegar a apretar el botón correspondiente⁶⁶.

Primera clase (martes 21 de octubre de 2008)

En la biblioteca, unos minutos antes de clase, el profesor comenta a la investigadora la clase que tiene previsto dar a continuación, explicándole la relación que él establece entre la teoría y la práctica concreta. Plantea cómo ha cuestionado los contenidos escolares y cómo prácticamente lo hace (y lo hará en la hora siguiente) en el aula, dedicándole más tiempo y profundidad al tema de la publicidad que a otros que vienen en el libro de texto de sexto. Señala que sobre ese tema, además, se ha cultivado con anterioridad teóricamente y que para preparar la clase recurrió a sus propios apuntes. Aquí se observa una vez más la relación entre sus convicciones y las clases.

Aquí tienes un buen episodio de relación teoría-práctica. En uno de los aspectos en los que puedes poner más el foco de tu investigación y probablemente es de los más ricos, es el tema del contenido de la enseñanza. Como bien sabes y como bien puedes ver a lo largo de tu investigación yo dediqué bastante a pensar sobre ese tema y a leer la crítica del tema de los contenidos de la enseñanza. A partir de una academización, diríamos, de lo que es el trabajo docente, a través de la didáctica, y un aspecto fundamental son los contenidos, durante algún tiempo pisé territorio académico explicando los problemas del contenido. Y ahora estoy en el terreno de la práctica haciéndolo. Entonces ahí se puede ver cómo de una crítica teórica, de una reflexión, de una crítica académica al tema de los contenidos se pasa a la acción.

Una de las cosas que yo dije es que no renunciaba a los libros de texto, porque me parecía que los libros de texto siguen siendo organizadores muy importantes para el profesor porque le ayudan mucho. Diríamos que organizan la materia, te dan el respaldo de que es

⁶⁶ Puede verse introduciendo en youtube "Pepsi Coca-cola", siendo el primer resultado.

eso lo que hay que enseñar, que está autorizado por el Ministerio, que más o menos eso es lo que se ve en todas las aulas, que tú no haces experimentos que van más allá de lo que seguramente la sociedad y el estado te autorizarían a hacer. Entonces yo sigo el libro de texto. Entonces hoy al llegar al libro de texto verás que hay, el otro día apareció, el tema de la publicidad. Ahí mis convicciones teóricas me llevan en la práctica a tener una actitud bastante atrevida a la hora de revisar los contenidos de un libro de texto. Por ejemplo a esto le voy a dedicar mucho más tiempo que a otras páginas del libro de texto que, a lo mejor se ven, pero a lo mejor se ven y se siguen, porque no son fundamentales, sin embargo el lenguaje de la publicidad sí que me parece importantísimo y le voy a dedicar tiempo.

Eso significa una reconstrucción del contenido del libro de texto porque ya verás cómo en el libro de texto el contenido es bastante anodino, no enseña realmente lo que es el lenguaje de la publicidad, lo trata también de manera muy infantil... sin embargo son niños que están constantemente en contacto con ese medio. Yo lo convertí en dos lecciones. A ver cómo va evolucionando el tema, el tiempo. La lección de que hay un lenguaje audiovisual, que sería la que daríamos hoy. Yo creo que en este anuncio se ve muy bien porque no hay ni palabras. Y sin embargo ellos van a entender la historia. Si entiendes la historia y cómo te la han contado sin ninguna palabra, sólo con imágenes, se prueba que las imágenes son un lenguaje. Aquí se juega con las imágenes y la música, aunque si quitamos la música se entiende lo mismo. Otras veces hay voz, pero bueno, por eso vamos a hablar del lenguaje audiovisual. Y luego como estas cosas sólo las entiendes bien cuando las vas viendo parte por parte veremos la duración, los planos, el ritmo, etc., etc.

*Eso para mí ha supuesto volver sobre contenidos académicos que yo había estudiado en su día, por ejemplo, asistiendo a cursos sobre el lenguaje de la publicidad, he recuperado apuntes que tenía en casa y tal y anoche revisando todo eso, pues construí de una manera rápida pero suficiente, creo, una lección. No hay que abordar esto, creo, con la ortodoxia con la que darías una conferencia sobre los medios y tal, pero recuperando los elementos esenciales, armándolos... para que los niños entiendan lo fundamental de ese asunto, pues se puede hacer. Rápida, quiere decir toda la tarde y hasta las doce y pico de la noche. Rápida, relativamente. ¿Se hace todos los días? No, se hace cuando a un contenido le concedes importancia bastante y te das cuenta de que los materiales que tienes alrededor no son buenos, suficientes, no son los adecuados y entonces los conviertes, pero eso es muy distinto a ser un productor de materiales habitual, haciendo fichas, haciendo no se qué, eliminando el libro de texto, etc. Es distinto. Es una alternativa intermedia. Voy para clase. Bueno, luego tengo matemáticas. Si no me da tiempo en la hora de lengua y tengo que quitarle un tiempo a la hora de matemáticas se lo quito y no pasa nada. Con el currículum líquido si voy nadando por una calle pero tengo que invadir una parte de la otra, pues la invado. **Profesor-tutor.***

En clase de lengua catorce alumnos comentan brevemente el ejercicio que han hecho el día antes en casa analizando anuncios de publicidad (coches, seguros, moda de otoño, detergente, huevos de chocolate...). El profesor organiza el trabajo y les explica que verán un tema nuevo que ha dividido en dos lecciones. Le pide al alumno encargado de hacer las cosas de la clase (un alumno cada día siguiendo el orden de lista) que reparta un guión que el profesor ha hecho la tarde anterior, mientras comenta algunas cuestiones. Es el siguiente:

El lenguaje de la publicidad

Lección 1ª.- Hay un lenguaje audiovisual

Lo descubrimos a través de un spot publicitario de Pepsi. Hemos visto un spot de Pepsi y hemos entendido la historia que nos cuenta incluso sin que en él se pronunciara ni una sola palabra, de modo que está claro que con imágenes se puede construir un lenguaje. El lenguaje de la imagen y el sonido es el lenguaje audiovisual. Es cada vez más poderoso y sin embargo es el menos estudiado en la enseñanza obligatoria.

Lección 2ª. – Las partes más importantes de ese lenguaje

- La duración
- El número de planos
- El ritmo
- El contenido de cada plano:
 - o La escala:
 - Plano general
 - Plano de conjunto
 - Plano entero
 - Plano americano
 - Plano medio
 - Plano de busto
 - Primer plano
 - Plano de detalle
 - o El ángulo:
 - Natural
 - Picado
 - Contrapicado
 - o El movimiento de los personajes
 - o El movimiento de la cámara:
 - Panorámicas
 - Traveling
 - La iluminación
 - o Formas de unión entre planos:
 - Corte directo
 - Fundido
 - Cortinilla
 - Etc.
 - o Análisis de la banda sonora:
 - Voces
 - Ruidos
 - Música
- ¿Qué historia cuenta?
- ¿Qué quiere que pensemos realmente?
- ¿A qué resortes psicológicos recurre?
- ¿A quién se dirige preferentemente?
- ¿Qué valores positivos o negativos encierra?

Tabla 29. Guión que entregó el profesor-tutor al alumnado.

El profesor comenta que cuando él era niño no se sentaba delante de la televisión cada tarde porque no había, pero que hoy en día es muy importante en la vida de la infancia. Les dice que irán a la biblioteca a ver el anuncio en uno de los ordenadores y que lleven su hoja. Algunos alumnos aprovechan para comentar algunas ideas que tienen al respecto del lenguaje audiovisual. Uno de ellos destaca que en el cine ponen publicidad antes de las películas y otro dice que hoy en día puedes “bajarte las pelis de Internet” sin tener que ir al cine, algo que guarda una estrecha relación con el modelo de formación de tres esferas propuesto por el profesor, y más concretamente con las relaciones entre el conocimiento académico (la materia que estudiarán) y la conciencia ordinaria (lo que piensa a priori sobre ese asunto), permitiendo al alumno expresarse en el aula.

Una vez en la biblioteca los alumnos se sientan en el suelo y en las mesas que hay alrededor del ordenador donde se proyectará el anuncio y lo miran atentamente tres veces.



Imagen 53 y 54. El grupo ve el anuncio seleccionado en la biblioteca.

Tras ver el anuncio se produce un episodio de diálogo del grupo sobre el mismo. Se reproduce a continuación.

1. Profesor-tutor. *Bueno, bien, ¿Quién puede resumir la historia? ¿Qué historia cuenta? No qué quiere decir. Qué quiere enseñarnos, qué cuenta, qué es lo que pasa ahí.* Alumno16.

2. Alumno16. *Ese niño quiere comprar una Pepsi a la que no llega y entonces se le ocurrió una idea de sacar dos Coca-colas de la máquina y ponerlas en el suelo y luego subirse para llegar a sacar la que le gusta.*

[Entre los comentarios de los niños y los matices del profesor expresan la historia que el anuncio cuenta. Lo que el alumno16 cuenta en primer lugar resume bien el anuncio.]

3. Profesor-tutor. *¿Y cómo sabemos todo eso si no ha dicho ni una palabra?*

4. Alumno5. *Lo vemos.*

5. Profesor-tutor. *No ha dicho ni una palabra. ¿Ha dicho algo de un niño? ¿Ha dicho algo de que quería Pepsi? [Varios alumnos dicen “no”]. No. ¿Ha dicho que ya que no alcanzo voy a poner dos Coca-colas y subirme encima de ellas? No dijo nada.* Alumna9.

6. Alumna9. *Por la imagen.*

7. Profesor-tutor. *Lo sabemos por la imagen. Es decir, que nos han contado una historia y no nos han dicho ni una palabra. Por lo tanto, ¿se puede contar algo sin usar palabras?* Alumno10.

8. Alumno10. *Sí.*

9. Profesor-tutor. *Sí. Se pueden contar historias sin decir palabras. Aquí cuenta una, muy cortita, pero podría contar mucha más historia.* [Ponen ejemplos de dibujos o películas que cuentan historias sin hablar: Tom y Jerry, Esparta I, cine mudo...] *Eso demuestra que hay un lenguaje de la imagen, que con la imagen se pueden contar cosas, lo demuestra el hecho de que lo hemos entendido. Cuando decimos “vamos a contar una historia” parece que sólo se puede contar con palabras, escritas o habladas, pero no, se puede contar con imágenes. Entonces queda demostrado que hay un lenguaje de la imagen. Lo que pasa que ese lenguaje se estudia muy poco. ¿Por qué en las escuelas pasamos horas y horas y horas y horas y todos los días hay clase de lenguaje desde Infantil hasta sexto y luego en Secundaria estudiando el lenguaje oral y el escrito, sobre todo el escrito? [...] Y el lenguaje de la imagen no se estudia casi nada y es de los lenguajes más importantes que existen actualmente y que van a existir en vuestra vida. Todo el mundo, casi todo el mundo ve varias horas la televisión al día. Muchísima gente ve varias horas la televisión al día. Mucha gente ve más la televisión que habla con otras personas o con la familia. Luego ese lenguaje es muy importante, por eso lo vamos a estudiar un poco.*

[Hablan del lenguaje de los mimos y del de los ciegos.]

10. Profesor-tutor. *Ahora nosotros nos vamos a quedar con el lenguaje visual, pero fijaros que yo antes decía que es el lenguaje...*

11. Alumna5. *Audio-visual.*

12. Profesor-tutor. *Audio-visual. ¿Por qué?*

13. Alumna5. *Tiene música. Tiene sonido y vista, imágenes.*

14. Alumna9. *Tiene sonido y vista.*

15. Profesor-tutor. *Exactamente, quiere decir que combina imagen y sonido. Éste tiene banda sonora también, ¿os habéis fijado?* [Varios dicen: sí.] *Lo he cogido sin palabras precisamente para demostraros más claramente que hay un lenguaje de las imágenes que es el que vamos a estudiar.*

A partir de esto con el guión delante comienzan a ver apartados del mismo: la duración del anuncio (29 segundos), el número de planos (17) y el ritmo (no llega a dos segundos cada plano por término medio). Contar los planos resulta muy difícil y al no haber quórum entre los alumnos es preciso hacerlo tres veces.

Desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica se dan algunos episodios interesantes (sobre todo en la intervención 9): por un lado efectúa una crítica al sistema educativo que enfatiza en el estudio de la lengua exclusivamente desde el punto de vista del lenguaje oral y escrito (más el escrito que el oral, pero ese es otro tema), y por otro, hace un esfuerzo por aproximar el estudio escolar a temáticas cotidianas, como es el caso del lenguaje publicitario, abordando algo que preocupa al propio profesor y frecuentemente denominamos como “acercar el mundo de la escuela y el mundo de la vida”.

Se termina el tiempo de la clase de lengua y vuelven al aula. Nada más llegar el profesor se ve obligado a llamar la atención a una alumna porque no cuida su hoja (está arrugada) y él la preparó con mimo para ellos. Le dice lo siguiente:

Profesor-tutor. Debéis pensar que a la una de la mañana estaba yo haciendo esta hoja. Os lo digo para que la apreciéis. Porque algunos alumnos parece que les das algo y lo hacen desaparecer. A la una y media estaba haciendo eso.

Tras esto les pide que copien en su cuaderno, como deberes, el trozo que aparece en la fotocopia que les entregó bajo el título lección 1ª. Tanto poner deberes como llamar la atención a una niña son prácticas habituales en la escuela, pero ambas acciones en este aula se encuentran atravesadas por las convicciones del profesor. Se aprecia en la llamada de atención el afecto con el que trata a la alumna, y el lenguaje impersonal que adopta para no señalarla y al poner deberes se aprecia que no tiene interés en saturarlos, sino en estimularlos a escribir bien fijándose en un modelo, intentando generar un pequeño hábito de trabajo diario.

Segunda clase (martes 28 de octubre de 2008)

La segunda de las clases dedicada al tema del lenguaje audiovisual comienza tras quince minutos de llamadas de atención diversas. (Un alumno habla permanentemente con un compañero y no puede empezar la clase con barullo, otros cinco alumnos no llevaron el dinero para la salida escolar –un euro, que lleva recaudando el profesor desde hace una semana–, una parte de los alumnos han perdido el guión que entregó el día pasado y va uno por uno viendo quién lo tiene y quién no, mientras, el profesor descubre que un alumno almacena aviones en su casillero y que lo tiene sumamente desordenado, etc.). Tras trabajar todas estas cuestiones de orden práctico el profesor hace una cuña reflexiva sobre la importancia de organizarse bien, recurriendo a su propia experiencia, animándoles a ser buenos escolares, algo frecuente en la clase.

Profesor-tutor. En clase no puede haber barullo, ni en cada mesa, ni en cada cabeza de cada niño, porque si no, no se aprende. Y si tienen clases un poco embarulladas, yo, lo siento, porque yo no puedo estar allí, pero la mía, en las que yo dé, no. Y eso no es un capricho. Eso lo sé yo porque durante mucho tiempo tuve que aprender, y ahora también aprendo, y para aprender tengo que organizarme. Si no, no aprendo nada. Si no pongo las cosas en orden y sé cómo se relacionan y cuál es la primera y cuál es la segunda y qué tiene que ver la segunda con la tercera y así sucesivamente, no aprendo nada. Simplemente pierdo el tiempo.

Como puede apreciarse estimula al alumnado a organizarse para ser un mejor escolar, algo coherente con las ideas manifestadas en su *Pequeña Pedagogía*. Cuando parece que el profesor ha recuperado el control del grupo se ponen a trabajar sobre el anuncio que vieron en la clase del martes pasado, concretamente sobre las preguntas que aparecían al final de la ficha. La primera cuestión que trabajan es qué se pretende que piense el telespectador al verlo. Los alumnos apuntan diversas ideas al respecto: “que una Pepsi es mejor que dos cola-colas”, “que no compres Coca-cola”, etc.

El profesor valora positivamente estas intervenciones, pero se da cuenta de que les cuesta pensar saliéndose del pensamiento concreto y los motiva diciéndoles que es

una pregunta complicada, pero que con las preguntas complicadas es con las que más se aprende, algo estrechamente ligado a tirar del desarrollo infantil. La siguiente cuestión se refiere a los recursos psicológicos que emplea el anuncio. No entienden bien este concepto y lo aclaran entre profesor y alumnos. Un niño contribuye a esclarecer esa idea diciendo “*se trata de mensajes que te quieren mandar a la mente*” y otro señala que “*se trata de ver hasta que punto te manipulan para que compres Pepsi y no compres Coca-cola*”. El profesor afina ligeramente las ideas que han aportado los alumnos y matiza que hay que hacer memoria para recordar aspectos que resultan atractivos del anuncio y cuando compremos refrescos elijamos Pepsi. Algunos alumnos tratan de detectar estos recursos, pero no dan con ellos, señalando que el niño ha gastado el dinero en la Pepsi, en tres refrescos para dejar dos allí. El profesor, en vista de que no llegan por sí mismos a detectar estos mecanismos les comenta que se emplea la estrategia de identificar al niño con el protagonista del anuncio y que se apoya en la idea de que todos los niños quieren crecer y quieren ser mayores, defendiendo que a todos los niños les molesta que se les trate como menores de lo que son y señala que el anuncio no pretende “*que compres Coca-cola y la dejes allí*” como han señalado algunos alumnos (con un pensamiento concreto muy marcado: ya hemos dicho que el nivel intelectual del este grupo era muy bajo, lo que obligaba a un gran esfuerzo y muy poco lucimiento).

Hasta este momento, en relación con las teorías de segundo grado del profesor tenemos tres observaciones interesantes: una es la relativa a crear diálogo con los contenidos, que se repite y se repetirá todo el tiempo, pero hay otras dos novedosas. Una es el conocimiento que manifiesta del mundo y de la mente infantil y la otra es tirar del desarrollo del alumno, tratando de llevarles a pensamientos más elevados y elaborados de los que alcanzan, aunque en este caso la resolución del asunto inevitablemente ha implicado el protagonismo del profesor, dado que los alumnos por sí mismos no llegaban a esta observación. El tono bajo del grupo se hace latente sobre todo cuando las preguntas suponen un estímulo a su desarrollo, pero el profesor, convencido de su importancia, no desiste en formularlas, intentar resolverlo y ofrecer respuestas si es preciso, evitando anticiparles la respuesta sin antes haber peleado para intentar que llegaran a ella por sí mismos, algo complicado, sobre todo desde el punto de vista del desgaste y la insatisfacción que produce. Sobre ello hablamos en un foro de debate con profesores:

Carmen. Él está convencido de que las prácticas refinadas no tienen que ser solamente para los grupos buenos, también para el suyo.

Profesora especialista5. Eso es de una ética extraordinaria.

Profesora especialista4. Lo que pasa es que eso puede funcionar con algunos grupos, pero con éste...

Antigua profesora1. Estos van a dar una sorpresa. Todo lo que se siembra tarde o temprano algo acaba dando. Y tampoco los veo tan catastróficos.

Además, en este episodio se está manifestando el principio de desarrollar la enseñanza con “la parsimonia necesaria” para que todo el alumnado pueda aprender sin descalificar.

El primer día que lo vi dando clase a mí me transmitió calma el primer día que lo vi explicar en clase. Me transmitió calma cómo él trataba de que se aprendiese el concepto que fuese, cómo estaba expresándose, no se estaba alterando por nada, daba prioridad a todas las ideas. Me fijé en el caso del alumno¹¹ que dio mal la respuesta y no le dijo, como hacemos los profesores y me incluyo, “mal”, no, le dijo que “bueno” pero que podía estar mejor, “a ver, otra opinión”. No se lo desmontó y eso lo hace con todo el mundo. Valora todas las ideas, aunque la expresión no sea correcta. Nunca sentencia. Edad la tiene para ser un maestro típico. Esto lo logra. Profesora especialista¹.

Tras esto, un alumno enlaza aquello de lo que se está hablando con otro tema del que se había hablado en otra ocasión relacionando la nueva información con lo aprendido en otro curso y se forma una conversación sobre el consumo.

1. Alumno⁴. *Profe, tú una vez nos explicaste que en los supermercados ponen las cosas que quieran que se vendan más a la altura de una persona para que las pueda ver mejor y por eso vayan a por ello en vez de ir a por lo otro.*

2. Profesor-tutor. *¡Qué bien, Alumno⁴! Da gusto dar clase cuando un niño aprovecha tan bien lo que oye. Da gusto. Eso es lo que hace que ser profesor apetezca. Otras veces no, pero en este caso sí. Es verdad, yo os he dicho esto una vez, además a mí me lo había contado uno que estudiaba esas estrategias, que se dedicaba a eso. Había estudiado conmigo, pero luego no se hizo profesor, se buscó la vida en otras cosas y él trabajaba asesorando a las grandes superficies sobre cómo se organizaban las estanterías. Y andaba por toda España y ganaba mucho dinero. Ganaba más que yo enseñando a los niños, ganaba él más enseñando a las grandes superficies a colocar las estanterías de una manera o de otra. Y muchos productos pagan para estar colocados arriba o abajo o en el medio. Los que más venden son los que están a la altura de los ojos, que son muy fáciles de vender porque de la que vas pasando los ves bien. Luego venden los de arriba y los que menos venden son los de abajo del todo. Y luego, otra estrategia que siguen en las grandes superficies es cada cierto tiempo cambiarlo todo. Lo cambian de sitio. ¿Nunca lo habéis visto? Vas, por ejemplo, al corte inglés o donde sea y durante un tiempo entras y la perfumería está nada más entrar y luego están las cosas de zapatería y luego no sé qué y luego los embutidos... La pescadería y esas cosas como requieren mostrador y eso cambian menos, pero las demás estanterías cada cierto tiempo las cambian, ¿para qué? Para que la gente no se oriente fácil y lo tenga que recorrer todo. Diréis vosotros “es mucho mejor saber que el azúcar está al final a la derecha, así si yo voy a por un kilo de azúcar entro y voy directamente”. Pero eso no les interesa. ¿Por qué? Porque si tú entras directamente y vas a por el azúcar y marchas no miras lo demás. Alumna⁹.*

3. Alumna⁹. *Lo que les interesa es que vayas mirando las cosas para que en vez de comprar un kilo de azúcar compres dos kilos o cuatro y llenes el carro.*

4. Profesor-tutor. *Claro. Alumna¹.*

5. Alumna¹. *Que ahora dicen que en los supermercados si vas a comprar una barra de pan o alguna cosa ahora la estrategia es que cojas un carro para que lo llenes más y compres más.*

6. Profesor-tutor. *Efectivamente, si entras con carro compras más que si vas con las manos vacías a por un producto y tal. A ellos lo que les tiene cuenta es que la gente ande circulando por entre las estanterías porque esa es la manera que tienen de que la gente compre lo que no necesita o lo que no estaba pensando comprar. Tú entras pensando en comprar un kilo de azúcar pero como entras y estás rodeado de productos miras y dices “ay, mira, bien, estas aceitunas, qué ricas son, voy a llevarme unas aceitunas”. No*

pensabas comprarte aceitunas, no las necesitas, pero como pasaste cerca de ellas y son muy ricas las aceitunas pues coges un bote. Y luego sigues más allá y lees “oferta”, “uy, fíjate, oferta. Voy a cogerte dos botellas de esto porque están de oferta”. Tú no ibas a comprarte eso, quién te ha dicho que lo necesitas, “sí, ya, pero lo tengo en casa”. Entonces hacen que un señor que iba a comprar una cosa se convierta en cliente que va y compra cuatro o cinco. Yo eso no lo sabía. Yo siempre decía “pero éstos cómo son tan caóticos, ahora que ya sabía yo andar por aquí, por Carrefour, ahora van y me lo cambian todo. Resulta que quiero encontrar el aceite y no encuentro nada aquí, pero bueno” y es lo que quieren ellos, que la gente circule por allí. Luego resulta que somos tan consumistas que hay gente que pasea ya entre las estanterías. Hay gente que va comprando y va paseando. Y yo mismo muchas veces cuando voy a comprar voy en zigzag, los vas recorriendo así [simula un zigzag con la mano]. Cuidado, yo estoy ya bastante educado y procuro no picar en el anzuelo, pero muchas veces paso por donde el chocolate y digo “mira que chocolate de almendra, éste, qué rico” [se relame y dice “hummm”]. “No, que no lo iba a comprar. Pues esto me gusta. Ay, pues las aceitunas éstas rellenas...para comerme unas antes de comer para picar un poco y tal”. Y tengo que ir diciéndome yo “no, que te cargas el carro, no que no se puede comprar de todo”, pero tienes que ir diciendo que no, que si no se te tiran los productos al carro solos. [Risas de los alumnos.] Lo próximo que inventen va a ser eso, que vayas con el carro y se te tiren los productos allá de cabeza. [Risas de los alumnos.] Fijaros ahora lo que han inventado para los niños. ¿Quién se da cuenta de lo que han inventado para los niños? [Varios dicen “yo”.] Y les da un resultado fabuloso. Alumno14.

7. Alumno14. *Que vayan sentados en el carrito.*

8. Profesor-tutor. *No, eso está inventado desde el principio. Alumna6.*

9. Alumna6. *Que ahora en algunas fruterías ponen calabazas de Halloween iluminadas.*

10. Profesor-tutor. *No, no me refería a eso. Alumno7.*

11. Alumno7. *Ahora ponen carritos pequeños para los bebés porque a ellos como se les antoja cualquier cosa pues ellos van metiendo y cuando estén en caja no les queda más remedio a los padres que comprárselo.*

12. Profesor-tutor. *Claro. Los hacen consumidores ya desde pequeñitos. Van el papá y la mamá con el carro grande y el niño con el pequeñito, y claro, no le vas a dejar al niño sin nada en el carro. El niño tiene que meter algo en el carro de vez en cuando...*

13. Alumno7. *A veces los padres para que ellos no lleven nada cogen un poco de su compra y se la meten en el carrito.*

14. Profesor-tutor. *Pero los niños enseguida quieren alguna gominola o algo. Y les enseñan desde pronto el placer de coger cosas y comprarlas, el placer de comprar, el placer de comprar.*

15. Alumna7. *También para que compres mucho hay una cosa que hacen, por ejemplo, si vas a comprar pañales traen un regalo encima y claro, compran más por eso o dicen que traen algo incluido [se refiere a un regalo en el interior], o dos por uno.*

16. Profesor-tutor. *Sí, sí. Son otras estrategias. El dos por uno, el 25% de descuento... Alumno1.*

17. Alumno1. *El otro día, el domingo por la mañana íbamos a comprar unas chuletas para cenar y mi madre al final acabó comprando muchas cosas. Compró tabletas de chocolate, botes de nocilla...*

18. Profesor-tutor. *A mí con el chocolate siempre me pillan [...] y para los niños usan otra estrategia muy destacada. Alumno6.*
19. Alumno6. *Poner los dulces a la entrada y las chucherías a la salida.*
20. Profesor-tutor. *A la salida, justo donde la caja. Para que al niño se le antojen las gominolas y ya la madre como no va a pegarle un par de cachetes delante de todo el mundo por no armar una bronca allí, en una mano lleva el carrito, en la otra la cartera, no sé qué y entonces coge y dice “bueno, anda”.*
21. Alumno16. *Mi tío cuando va a comprar con mi prima a ella siempre se le antoja algo y él le dice “no” [lo expresa tajante] y ella empieza a llorar y a pegar patadas al suelo y él sigue diciendo que no.*
22. Profesor-tutor. *Exactamente. Según mi criterio y el de otros que se dedican a ver cómo se puede corregir eso pensamos que a los niños desde bien pronto hay que enseñarles a soportar el no. “Eso no se puede comprar”. “Por qué”. “Porque no lo veníamos a comprar”.*
23. Alumno16. *Mi prima empieza a morderse las manos y a tirarse del pelo.*
24. Profesor-tutor. *Tranquilo que no se comerá los dedos que duelen mucho. Aguantará el berrinche una y otra vez y cuando sepa que no, porque es que no... Otra cosa es ser amable y un día hacerle un regalito y decirle “mira, hoy te voy a comprar unos caramelos”, pero por capricho, no. Yo tenía una norma con mis hijos que era mimos sí, caprichos no. Alumno8.*
25. Alumno8. *Que todo lo básico, por ejemplo, la panadería y la carnicería siempre están al fondo.*
26. Profesor-tutor. *Alumno8, repítelo, porque la alumna4 no se enteró. A lo mejor lo sabe, pero no te lo ha oído. [La alumna4 estaba hablando con su compañero y estaba distraída. Al escuchar su nombre se puso a atender.]*
27. Alumno8. *Que cuando mi madre me manda a comprar me manda el pan y una docena de huevos, por ejemplo, y siempre tengo que ir a la panadería y eso siempre está al fondo.*
28. Profesor-tutor. *Al fondo, siempre, sí señor. Pasando por allí entre productos atractivos.*
[Señalan el caso de un supermercado que tiene panadería fuera de las cajas para que la gente no espere las colas del supermercado si va solo a comprar pan.]
29. Profesor-tutor. *Bueno, esto no es una regla de oro. Pero, la mayor parte de las veces, esos productos básicos, como dice el alumno8, están al fondo. [...] Porque además a por los productos básicos se va todos los días. Alumna9.*
30. Alumna9. *Yo todos los años veo estrategias como el sunny que si compras tres botellas te regalan un balón.*
[Señalan más estrategias como el ahorro en función de la cantidad de un producto que compras, el ahorro que se acumula en tarjetas...]
31. Profesor-tutor. *Fijaros que eso demuestra que nos cobran más de lo que nos debieran cobrar porque si me pueden vender un bote en un euro y el segundo dice “dos botes, el segundo a medio euro”. Oiga, entonces, ¿si me lo puede vender más barato por qué no me vende más barato uno que es lo que yo quiero? No, no, no. Te lo venden más barato si compras mucho, pero si compras poco... Oiga, eso quiere decir que usted me está cobrando de más, porque si me lo puede vender más barato ¿por qué me lo vende más caro? ¿Me castigan por comprar poco? Lo que quieren es que compres más. [...] Venga, tres palabras más, que tenemos que pasar a otra cosa. Alumno4.*

32. Alumno4. *Que también hay a veces personas que te ponen un producto, que te dan para que lo pruebes, y después casi siempre lo acabas comprando.*
33. Profesor-tutor. *Menos los que van a merendar allí. Pasan veinte veces por donde la chica y se comen veinte trozos de queso [se ríe].*
34. Alumna7. *O como en las perfumerías.*
35. Profesor-tutor. *Que se van a perfumar allí [se ríe]. Alumna4.*
36. Alumna4. *Que yo si me pongo a montar esos cirios en el Carrefour que quiero unas chucherías así donde la caja, a mí me dan una hostia sin pensarlo y dicen “hala, así lloras por algo”. [Se ríen.]*
37. Profesor-tutor. *Bueno, una hostia supongo que en castellano es una bofetada. Vale. En clase es mejor decirlo así. Bien. Alumno3.*
38. Alumno3. *Cuando mi madre me manda que le vaya a por chocolate siempre tengo que coger algo para mí porque yo no me aguanto sin comer nada. [Se ríen.]*
39. Profesor-tutor. *Bueno, ya sabes, Alumno3, lo primero es darse cuenta de ello y lo segundo ver si realmente lo debes cambiar y cambiarlo.*

Analizando en general esta conversación cabe destacar el esfuerzo por generar una conciencia crítica respecto al consumo, poniéndose en juego la teoría de las tres esferas al incorporarse por parte del profesor y los alumnos referencias a conocimientos académicos elaborados (intervenciones: 1, 2, 6, 12, 15, 16, 22, 25, 29, 31, 37), pensamientos e ideas (intervenciones: 2, 3, 5, 15, 39) y experiencias prácticas (intervenciones: 2, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 38) fomentando esa idea de formación crítica que he señalado en apartados anteriores (especialmente por parte del profesor, en las intervenciones: 2, 6, 12, 14, 20, 22, 24, 31).

Haciendo pequeñas calas en la conversación tenemos diferentes momentos de suma riqueza desde el punto de vista de la *Pequeña Pedagogía*. En primer lugar, destaca la intervención inicial del alumno, relacionando el nuevo saber con el que ya poseía, lo cual es algo fundamental desde el punto de vista del profesor, que lo elogia, pues considera que cuando un alumno es capaz de relacionar lo que ya sabía con lo que está aprendiendo, indica que le está dando vueltas en su cabeza y lo está comprendiendo bien. En la intervención 2 del profesor, también destaca su crítica al sistema social en el que nos encontramos, al cuestionar que gane más una persona contratada para ver cómo engañar al consumidor que la persona contratada para formar críticamente (entre otras cosas) a la infancia. En la intervención 6 del profesor éste afirma que las tentaciones existen (y señala como ejemplo, en su caso, el chocolate de almendra), pero estimula al alumnado a controlarse a sí mismo, algo en relación con el principio de procedimiento examinado del “dominio de sí”. También se produce un estímulo a esta idea en la intervención 22 cuando habla de soportar el no a los hijos cuando se ponen caprichosos, con lo cual, además está interviniendo a favor del pensamiento de las familias, y a la contra de sus propios alumnos. En las intervenciones 12, 14, 20 y 31 muestra un conocimiento de la infancia que les devuelve a los alumnos elaborado para que les suponga un estímulo a la reflexión y la autocrítica, cuestionando la forma caprichosa de actuar de muchos niños actuales ante el consumo atacando y debilitando cierta alineación que pueden padecer al respecto.

En la intervención 26 destaca el trato amable con el que se dirige a la alumna que estaba despistada. En la intervención 31 (advierde de que va a dejar de dar palabras) se observa la presión que sobre el profesor comienzan a ejercer sus obligaciones docentes (avanzar en la materia: el lenguaje audiovisual) y como el tiempo escolar (las corcheras que delimitan la piscina del aula, en términos de la *Pequeña Pedagogía*) se va. En la intervención 37 se ve como hace un esfuerzo por corregir sin descalificar el lenguaje vulgar de la alumna, porque seguramente forma parte del lenguaje familiar (el lenguaje del profesor es delicado permanentemente). Finalmente, en la intervención 38 un alumno hace una consideración autocrítica y el profesor le anima a cambiar, alegando que “*lo primero es darse cuenta*”, frase que se repite día tras día en el aula cuando un alumno hace una consideración de este tipo.

Cuando se da por concluida esta cuestión se pasa a la siguiente pregunta, relativa a los valores y los contravalores que transmite el anuncio de publicidad examinado. Varios niños intentaron explicar qué entienden por valores positivos y negativos sin alcanzar a comprenderlo. El profesor lo ha tenido que explicar finalmente. Como puede deducirse, la clase es una lucha permanente. A partir de esta cuestión se forma una conversación interesante sobre un problema social muy relevante: los mensajes no explícitos del lenguaje audiovisual.

1. Profesor-tutor. [...] *¿Qué formas de comportamiento buenas o malas te está transmitiendo? Por ejemplo, hay un valor muy negativo. Hay una forma de ser, de comportarse y que nosotros mismos al estar hablando aquí la hemos estado criticando ahora mismo todos y sin embargo este anuncio la difunde como si fuera normal. Voy a dar solo un turno de palabras porque sospecho que voy a tener que acabar diciéndooslo. Alumna6.*
2. Alumna6. *Lo negativo es como tratan a la Coca-cola.*
3. Alumna2. *Como tratan a la Coca-cola.*
4. Profesor-tutor. *No. A ver es que hay que ponerse a pensar con un poco de esfuerzo. ¿Qué comportamiento tiene el niño que no es deseable que lo tenga? ¿Qué cosa hace ese niño que si fuera un hermano vuestro pequeño, o un hijo mío pequeño, le diríais “hombre, eso no se hace”? Y sin embargo el anuncio está diciendo prácticamente que se hace y qué bien, qué listo que lo hace y entonces le está enseñando un valor negativo, algo que tendría que estar diciéndole que no se hace le está diciendo el anuncio que sí, que lo haga, que no pasa nada, que es normal, que qué bien. Alumno8.*
5. Alumno8. *Malgastar el dinero.*
6. Profesor-tutor. *Malgastar el dinero, Alumno8. Muy bien. El anuncio no cuida para nada esto. Parece que es tan normal que el niño se gaste tres veces el precio de un refresco para sacar uno. Mete dinero y saca una Coca-cola. Mete dinero y saca otra Coca-cola. Mete dinero y saca una Pepsi-cola. ¿Cuánto le ha costado la Pepsi-cola? Tres veces más. Porque prácticamente la Coca-cola y la Pepsi-cola cuestan lo mismo. Pues ha tenido que pagarse tres refrescos para tomarse uno ¿no? Ese es un valor muy negativo. ¿Está enseñándonos a pensar sobre el valor del dinero? [Varios niños dicen no]. ¿Sobre que ese dinero procede de nuestros padres y nuestros padres trabajan? Y cuando no trabajan bien que lo intentan porque no es una situación deseable. Uno se puede quedar sin trabajo y está deseando buscarlo para tenerlo. Y algunos, como sabéis, trabajan desde que amanece hasta que anochece. [El alumno9 dice “mi padre”]. Los euros no los regalan en ningún sitio. Si los regalaran no estábamos aquí ninguno, estábamos haciendo cola [risas*

de los alumnos] para que nos dieran, pero hay que trabajarlos. Y ese niño, ¿qué pasa? Él llega allí, saca monedas, saca monedas y se gasta tres bebidas para una. Ese es un valor negativo.

7. Alumno7. Y dejar las Coca-colas.

8. Profesor-tutor. Parece muy simpático, parece un chico listo, “ay, mira qué ocurrente, qué bien, se le ocurrió, como no llega a la Pepsi” coge y saca... ¡pero si acaba de gastarse tres veces más! Parece que eso no tiene importancia. Y eso es muy negativo.

9. Alumna1. Que también es muy negativo lo de dejar las Coca-colas en el suelo.

10. Profesor-tutor. Exactamente Alumna1, ese es otro valor muy negativo. ¿Por qué, Alumna1?

11. Alumna1. Porque ha puesto el dinero para sacar las dos Coca-colas y las ha dejado ahí.

12. Profesor-tutor. Exactamente. No sólo ha gastado tres para comprar una, tres cantidades para un solo producto, sino que ha malgastado el dinero y dos Coca-colas las ha dejado allí. Y eso desarrolla una mentalidad. ¿Qué tipo de mentalidad es esa? La gente que gasta, gasta, gasta, gasta, gasta y ni siquiera valora lo que compra, puede dejarlo abandonado, en este caso allí, simplemente lo usó para poner los pies allí encima de ello y allí lo deja. Ese tipo de mentalidad cómo se llama. Una mente... tiene que ver con el consumo [ninguno levanta la mano].

13. Alumno7. El anuncio lo que quiere decir es que da igual que gastes o no. Tienes que comprar Pepsi.

14. Profesor-tutor. Sí, efectivamente, pero para que compres Pepsi te está transmitiendo un valor negativo que es que tú no aprecies el dinero. Alumno4.

15. Alumno4. Una mente consumista.

16. Profesor-tutor. Exactamente. Eso desarrolla mentes consumistas. El anuncio no te enseña para nada esto. Aquí en la escuela si lo podemos estar aprendiendo porque en la escuela estamos pensando detenidamente sobre eso y estamos aprendiendo cómo nos hacen la mente consumista, que no nacemos con ella. Ningún niño nace, se le hace un escáner de su cerebro y resulta que es consumista. No. Y nadie quiere ser consumista. ¿A qué no? [Dicen “no”]. No, todo el mundo dice “no es bueno ser consumista”, pero sin embargo la gente acaba siéndolo ¿por qué? Porque está todo el día tragándose mensajes negativos como ése. Y así se hace un consumista. ¡Ay, qué niño, jajaja, mira qué bien, qué ocurrente, para coger la Pepsi-cola se puso encima de dos Coca-colas, qué listo! Y a nadie se le ocurre pensar sobre los valores tan negativos que hay ahí. Yo no quisiera tener un hijo así ni a la de mil, porque mira qué caro me saldría, que cada vez que se quiera tomar una Pepsi-cola se gasta el dinero de tres en una. Es un gastizo.

17. Alumno1. Por lo menos que hubiese cogido las tres.

18. Profesor-tutor. Pues si os fijáis en los anuncios, que ya habéis aprendido a contar planos, también podéis fijaros en esto. Los niños más trabajadores lo podéis hacer como ejercicio complementario de esto que acabamos de estudiar. Cogéis un anuncio el que queráis [les explica cómo tendrían que hacerlo]. A veces también transmiten valores positivos. Hay algunos anuncios que utilizan la solidaridad. A veces dicen “vamos a poner un valor positivo para que a la gente le guste más.

19. Alumno13. Como los yogures naturales para que funcione tu organismo.

20. Profesor-tutor. *Exactamente, para que tu cuerpo esté bien. Pero eso tiene también un valor negativo, ¿cuál?* Alumna3.
21. Alumna3. *Que a veces es mentira.*
22. Profesor-tutor. *Muchas veces es mentira y además a veces desarrolla una preocupación excesiva en la gente por tener una figura Puleva.* [Risas de los alumnos.] *Si no tienes una figura Puleva pues no la tienes, qué vamos a hacer.*
- [La alumna1 pone el ejemplo de unos cereales que ayudan a adelgazar y a tener mejor humor.]
23. Profesor-tutor. *Pues cogéis un anuncio y le aplicáis estas preguntas que nos hemos hecho aquí. Se las aplicáis al anuncio y las contestáis. Y así estaréis aprendiendo, ¿a qué?,* Alumno12.
24. Alumno12. *A no ser consumistas.*
25. Profesor-tutor. *Si aplicáis esto que hemos estado estudiando a algún anuncio, lo veis y decís voy a ver yo esto qué historia cuenta, qué resortes psicológicos, a quién se dirige y tal... estáis aprendiendo a...* Alumno4.
26. Alumno4. *A no hacer caso a todo lo que nos dicen.*
27. Profesor-tutor. *Alumna1.*
28. Alumna1. *A entender el lenguaje de la publicidad.*
29. Profesor-tutor. *Exactamente. Estáis aprendiendo a leer. Y ahora sí que podéis estar viendo la tele y si os dicen en casa “qué haces viendo la tele, ponte a leer un libro”. Puedes decir tú “estoy aprendiendo a leer”. Y dirá tu madre o tu padre “sí, sí, a mí me vas a contar tú que estás aprendiendo a leer, cógete un libro y ponte a leer”. “Estoy aprendiendo a leer...” ¿y tú qué contestarías?* [Mira a Alumno8.]
30. Alumno8. *El lenguaje audiovisual.*
31. Profesor-tutor. *El lenguaje audiovisual. Estoy aprendiendo a leer el lenguaje audiovisual. Pero para leer el lenguaje audiovisual no basta con sentarse delante de la pantalla y mirar. ¿Qué más hay que hacer? No basta con sentarse delante de la pantalla y mirar. ¿Qué más hay que hacer? he preguntado.* Alumno13.
32. Alumno13. *Pensar en lo que dice.*
33. Profesor-tutor. *Pensar. Pensar en lo que dice y en lo que quiere decir. Hay que pensar en lo que no se ve.*
34. Alumno7. *Y en lo que quiere que hagamos.*
35. Profesor-tutor. *Y en lo que quiere que hagamos, exactamente.*
36. Alumno7. *Y aprender.*
37. Profesor-tutor. *¿Pero tú crees, Alumno9, que eso lo hace la mayor parte de la gente?*
38. Alumno9. *No.*
39. Profesor-tutor. *Yo también lo creo que mucha gente no. ¿Por qué Alumno9?*
40. Alumno9. *Porque la gente ve un anuncio así, y está casi todo el día viendo la televisión y están dando la publicidad y están “hay quiero comprarme esto, hay quiero comprarme lo otro”.*
41. Profesor-tutor. *¿Y por qué no hacen esto?*

42. Alumno9. *Porque no lo sabrán.*
43. Profesor-tutor. *No sabe leer.*
44. Alumno9. *El lenguaje audiovisual.*
45. Profesor-tutor. *Exactamente, no saben leer el lenguaje audiovisual. Y ellos creen que lo que pasa allí es para mirarlo y estar relajado y ya está.*
46. Alumno9. *Por pasar el rato.*
47. Alumno8. *Y también porque duran muy poco.*
48. Profesor-tutor. *Ah, eso también es muy importante. Porque no dan tiempo a pensar. Los anuncios están hechos para que no haya tiempo para pensar, efectivamente. Son rápidos, va uno detrás de otro. Van por tandas, primero es un coche, luego es un chocolate, no sé qué, no sé qué más. ¿Cómo te va a dar tiempo a pensar? Si es un bum, bum, bum, bum, bum, es un bombardeo, una cosa y otra. Aquí llevó una clase entera hablar de un trocito y llevamos varias clases para hablar de un solo anuncio. Pero la publicidad está ahí y te meten veinte anuncios en un descanso de una película. No da tiempo de analizarlos a todos, pero conviene hacerlo alguna vez con alguno para aprender a leer, para no fiarse de ellos, ¿de acuerdo? y de vez en cuando también conviene ponerse a salvo, es decir, no estar sentado todo el día delante de ellos para que te estén metiendo quinientos anuncios a la semana.*

En este episodio se repiten muchas de las cuestiones que hemos venido señalando: la metodología dialógica en relación con la teoría de las tres esferas para favorecer una formación crítica y una educación en valores, en este caso previniendo el consumismo, todo ello unido a la dificultad del grupo para el pensamiento abstracto que se pone de manifiesto perfectamente en las intervenciones 2, 3, 7, 9, 13, 17 y 24. Por otro lado, el profesor manifiesta un buen conocimiento de alumnos y familias al señalar que el dinero de que disponen los primeros procede de los segundos y que los padres frecuentemente desean trabajar, pero no siempre es sencillo encontrar trabajo hoy. En la intervención 8 el profesor también introduce una cuña interesante al señalar que el protagonista del anuncio parece muy listo no siéndolo necesariamente, como se pone de manifiesto a continuación, lo cual supone un estímulo al desarrollo del pensamiento crítico, pues ser y parecer pueden no coincidir. Los deberes que pide al alumnado también son peculiares (pero están relacionados con sus convicciones sobre cómo deben ser las actividades a realizar en casa). Llama la atención su forma de generar conciencia de que lo que están haciendo les permite aprender a ver la televisión mejor y aprender (intervenciones: 25, 41, 43, 45) mejorando su autoestima como escolares. En la intervención 29 el profesor se refiere a “tu madre y tu padre” algo que no está en consonancia con su principio de referirse a las personas con las que conviven los alumnos como “familias”. En estos momentos no es posible saber si estaba dirigiéndose a algún alumno concreto y en consecuencia se estaba imaginando a su madre y su padre o si lo dijo sin más. Respecto a esta cuestión cabe destacar tres aspectos: uno, que la formulación del principio no es prescriptiva en el cien por cien de los casos, dos, que es realmente difícil ceñirse en todo momento a las propias convicciones, y tres, que los principios tampoco pueden ser considerados como una técnica, pues permanentemente pueden entrar en conflicto entre ellos y la relación didáctica en un aula es mucho más compleja que todo lo que se pueda hablar o escribir sobre ella. Finalmente, destacaremos la observación realizada por el alumno8

en la intervención 47 cuando apunta que los anuncios no dan tiempo para pensar, pues es una observación de gran riqueza que ofrece al grupo dado que la clase se configura como un foro abierto, y de otro modo, se habría perdido.

Antes de que comience la clase de matemáticas se comentan algunos de los anuncios que los alumnos vieron la tarde anterior en casa, produciéndose una pequeña conversación nuevamente que no se reproducirá, pero sí señalaré un pequeño incidente interesante, y es que el alumno1 se puso a hablar sin que se le hubiera dado la palabra y al darse cuenta de que no siguió una de las normas de la clase se calló, a lo que el profesor le respondió con un elogio, lo cual se relaciona con el buen trato que se pretende dar al alumnado en todo momento.

Tercera clase (martes 4 de noviembre de 2008)

Este día antes de entrar en clase la investigadora conversa con un profesor del tercer ciclo sobre la escasa valoración social que tiene una tesis y llega José María Rozada, incorporándose a la conversación. Cuando entramos en la clase descubrimos que las mesas han sido colocadas individualmente rompiendo bastante con la estructura habitual del aula y la alumna3 nos explicó que en la clase anterior tienen que separarse porque los de atrás hablan mucho y no dejan a la profesora dar clase, pero la alumna asegura que aunque la profesora opina que así le va mejor, la estrategia no le da ningún resultado porque sigue sin dominarlos. Con bastante ruido vuelven a colocar los pupitres en forma de U y arranca la clase de lengua comentando los deberes que los alumnos han hecho en casa. Hablan empleando el término de “cuña publicitaria” y José María Rozada explica qué es una cuña, para lo cual se sirve del encerado. La primera reflexión interesante viene de la mano de la alumna7, que señala que cuando en televisión van a publicidad y dicen que vuelven en unos minutos siempre son más de los que dicen. A continuación lo más destacado es la llamada de atención que hace el profesor a la alumna1 por su déficit de atención.

Profesor-tutor. Alumna1, estás constantemente fuera de lo que estoy haciendo yo. Intentando hacer otra cosa distinta. Estás peleando por hablar con los de allí. Sí, Alumna1, es así, desgraciadamente. Es así. Mira que me dijeron cuando se planteó que vinieras a esta clase para repetir curso “es una niña encantadora, no te dará nada que hacer, es una niña que en tu clase irá de maravilla...” Y mira tú, Alumna1, que estoy llamándote la atención veinte veces cada día. Porque estás fuera de la clase todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo, todo el tiempo. Todo el tiempo intentando hablar con la alumna9 o con el alumno1. Así todos los días a todas horas. No pares con los pies, sigue bailando. Encima hiperactiva. Alumna1, adopta otra actitud en clase. Ven a clase a venir a clase. Estamos hablando sobre los spot publicitarios, sobre la publicidad y tienes que aprender sobre eso. Oye, pues no, ella está a otra cosa. A ver, para qué llamas a tus amigas, ¿quieres decírmelo? Hay una cosa que te interesa mucho más que la clase, sácame de mi sorpresa.

Alumna1. Es el ejercicio que hice del spot publicitario.

Profesor-tutor. Pero, ¿y eso que tiene que ver para que estés tratando de hablar con ellos constantemente? Tendrás que levantar la mano luego y hablar cuando te toque. Es terrible, terrible, terrible. Casi todos los años hay dos o tres alumnos que concentran el 80% de las

llamadas de atención. En esta clase empezaron siendo el alumno16, el alumno15 y el alumno3, en tercero. Mira ahora que bien están. Al alumno15 no le llamo la atención prácticamente nunca. Algunas veces no por comportamiento sino por tener las cosas mal colocadas. Al alumno3 nunca. Casi siempre le tengo que felicitar. Está ahí atento, y eso que no está al lado mío, está ahí al fondo de la clase, todo el tiempo mirando. El alumno16 bien, aunque parece que este año quiere arrepentirse de lo bien que había ido, pero bueno, no le dejaré. Y ahora resulta que la alumna1, casi la mayor de la clase, concentras el "mayor déficit de atención" de la clase. ¿Sabes lo que es déficit de atención?

Alumna1. Que no presto atención.

Profesor-tutor. Lo contrario de exceso de atención. Déficit es que no llegas a tener la atención mínima para enterarte de lo que pasa en clase. Tienes una atención que está por debajo de lo que se estima imprescindible para enterarse. Y yo como soy un profe raro que me empeño en dar clase para todo el mundo, no quiero tener ni un solo alumno que no se entere de la clase, pues claro, hay que hacer interrupciones. Esto es una cuña, pero no publicitaria. [Relacionándolo con el tema el que previamente estuvieron hablando].

Puede apreciarse una carga de desesperación considerable en esta llamada de atención por parte del profesor, al ver que en reiteradas ocasiones la alumna se encuentra despistada. La anima a pedir la palabra y hablar para todos sus compañeros y no sólo con los de al lado y trata de ayudarla a tomar conciencia de su problema para que ponga más de su parte en su superación. El trato, pese a lo desesperante que es para el profesor una situación así, es respetuoso y reconocido, máxime cuando le explica qué es el déficit de atención y aprovecha para elogiar el buen comportamiento de otros alumnos que previamente tendían a distraerse.

La alumna4 comienza comentando el anuncio que ha elegido, el cual conocen todos los alumnos de la clase. Esto nos da pistas sobre su consumo de televisión en casa y a partir de ello se forma una conversación interesante sobre la publicidad.

1. Alumna4. *Yo cogí el anuncio de gas natural.*
2. Profesor-tutor. *El de gas natural. ¿Todos os dais cuenta de cuál es?*
3. Todos los alumnos. *Sí. [Sólo se escucha a una alumna, a la alumna2, decir que no entre todas las voces diciendo sí].*
4. Alumna4. *Es el de un señor que está en la ducha y se queda sin agua caliente.*
5. Alumna2. *¡Ahh, ya!*
6. Alumna4. *¿Qué historia cuenta? Va de un señor que se queda sin agua caliente mientras se ducha. ¿Qué quiere que pensemos realmente? Quiere convencerte de que te pases a gas natural. ¿A quién se dirige preferentemente? A las personas que se quedan sin agua caliente mientras se duchan. Tiene once planos y veintiún segundos de duración.*
7. Profesor-tutor. *¿Entonces el ritmo?*
8. Alumna4. *Normal.*
9. Profesor-tutor. *No sé. Tienes que dividir los segundos entre los planos. Y te da el ritmo. Creo que hay una cosa que no está acertada. Está bien el ejercicio. Me parece encantador que lo hayas hecho, pero hay que decirte una cosa que yo creo, sin haber visto el anuncio, que no es así. Alumno4.*

10. Alumno4. *Que es casi imposible que una persona se quede sin agua caliente porque para eso le tendrían que cortar el agua.*
11. Profesor-tutor. *No, pero eso es igual. En los anuncios da igual que sea posible que sea imposible. No se puede aportar una realidad en un anuncio. ¡Alumno4, estoy contestando a lo que has dicho! [Le grita, porque ya está disperso hablando con el compañero]. Alumno6.*
12. Alumno6. *Yo creo que lo que está mal ahí es que te pregunta a qué tipo de personas.*
13. Profesor-tutor. *Claro, ¿y a qué tipo de personas se refiere?*
14. Alumno6. *Yo creo que a los adultos porque un adolescente no se va a poner a cambiar el agua, a los adolescentes les importa menos.*
15. Profesor-tutor. *Alumna9.*
16. Alumna9. *A las personas que tienen casa.*
17. Profesor-tutor. *Claro, se refiere a las personas que tienen casa, que dice la alumna9, es una manera de decirlo. A las personas que pueden tomar decisiones sobre cambiarse a una empresa o a otra. Las que deciden sobre la energía. No las personas que se quedan sin agua caliente. Esa es la anécdota que cuenta. Cuenta una historia que se ha inventado de que un señor se queda sin agua caliente, pero no se dirige a las personas que se quedan sin agua caliente. A lo mejor hay uno de cada mil o de cada diez mil. Eso no es suficiente. Se dirige a todas las personas que pueden decidir sobre con quién contratan el gas o lo que sea. Porque el anuncio es ¿de qué?*
18. Alumna4. *De gas natural.*
19. Profesor-tutor. *De gas, pues eso. Se dirige a todas las personas que tienen, como dice la alumna9, casa, que deciden “con quién contratamos” y les cuenta esta historia. “mira a ver si te quedas sin agua caliente y tal, esto es más seguro”. No tenéis que confundir la historia que cuenta con a quién se dirige. Es como si dijéramos del anuncio de la Pepsi-cola que se dirige a todos los niños que están jugando al fútbol y tienen sed. ¡Noo!*
20. Alumno1. *A los adolescentes.*
21. Profesor-tutor. *Eso es lo que cuenta. Se dirige a toda una población, jueguen al fútbol o no, que consuma Pepsi. Adolescentes y niños. Ahora ya los niños son un sector muy interesante porque como ya empiezan los padres a darles un euro de vez en cuando y dan mucho la lata en casa para que les compren esto o lo otro. Todos les quieren vender a los niños.*
22. Alumna7. *Claro, los niños pequeños empiezan a darle a la pataleta, “mamá quiero esto”.*
23. Profesor-tutor. *Claro. Para ellos es muy interesante hacer que los niños sean consumidores porque es una manera de sacarles las perras a los padres. Alumno8.*
24. Alumno8. *Por ejemplo yo cuando veo un anuncio pues vale, es normal, pero el anuncio de Pepsi, por ejemplo, a simple vista yo creo que era normal, pero cuando lo analizamos no, o sea, era peor porque derrochaba el dinero...*
25. Profesor-tutor. *Es muy interesante eso que dices Alumno8. Yo creo que no lo ha entendido muy bien la clase. A ver cómo lo explicas otra vez. Él ha venido a decir que cuando vio el anuncio, como todos los anuncios, los vemos y es como normal, [llama la atención a una alumna que está distraída] es una manera de decirlo, ¿no? Pero luego, después que lo analizamos es como peor. ¿Qué quieres decir con eso? Explícalo más ampliamente. [Llama la atención a otro niño para que escuche.]*

26. Alumno8. *Pues que el anuncio dura poco y [se queda pensativo a mirar el techo] y no te da tiempo a pensar en ello.*
27. Profesor-tutor. *Bien. Sí, sí, es muy difícil de explicarlo, pero tienes una idea muy interesante en la cabeza. ¿Quién la está captando? Yo la capto perfectamente. La podría explicar mejor pero no quiero hacerlo todavía. ¿Qué quiere decir, qué está queriendo decir? Es quizá la idea más interesante que ha salido en este tema. Fíjate, no la había descubierto yo. No la había dicho yo. Sale de la cabeza del alumno8. Alumna6.*
28. Alumna6. *Quiere decir que cuando vio el anuncio no se fijó en todos los detalles porque era rápido y no iba muy despacio y como apenas había tiempo no te podías parar a pensar, pero ahora que lo analizamos tuvimos tiempo para pensar. [El profesor dice sí con la cabeza mientras ella habla todo el tiempo de manera muy destacada, dado el esfuerzo de explicación y corrección de la alumna].*
29. Profesor-tutor. *Bien. Entonces, ¿por qué dice que ahora le parece peor?*
30. Alumna6. *Porque el niño malgastó el dinero.*
31. Profesor-tutor. *¿Entonces eso qué nos enseña? Haberlo estudiado ¿qué? [No responde] Haber aprendido algo del lenguaje audiovisual sirve, ¿para qué? Alumno10.*
32. Alumno10. *Para que no nos engañen con los anuncios publicitarios.*
33. Profesor-tutor. *Es decir, que de haberlo visto sin estar advertido de cómo está construido un spot a haber aprendido cómo se construyen los spot, ¿qué diferencia hay? ¿Qué ventaja obtienes? ¿Qué aprendes?*
34. Alumno10. *Pues que si lo piensas más el anuncio no tiene tanta gracia como al principio.*
35. Profesor-tutor. *Bien. Alumno6.*
36. Alumno6. *Que si el anuncio lo vemos sólo una vez, pues nada, decimos: “ay, qué niño más listo, cómo saca las Coca-colas...”, pero como lo vimos más, lo examinamos más, mejor, y le dimos la vista buena y la vista mala y salieron muchas más vistas malas que buenas.*
37. Profesor-tutor. *Bien. Alumno8, esa es una idea esencial. Es verdad. Haber estudiado cómo se construye, cómo es el lenguaje audiovisual, nos sirve para darnos cuenta de cosas que si no, no nos damos cuenta de ellas aunque las estemos viendo. Y hay gente que puede estar viendo publicidad siempre, y lo que tú dices, no le parece mal, le parece normal. “Oye, un niño que tenía sed y se compró una Pepsi cola y como no alcanzaba gastó en dos Coca-colas para ponerse en ellas y ya está. Mira qué bien. Y si tiene la música bonita y además tal, oye, pues mira que guapo y qué bien”. Pero, como no ha estudiado eso no está advertido del mensaje que eso tiene. Y el haberlo estudiado te enseña a verlo. A darte cuenta de que te están...*
38. Varios alumnos. *Engañando.*
39. Profesor-tutor. *Es como si hubiéramos abierto, como si te regalan un caramelo que hasta que no lo abres no ves lo que tiene. Nosotros hemos abierto ese mensaje y hemos dicho “cuidado, esto está hecho así, ¿eh? Oye, y no lo tiramos. Habrá que seguir viendo publicidad, mientras la haya, que será seguramente durante toda nuestra vida. Por eso la escuela ¿puede enseñar a qué? Alumno16.*

40. Alumno16. *A aprender a estudiar un poco los anuncios y entender lo que te tratan de explicar para luego tú también poder explicarlos bien y decir lo que se ha hecho en el anuncio.*

41. Profesor-tutor. *Exactamente. Muy bien. Te enseña a ver, conocer, estudiar las cosas, te enseña a ver lo que está oculto, lo que no se ve. “¿Pero qué está oculto en este anuncio? Si está ahí todo visto”. “Sí, el mensaje está oculto. Hay que buscarlo ¿o no? Porque no reparas en él. Te llama la atención y piensas “mira qué bonito, ay, fíjate que ocurrente, muy bien, qué niño más listo” pero luego tú cuando vas analizando... Y así podríamos coger cualquier spot publicitario y ver cómo está hecho y que mensaje manda. Generalmente, bajo una apariencia muy atractiva, hay un mensaje que trata de convencernos, trata de atraernos generalmente la publicidad, siempre, para que consumamos. Eso es aprender, Alumno8. Sí. También es aprender saberse los ríos de España. El Miño, el Duero, el Tajo, el Guadiana. También eso es aprender, no digo que no. Pero eso es aprender cosas muy importantes, que la gente no valora, ¿eh? Porque esas cosas como no se suelen poner en los exámenes la gente no las valora. Una cosa además que sólo te la da la escuela. Eso sólo se aprende en la escuela, cuando se aprende. Hay escuelas donde tampoco se aprende. Es muy difícil que la publicidad te enseñe sus propios trucos. A lo mejor encuentras un día algún programa bueno... Alumno4.*

42. Alumno4. *Que para mí, a veces, la publicidad te quiere vender cosas que ya tienes en casa, pero que aún son un poco mejores.*

43. Profesor-tutor. *Sí. [...]* Alumna4.

44. Alumna4. *Lo del alumno4 es verdad porque tú, por ejemplo, tienes un móvil, ¿no? Que tiene unas cosas y ves anunciar en la televisión un móvil igualito pero que lleva la cámara de más mega píxeles, más juegos... Entonces quiere que lo compres, aunque ya lo tengas igual.*

45. Profesor-tutor. *¿Y la gente suele hacerlo?*

46. Varios alumnos. *Sí.*

[Dos alumnos relatan la experiencia de sus madres que se cambiaron de móvil porque vieron uno en la publicidad que les atrajo.]

47. Profesor-tutor. *Bien. Más cosas. Bueno, es que lo que ha dicho el alumno4 también es muy interesante. Es verdad. Ahora hay que tirar muchos productos que todavía son útiles. Y la gente los tira, ¿por qué? Porque ha salido otro que dice que es mejor porque tiene más cosas o porque está más a la moda o lo que sea. Es la primera vez en la historia de la humanidad que empezamos a tirar cosas que son útiles. Antes no se tiraba nada hasta que resultaba inservible. Incluso se reparaba y se reparaba. Había muchas tiendas de reparaciones. Se reparaba el calzado, se reparaba todo. Se arreglaba. No se tiraba. Y ahora la gente, como saques un móvil como éste que tengo yo ya, te miran como anticuado. Dicen “¿éste dónde va con ese móvil si ya hace unos cuantos años que salió?”. ¿Por qué lo voy a tirar si funciona? “No, ese no tiene cámara, no tiene no sé qué...” ¿Y para qué quiero yo...? Sí, cámara de fotos tiene, pero bueno. Ahora se tiran montones de cosas que son útiles todavía.*

[Tres niños ofrecen tres comentarios acerca de los modos de consumo en su familia. Destaco sólo el último.]

48. Alumno14. *Mi madre una vez tenía una batidora que no tenía velocidad ni nada y anunciaron una que tenía velocidades y tenía muchos accesorios y eso y la vieja la tiró y se compró esa.*

49. Profesor-tutor. *Sí, sí, eso es lo que suele ocurrir.*

50. Alumno16. *Cada vez la gente se anticipa más a comprar algo y tiran lo viejo y se quedan con lo nuevo y luego lo nuevo resulta que funciona peor y lo viejo ya lo tiraron y no lo pueden coger.*

51. Alumno14. *Incluso lo viejo es más duro que lo nuevo.*

52. Profesor-tutor. *Exactamente. Muchas veces ocurre eso. Y cada vez los productos duran menos porque los fabrican para poco tiempo. No hay más que ver. Antes en casa se compraba un teléfono y duraba toda la vida y ahora compras un teléfono y al poco tiempo se te estropea y vas a protestar: “¿Cuánto hace que lo compró?” “Dos años” “Entonces a usted cómo no se le va a estropear si tiene dos años ya”. Como si dos años fueran dos millones de años.*

De esta conversación destaca en primer lugar el pensamiento concreto de los alumnos en general, salvo por la intervención 12, que muestra un pensamiento más elevado que el resto y apoya al profesor en la dura tarea de tirar del desarrollo (intervenciones 13, 17, 19). En la intervención 21 del profesor se aprecia su interés por transmitir a sus alumnos cómo los niños son frecuentemente tratados como objeto de consumo, intentando prevenirlos (intervenciones 21 y 23). Dado que la clase está siempre abierta al comentario de conocimientos, ideas, experiencias, etc. no sorprende que el alumno8 en la intervención 24 haya hecho una reflexión en voz alta muy interesante ni que el profesor la hubiera aprovechado para estimularle a mejorar su expresión oral y para hacer educación en valores. Destaca una frase del profesor en la intervención 27: *“La podría explicar mejor, pero no quiero hacerlo todavía”* pues es del interés del profesor que los alumnos piensen por sí mismos en todo momento dándoles la explicación pertinente solamente si ellos no llegan. En las intervenciones 33, 37, 39 y 41 además se aprecia la positiva valoración que recibe el conocimiento, el saber, el estudiar, la escuela, etc. haciendo tomar conciencia a los niños la importancia de aprovechar ese tiempo. Esto es algo que frecuentemente se introduce en el aula de este modo contextualizado, nunca como una mera ocurrencia. En la intervención 41 el profesor también introduce una cuña crítica al defender el valor de la pedagogía que pretende desarrollar cuestionando que temas como éste generalmente no se abordan en las escuelas o se hacen superficialmente (porque no se preguntan en los exámenes). Finalmente, se hace un intento por valorar sentimental e instrumentalmente los objetos viejos, tratando de evitar el consumo desmedido de bienes innecesarios. Puede parecer al lector ajeno que este tipo de pasajes son muy largos y que se reiteran muchas ideas, mas cuando uno está en el aula se da cuenta de que son necesarios muchos matices para que todos los alumnos atiendan y entiendan, sobre todo en un grupo de máxima dificultad como es éste. Obsérvese también que la reiteración de ideas suele producirse con gran riqueza expresiva y con un tono amable y reconocido. Por otro lado, falta también la expresión corporal del profesor, muy frecuentemente en el centro de la clase, de pie, tratando de llamar la atención, de ocupar mucho espacio para evitar que “se vayan” los que tienen mayores dificultades para mantener la atención, etc.

Tras comentar el anuncio de la alumna4 se pasa al del alumno13, que ha elegido el de un coche. Vuelve a producirse un momento interesante desde el punto de vista de las

convicciones del profesor. El alumno13, procedente de un país del Este, con dificultades de expresión en castellano, se atasca en una palabra y el alumno12 prueba a decirle una, acertando con la palabra que el alumno13 buscaba, lo cual valora positivamente el alumno dando las gracias al compañero, lo que genera el elogio amable del profesor por ayudarlo en sus dificultades expresivas. Esta cuestión aunque es buscada, pretendida y positivamente valorada, no siempre se produce, pero ésta es una prueba de que en ocasiones sucede.

Hablando de la perversidad del mensaje del anuncio del coche que el alumno13 seleccionó, el profesor comentó que el mensaje más perverso que vio jamás en un anuncio fue el slogan de Viceroy: *“no es lo que tengo, es lo que soy”*.

1. Profesor-tutor. *El anuncio más negativo que he visto yo en los últimos tiempos en televisión es uno que dice “Viceroy”.*
2. Varios alumnos. *No es lo que tengo, es lo que soy.* [Le interrumpen.]
3. Profesor-tutor. *No es lo que tengo, es lo que soy. Ese mensaje, que mucha gente no lo entiende es el más negativo de todos los que he visto yo en mi vida en televisión. Y yo tengo un Viceroy ¿eh? Me lo regalaron mis alumnos, por cierto, aquí, en el primer curso que tuve de tercero, sus mamás. Pero, decir que “Viceroy, no es lo que tengo, es lo que soy”. Yo nunca he visto una barbaridad más grande. Nunca he visto una barbaridad más grande. ¿Vosotros entendéis eso? ¿Alguien entiende qué quiere decir eso y qué tiene de súper negativo, de terriblemente negativo? Alumno10.*
4. Alumno10. *Que te dice que no es que lleves el reloj, es que tú eres como el reloj. El reloj forma parte de ti, de ti mismo.*
5. Profesor-tutor. *Muy bien, Alumno10. Perfectamente explicado. ¿Y eso realmente nos hace más importantes o nos rebaja?*
6. Alumno10. *Nos hace más importantes.*
7. Profesor-tutor. *Hace como que te hace más importante, pero si realmente a ti te dicen que tú eres un Viceroy, te están...*
8. Alumno1. *Rebajando.*
9. Profesor-tutor. *Están rebajando tu condición. Porque tu condición es ¿cuál? ¿Tú qué eres?*
10. Alumno10. *Un ser humano.*
11. Profesor-tutor. *Un ser humano. Y está identificando un ser humano con un objeto. Ah, y lo dice además gente muy importante, vamos, gente muy importante, gente famosa, ¿no? Lo dice el Banderas.*
12. Alumno1. *Shakira.*
13. Alumno7. *Alonso.*
14. Profesor-tutor. *Ahora Alonso. Lo empezó diciendo Julio Iglesias yo creo.* [Se forma un poco de barullo y pide silencio].
15. Alumno9. *Y hay otro que se llama time force.*
16. Profesor-tutor. *Pero no cambiemos ahora a otro que nos equivocamos todos. Alumno8.*

17. Alumno8. *Yo el reloj ese de Viceroy lo vi hace mucho tiempo de uno que iba en un aeropuerto y le iba pitando la ropa y sólo le quedaba el Viceroy y en vez de quitárselo se echó con él en la cinta esa de los objetos.*

18. Profesor-tutor. *Fijate tú. Reduce a la persona a la condición de un objeto. Y eso parece que es como deseable. Yo cuando vi el anuncio ese la primera vez no lo entendí. Y dije a ver qué es esto de que no es lo que tengo, es lo que soy. Y un tío en una silla como si estuviera allí haciendo filosofía. Se pone allí a pensar así todo importante [lo imita] “no es lo que tengo, es lo que soy” [se ríen]. Yo me quedé pensando “y éste por qué dice esto” y me daban ganas de tirar con el Viceroy a la pantalla de la televisión [se ríen]. Una cosa increíble. No lo tiré porque lo quiero mucho, ya digo, es un regalo.*

Con este episodio el profesor pretendía servir de modelo de reflexividad al grupo, en este caso, cuando no se entiende algo a la primera, evitando el abandono fácil de quien no se preocupa por aprender y entender, además de hablar de la diferencia entre el trato como objeto o como sujeto, contribuyendo a su educación en valores. Destaca en el comentario 18, su idea sobre la filosofía, como algo mucho más profundo de lo que hacen los protagonistas de los anuncios del reloj y una broma final que tuvo sus resultados (la risa de los alumnos).

Luego otro alumno deleita al grupo con su análisis, destacando la rapidez del mismo (nada más y nada menos que un ritmo de 1,1 –el ritmo del anterior examinado era de 2,3–) y se comenta la rapidez del anuncio para no dejar pensar.

Ningún alumno más ha hecho la actividad y el profesor comenta que pasarán a estudiar las palabras compuestas y sus normas de acentuación, no sin antes manifestar que está satisfecho de cómo salió ese tema.

Profesor-tutor. *Yo estoy contento. Salgo de esta lección contento porque veo que habéis aprendido mucho. Para el trimestre que viene volveremos sobre ella. Haremos tres entradas a este tema del lenguaje audiovisual, una en cada trimestre. Es probablemente al lenguaje al que más vais a estar sometidos. Bueno, el más importante sigue siendo el oral, el oral y el escrito, pero éste os va a influir mucho a lo largo de la vida. Así que cuanto más sepáis de él, mejor.*

4. Conclusiones: evidencias e interrogantes

En esta fase final de la investigación es preciso llegar a la formulación de una serie de conclusiones generales sobre las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza, las cuales se han agrupado en torno a dos ejes: evidencias e interrogantes generados, dado que no todas las reflexiones a las que es posible llegar en este punto de la investigación están igualmente claras.

Dado que este asunto es amplio, complejo y escurridizo, y además está poco trabajado, plantea muchas dudas, más que “certezas” en sentido estricto. Por ello consideramos necesario situar algunos asuntos de interés vital en la investigación, que en algunos casos muestran líneas de investigación futuras, pero de ningún modo agotan la reflexión sobre este apasionante campo, sino más bien todo lo contrario, la inician.

4.1. Evidencias de interés que ofrece este estudio

Esta investigación plantea algunas ideas y experiencias que recojo a continuación con carácter de evidencias mostradas por el grueso de esta investigación.

4.1.1. La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente: un campo por explorar

Una primera evidencia que pone de relieve este estudio, íntimamente relacionada con el primero de los capítulos de la tesis, es que esta investigación sobre las relaciones teoría-práctica es pionera, por tanto, todas las conclusiones a las que se llega con esta tesis deben ser consideradas provisionales a la espera de nuevas investigaciones que exploren este campo más detenidamente, de tal manera que podamos ampliar, cuestionar y confirmar los resultados de la misma.

Repasando las principales obras y artículos sobre la materia, tanto de autores nacionales como internacionales, he descubierto un importante vacío sobre el tema objeto de estudio de la tesis, pese a su enorme relevancia para la mejora de la enseñanza, el desarrollo profesional docente y el incremento del conocimiento educativo, especialmente, el didáctico y epistemológico. Se trata de un debate permanentemente abierto, con aportaciones de muy diverso tipo, donde generalmente el tema es abordando tangencialmente, constituyendo sólo en contadas ocasiones el eje del trabajo.

En la inmensa mayoría de las obras de didáctica y epistemología de la educación se enfatiza enérgicamente la importancia que tiene relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza. Sin embargo, el desarrollo que se hace de ese constructo, es muy escaso y limitado en la mayoría de las mismas. No resulta exagerado decir que hablamos de relacionar la teoría y la práctica como un tópico pedagógico que ha ido asumiéndose sin ser explorado.

Revisando trabajos como los de Stenhouse (1987), Huberman y Levinson (1988), Elliott (1990), Klein (1992), Schön (1992), Zeichner (1993), Böhn (1995), Clandinin (1995), Carr (1996), Gimeno (1998), Porlán y Rivero (1999), Aguilar Mejía y Viniestra Velázquez (2003), Korthagen (1999, 2001, 2007) Rozada (1986, 2006b, 2007a, 2008a) y Whitehead (2009) he podido extraer algunas ideas relevantes publicadas sobre la relación teoría-práctica, descubriendo que pocos autores se dedican a trabajar específicamente esta cuestión, pese, a la importancia del asunto para la pedagogía. Los que lo hacen, con frecuencia solamente remitan a ideas teóricas, sin interrelacionar el discurso formal con su propia experiencia de relación teoría-práctica, o la de terceros.

Las relaciones teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente no han sido investigadas en profundidad, de ahí que no haya abundantes referencias a modelos formales, ni tampoco a experiencias concretas que pongan de relieve relaciones entre el pensamiento y la acción del profesorado. Investigar este asunto en base a la observación sistemática y directa de casos reales es un reto que abrimos con este estudio. Lo que el profesorado dice, lo que hace y lo que piensa se encuentra en una relación dialéctica de coherencia-contradicción y ello debe ser explorado, mediante la observación y otras técnicas.

Para hacer estudios empíricos concienzudos y rigurosos sobre las relaciones teoría-práctica hacen falta casos observables relevantes que contribuyan a aumentar el saber pedagógico disponible. De no ser así corremos el riesgo de hacer apología de una serie de ideas teóricas de escaso valor para los prácticos de la educación, desvinculando además la teoría y la práctica.

En esta investigación se han explicitado los fundamentos teóricos para el estudio del campo de las relaciones teoría-práctica, se ha explicitado un modelo de investigación, un marco metodológico y un diseño, y se ha desarrollado un estudio empírico en base a la observación participante siguiendo un modelo formal, de tal manera, que puedan sentarse las bases para el inicio del estudio sistemático del tema.

4.1.2. El paradigma hegemónico de relación teoría-práctica como “aplicación” no parece adecuado

El modelo hegemónico de establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica es el que entiende la práctica como el contexto de “aplicación” de la teoría. Ya en la fundamentación teórica se formulan algunas críticas al mismo por su mirada parcial a la realidad, pero en este momento, a partir del estudio de caso hemos observado la complejidad de las relaciones didácticas en el aula y en el trabajo docente en general, de tal manera que parece preciso volver sobre la idea de que la enseñanza no puede someterse a procesos técnicos desde planteamientos académicos externos, superando la mirada estrecha de quienes consideran que la educación puede ser sometida a un modelo de “ciencia aplicada”.

Con frecuencia se da por bueno el modelo procedente de las ciencias naturales, en investigación sobre todo, pero en ciencias sociales la complejidad de las relaciones es

mucho mayor y no puede hablarse de relaciones directas y claras de la teoría a la práctica. El trabajo que se desarrolla con personas en contextos sociales difiere bastante del trabajo en laboratorios. Plantea acertadamente Gordillo (1985:17) que en otras ciencias no ocurre lo mismo *“pues, en ellas, la relación entre la teoría y la práctica no presenta ese carácter de dificultad irresoluble con el que frecuentemente aparece en la pedagogía”*.

Por todo ello, 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). Sólo tenemos que pensar en las relaciones posibles entre las teorías y las prácticas de primer grado (las más alejadas, según el esquema de Rozada Martínez), dado que hay más distancia entre las mismas. Sin embargo, entre las teorías de primer grado y las de segundo grado, entre las prácticas de primer y segundo grado hay mucha más proximidad y sintonía. No se puede hablar de relaciones directas y simples, la educación es compleja a todos los niveles, pero sí es posible identificar vías de relación más intensas, por no hablar de las relaciones entre las teorías y prácticas de segundo grado, donde es posible construir una *Pequeña Pedagogía*. Pérez Gómez (1992: 34-35), plantea:

Nadie pone en duda que toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos. No obstante, nos preocupamos de establecer las formas de relación entre el conocimiento teórico y especializado que aportan las disciplinas y el modo más racional de intervenir en situaciones específicas y concretas. Habitualmente se ha consolidado una forma mecánica, simplista y jerárquica de traslación desde el conocimiento disciplinar, en concreto desde el conocimiento psicológico, a la organización y desarrollo de la práctica didáctica. En particular, en las últimas décadas, se ha generalizado la pretensión de establecer una dependencia directa de los modelos de intervención didáctica respecto de los principios y conceptos que se derivan de las teorías del aprendizaje. A pesar de que tal pretensión se ha demostrado inútil y estéril desde las exigencias concretas de los prácticos, en el mundo de la “academia” se sigue manteniendo el espejismo de la posibilidad de establecer en ciencias humanas, y en particular en el ámbito educativo, el mismo o parecido esquema de traslación mecánica de la teoría a la práctica que se establece entre las ciencias físicas y sus correspondientes tecnologías.

Efectivamente, se ha venido imponiendo una forma mecánica, simplista y jerárquica de relación teoría-práctica, por confiar en el modelo de las ciencias naturales, que es preciso reinventar. Por otro lado, como hemos visto en el primer capítulo, pero también a partir del estudio de caso, el modelo hermenéutico de relación entre la teoría y la práctica supone un sesgo también al exaltar la práctica descuidando el cultivo de la teoría.

A la luz de estas cuestiones, parece necesario plantear el interés de generar un paradigma comprensivo que concilie ambos mundos, tratándoles con respeto. En la fundamentación teórica se recogen algunos modelos, concretamente, los de Huberman y Levinson, Carr y Kemmis, Gimeno, Porlán y Rivero, Korthagen y Rozada, que pueden ayudarnos en este proceso. Más adelante, se comentan los mismos a propósito del estudio de caso, de tal modo que ahora solamente se reparará en el modelo de relaciones entre la teoría y la práctica de Rozada Martínez (2007),

empleado a lo largo del estudio de caso para mostrar cinco condiciones fundamentales que cumple y lo hacen interesante:

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

No es fácil aproximar conocimiento educativo y práctica docente, lectura y acción, etc. Si lo fuese, no le dedicaríamos atención en esta tesis. Tampoco es fácil aproximar universidad y escuela porque esta relación implica acercar a académicos y prácticos, y generalmente ni unos ni otros están dispuestos a dar pasos para encontrarse. Ni los académicos están pensando en contribuir prácticamente a mejorar la escuela dirigiendo una parte de sus esfuerzos a la innovación escolar en su entorno cercano, ni los maestros están pensando en adentrarse en el campo de la investigación.

Este modelo puede servir de base para la construcción de un nuevo paradigma que oriente el establecimiento de relaciones equilibradas entre la teoría y la práctica.

4.1.3. Las perspectivas sobre la relación teoría-práctica ofrecen ideas interesantes en el análisis de casos

Las diferentes teorías académicas recogidas en el primer capítulo de la tesis son válidas para estudiar a cualquier profesor que intente establecer relaciones teoría-práctica. Asimismo, los diferentes modelos comprensivos de relación teoría-práctica también pueden servir a este fin, como se verá en la siguiente conclusión.

Las perspectivas recogidas son: la denuncia de la alienación profesional del profesorado, la defensa del profesor como un intelectual, la idea de construir principios de procedimiento y organizar el trabajo docente en torno a ellos, la investigación-acción, el profesor como un práctico reflexivo, el enfoque internacional de las “teorías de vida”, el enfoque del pensamiento del profesor, el de las teorías implícitas del profesorado y el conocimiento práctico personal.

Todas estas producciones teóricas nos permiten situar mejor y comprender el estudio de caso presentado en el tercer capítulo. Cada una de ellas, al enfatizar caracteres diferenciados, nos invita a reflexionar sobre la relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente.

Las ideas al respecto de la **alienación/emancipación del profesorado** han ayudado a mostrar cómo un profesional puede ser funcional al sistema si no desarrolla un pensamiento educativo crítico. El caso estudiado, consciente de ello, se sitúa en esta línea y, por ello, el docente ha decidido dedicarse por entero a su propia formación con carácter autónomo, dirigiendo un proceso de revisión de sus postulados teóricos para derivar de ahí sus convicciones pedagógicas y sus principios. Ha tenido un peso fundamental a lo largo de su desarrollo profesional la lectura de numerosas obras y artículos de pedagogía, sociología, epistemología y otras ciencias, de tal manera que el conocimiento académico le ha servido para confrontar y conformar ideas, tomar decisiones coherentes con ellas e ilustrar su actividad docente. De hecho, el propio profesor José María Rozada Martínez, en su libro *Formarse como profesor*, señala:

Aquí es donde encaja la defensa de un profesor capaz de tener una concepción del mundo y relacionarla lo más sistemáticamente posible con su práctica diaria. Un individuo que se encara con la situación de alienación que supone resolver la vida en el mero nivel de lo cotidiano, que hace frente a la reducción que sobre él opera la sociedad tecnocrática en la que vive, y que pugna con ella para hacerse con una filosofía que le sirva para percibir de manera más autónoma los problemas de la práctica y concebir así sus propias respuestas (Rozada Martínez, 1997: 127).

La concepción del **profesor como un intelectual** ha contribuido a dar luz sobre la dimensión transformadora que tienen los docentes comprometidos, no sólo con la enseñanza, sino también con la superación de desigualdades sociales. El profesor José María Rozada Martínez, en su despedida de jubilación, ante sus compañeros, pronunció las siguientes palabras:

Me voy orgulloso de no haberme vendido nunca a los poderes político o académico establecidos, rechazando una y otra vez la impostura de fingirme convencido de aquello que no casaba con mis ideas políticas o profesionales. Critiqué con inquebrantable

coherencia diversos aspectos de las reformas que unos y otros trajeron, fuera cual fuera el precio que hubiera que pagar por ello. Me opuse desde el principio al avance del tecnicismo y del burocratismo en la educación. Luché intelectual, profesional, sindical y políticamente por una escuela pública que impidiera una temprana segregación social y permitiera la experiencia de una socialización interclasista a los futuros ciudadanos. Y he perdido, pero el coraje del que me siento orgulloso no se mide en victorias⁶⁷.

Efectivamente, el profesor, consciente de muchas de las limitaciones del sistema educativo, dado el tiempo dedicado al estudio y comprensión de la educación, ha iniciado y desarrollado críticas, protestas y reivindicaciones diversas a lo largo de su vida, dejando de manifiesto que es posible ser profesor, ser un intelectual en materia educativa y asumir la crítica y la transformación como parte del trabajo diario. En este breve testimonio hace hincapié en uno de los asuntos en los que tanto teórica como prácticamente más se ha empleado, el de evitar la temprana segregación clasista de la escuela.

La idea de sistematizar el pensamiento docente, las propias convicciones teóricas, en **principios de procedimiento** con el objeto de aproximarse a la acción supone una importante vía de relación teoría-práctica. En el estudio de caso hemos podido ver su utilidad para el profesor en la revisión de su práctica, así como para la propia elaboración de este estudio, al servir de balizas para situar elementos destacados de la relación teoría-práctica de la enseñanza. Sería interesante que el profesorado se introdujera en un proceso de lectura profesional personal y profundo, que contribuyera a que se fueran definiendo sus postulados teóricos, tanto en su formación inicial como permanente, para irlos concretando en principios de acción que contribuyesen a desarrollar una actuación coherente que vehicule teoría y práctica. Gimeno (1998: 149) afirma que el sentido común, al ponerse en contacto con el conocimiento formal, se transforma. El conocimiento formal ilustra y ayuda a proporcionar unos principios normativos, así como a romper tradiciones.

La **investigación-acción**, por su parte, es una propuesta acertada en el proceso de relacionar la teoría y la práctica porque constituye un medio para conocer y mejorar la práctica a la par que contribuye a generar teorías de acción y a cultivar un espíritu reflexivo, autocrítico e indagador, como se ve en el estudio de caso. El profesor, sobre todo a partir de la revisión de grabaciones en vídeo pero también a propósito de diarios y transcripciones de la investigadora, etc., ha recreado sus clases en un contexto de trabajo analítico de revisión de su práctica diaria, que le han permitido volver sobre su acción, repensarla, modificarla y mejorarla. En su libro, ha escrito al respecto:

Valoro la investigación-acción como una idea muy interesante para la formación del profesorado [...] Se trataría más de una actitud que de un conjunto de técnicas. Si esa actitud existe, las técnicas pueden ser muy diversas y nada impide que se pueda ser muy creativo en ese campo. Si un profesor prepara sus clases con cierto fundamento, lee regularmente sobre diversas fuentes y relaciona esas lecturas con su pensamiento sobre la

⁶⁷ Este documento puede consultarse en el ANEXO 21. *Despedida del profesor por su jubilación.*

educación y con su práctica, por mi parte, no tendría inconveniente en reconocerlo como un profesor investigador en la acción (Rozada Martínez, 1997: 108).

El enfoque del **profesor como profesional reflexivo** también ha supuesto una teoría que fundamenta las relaciones teoría-práctica importante, al constituir la reflexión sistemática sobre la lectura teórica y sobre la práctica escolar un punto fundamental. La reflexión sobre la lectura teórica en el caso estudiado repercute en la elaboración de documentos personales y publicaciones, así como la reflexión sobre la práctica contribuye a la autocrítica y a iniciar procesos de mejora. Sin una reflexión sistemática en ambas dimensiones no sería posible un proceso de relación entre teoría y práctica en la enseñanza ni sería posible un verdadero desarrollo profesional docente. A continuación se recoge una afirmación de José María Rozada relacionada con la necesidad de la capacidad reflexiva del docente:

Un profesor bien formado, con mentalidad crítica, no ha de estar esperando a que se publique en el BOE lo que tiene que enseñar, o a que se lo precise la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro, sino que es capaz de pensar sobre eso con independencia de los programas que se establezcan (Rozada Martínez, 1997: 108).

Las **teorías de vida**, al plantear que es precisa una teoría de la educación “más viva”, sitúan el centro de sus preocupaciones en la sistematización rigurosa de la práctica, construyendo teorías sobre la propia acción docente, algo relacionado con la elaboración teórica y práctica del caso estudiado en el capítulo anterior. A partir de la revisión permanente de su práctica el docente ha ido definiendo un estilo particular de enseñanza, un método peculiar caracterizado por un fuerte componente dialógico.

La tradición investigadora sobre el **pensamiento del profesor**, al enfatizar en los procesos que se dan en la mente del profesor en los momentos de toma de decisiones, ha revelado interesantes ideas al entender al docente como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias... y cómo con ello guía y orienta su conducta, lo cual ha sido examinado también en el caso a partir de los procesos de pensamiento que han guiado las intervenciones del profesor en el aula.

Las **teorías implícitas**, al analizar los presupuestos que dan sentido a la acción educativa, ponen de relieve la diferenciación entre el conocimiento tácito y el conocimiento profesional, que supone una revisión de las rutinas y formas reproductivas de actuar del profesorado. En el plano de la práctica más alejado de la teoría, siguiendo el esquema de análisis de la tesis, el propio profesor reconoce la existencia de formas de hacer que son difíciles de cuestionar porque han ido instituyéndose por la tradición escolar. De hecho, reconoce que algunas de ellas las ha subsumido en su sentido común docente y que en ocasiones renuncia a intentar cambiarlas consciente de que no podría cuestionar todo, pero también por inseguridad y prudencia.

El **conocimiento práctico personal**, al prestigiar el saber de que dispone el profesorado, contribuye enormemente a valorar su trabajo, a dignificar la tarea educativa y la dificultad de enseñar, mostrando cómo los docentes elaboran categorías de interpretación de la realidad a partir del contacto con los escolares y su trabajo cotidiano, que contribuyen a dotar de sentido a su acción diaria. No obstante, este

enfoque es cuestionable en tanto que no subraya la necesidad de que el profesorado se nutra de conocimientos teóricos sobre la educación, como si el desarrollo profesional floreciera espontáneamente por la acumulación de experiencias, idea frente a la cual pretende situarse esta investigación.

Todas estas ideas fundamentan diversos posibles planteamientos de relación entre la teoría y la práctica. El conjunto de ellas ha permitido hacer una propuesta amplia y completa sobre cómo es posible relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza existiendo una complementariedad entre éstas propuestas y el análisis del caso.

4.1.4. Los modelos comprensivos de relación teoría-práctica permiten entender y valorar mejor un caso

Tanto las perspectivas más relevantes (analizadas en el punto anterior) como los modelos comprensivos, abren un campo amplio que permite valorar el desarrollo profesional docente y las implicaciones de la relación teoría-práctica en la enseñanza. Los modelos comprensivos mostrados en el primer capítulo (los de Huberman y Levinson, Carr y Kemmis, Gimeno, Porlán y Rivero, Korthagen y Rozada) también requieren ser comentados en este apartado, dado que a la luz del estudio de caso es posible reformular algunas ideas.

El primer modelo expuesto, el de **Huberman y Levinson**, enfatizaba la desconexión que existe entre la universidad y la escuela y proponía la necesidad de gestionar acuerdos interinstitucionales (Huberman y Levinson, 1988: 61) para reforzar tanto la investigación como la innovación sobre la enseñanza. A partir del estudio de caso es posible ver algunas variantes de esta idea:

- Por una parte, el profesor, compatibilizaba su perfil de docente en Primaria con su perfil de profesor universitario, de tal manera que ocupaba un lugar en ambas instituciones.
- Por otro lado, el profesor trataba de gestionar acuerdos interinstitucionales en su desempeño profesional: llevando en el centro la coordinación del alumnado de prácticas de Magisterio y Pedagogía, permitiendo y promoviendo la investigación en su centro de Educación Primaria (con esta investigación, por ejemplo, pero también con otras desarrolladas previamente). Asimismo, en colaboración con un profesor de la Facultad de Educación de Oviedo participó en diversos foros académicos y fue entrevistado por alumnado de la facultad. También llevó a profesorado universitario al colegio para que participasen en actividades del mismo como la Escuela de Padres. Por otra parte, en su docencia universitaria empleó materiales de trabajo, observación y reflexión recogidos en sus clases o en su centro, favoreciendo el encuentro institucional en ambas direcciones.
- El profesor, al gestionar también la Apertura del Centro a la Comunidad y la Biblioteca Escolar mantenía reuniones frecuentes con instituciones educativas diversas como el C. P. Novo Mier (próximo al Colegio Germán Fernández Ramos)

o las bibliotecas próximas al barrio (Biblioteca Pública de Pumarín y de Ventanielles).

La propuesta de **Kemmis y McTaggart** (1982) de seguir ciclos de planificación, acción, reflexión y acción ha sido ampliamente trabajada por Rozada Martínez. De hecho, el profesor, en su *Proyecto de Investigación: La educación en valores transversales en la teoría y en la práctica de un maestro* (2005b), incorpora el subtítulo: *Un proceso de investigación-acción con alumnos y familias*". A lo largo de las más de doscientas páginas de este documento organiza en torno a estos cuatro ejes señalados por Kemmis y McTaggart sus principales reflexiones respecto a la enseñanza de valores transversales, con el objeto de repensar y mejorar su práctica docente contribuyendo a desarrollarse profesionalmente. Este esquema también aparece en el seminario sobre la biblioteca escolar realizado con sus compañeros en el centro en el curso en el que se desarrolló esta tesis.

Gimeno (1998) también defiende la importancia de la lectura profesional y plantea diferentes niveles en los que puede producirse la relación teoría-práctica. Las propuestas que este académico formula es posible encontrarlas expuestas en el capítulo tercero.

- *Relación entre la teoría de la educación y las acciones o prácticas educativas*, como es posible ver a lo largo de los diferentes apartados del capítulo anterior.
- *Relaciones entre conocimientos y prácticas foráneas a la educación*. En el caso examinado, es posible ver interacciones entre el conocimiento del profesor y sus prácticas socio-políticas por ejemplo. Además, como el propio profesor afirma en su discurso de jubilación:

Me opuse desde el principio al avance del tecnicismo y del burocratismo en la educación. Luché intelectual, profesional, sindical y políticamente por una escuela pública que impidiera una temprana segregación social y permitiera la experiencia de una socialización interclasista a los futuros ciudadanos. Y he perdido, pero el coraje del que me siento orgulloso no se mide en victorias (Rozada Martínez. ANEXO 21).

- *La nutrición del conocimiento sobre la educación a partir de otras áreas del conocimiento*. José María Rozada no sólo ha estado en contacto con producciones científicas del ámbito educativo, sino de un amplio abanico de ciencias, sobre todo sociales.
- *Relaciones entre prácticas educativas y otras prácticas*. José María Rozada, por ejemplo, ha vinculado a alumnado y profesorado a la lectura a través de la creación de dos Clubs de Lectura, ha organizado salidas escolares para familiares y alumnos en tiempo de ocio al monte, al cine, a museos, etc.
- *Relaciones cruzadas difusas de conocimientos y prácticas*. Entre muchas de las producciones intelectuales del profesor y sus prácticas no caben relaciones estrechas, pero sí se dan relaciones difusas. Por ejemplo, cuando el profesor escribe sobre las reformas educativas en la democracia, él no tiene la responsabilidad de diseñar o implementar una reforma; Sin embargo, en el análisis que él hace de las mismas, va construyendo cosmovisiones que le permiten

configurar su pensamiento y, de alguna manera difusa, repercuten en su práctica educativa.

- *Conocimiento foráneo que toma a la práctica educativa como objeto.* Es evidente que diversas disciplinas han tratado de incidir sobre la forma de enseñar. El profesor es buen conocedor de estas instancias foráneas que han tratado de plasmarse en diseños y desarrollos curriculares y con frecuencia los ha criticado en sus escritos.

Así, podría concluirse que el caso muestra las posibilidades de relación teoría-práctica que Gimeno propone. Este modelo comprensivo, propugna vías de relación teoría-práctica viables en el análisis de un sujeto que trate de desarrollarse profesionalmente conectando pensamiento y acción.

El modelo de **Porlán y Rivero** (1997, 1999) centrado en “el conocimiento profesional docente” defiende que 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 y Rivero, 1997: 160-161). En el estudio de caso analizado es posible ver estas cuestiones, así como los cuatro ejes sobre los que definen las “teorías-prácticas”. Porlán y Rivero apuntan que:

- *El saber académico mayoritario es enciclopédico y no ha sido suficientemente trabajado por el profesorado y precisa ser elaborado.* En el estudio de caso se recoge, sobre todo en los apartados relativos a la teoría de primer grado del profesor, cómo éste ha ido haciendo acopio de un bagaje de lecturas interesantes, ha reflexionado sobre ellas, ha elaborado diversas producciones intelectuales (unas personales y otras más dirigidas a su divulgación en publicaciones, cursos, congresos...) a lo largo de su trayectoria profesional y ha definido sus convicciones fundamentales en torno a principios de procedimiento, de cara a evaluar su propia acción. El saber académico de José María Rozada se construye sobre bases que pueden ser consideradas enciclopédicas, pero en el proceso de reflexión sobre las mismas se las apropia, las interpreta bajo sus esquemas y las recrea en sus producciones.
- *Los principios y creencias suelen estar bastante estereotipadas y sería deseable que fueran más autónomas.* El caso, estando de acuerdo con esta afirmación, pone en entredicho la misma también en lo que respecta a su figura, dado que, siendo sabedor de las limitaciones de los principios y creencias que asume el común del profesorado, se ha empleado a fondo en este aspecto a lo largo de su desarrollo profesional y ha dedicado mucho tiempo a la definición de sus principios y creencias para evitar precisamente la asunción de estereotipos y cualquier forma de comportamiento heterónimo (teorías de segundo grado). De hecho, una de sus principales preocupaciones ha sido encarar mitos y tópicos en la enseñanza y tratar de distanciarse de ellos. Así comienza, de hecho, el discurso que pronunció en su despedida de jubilación:

Ya que a lo largo de mi vida (es verdad que con más pena que gloria) he empleado buena parte de mis energías en enfrentamientos diversos con lo establecido, no

resultará impropio que una vez más trate de distanciarme de los lugares comunes y de los tópicos (Rozada Martínez, ANEXO 21. Despedida del profesor por su jubilación).

- *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.* El profesor se hace consciente de sus concepciones sobre la enseñanza mediante un esfuerzo importante por acotar y definir sus convicciones pedagógicas, como se pone de manifiesto en las *teorías de segundo grado*.
- *Las rutinas y guiones de acción se reproducen de modo mecánico y se estima que deberían diversificarse.* El profesor es consciente de sus patrones de acción, incluso de aquellos que componen las prácticas de primer grado. Algunas de estas prácticas, de hecho, las ha “refinado”, como las reprimendas, las llamadas de atención, las bromas, tratando de hacer de éstas episodios reflexivos para su alumnado. Puede decirse que el profesor apoya en justificaciones y argumentaciones conscientes su comportamiento práctico.

Entre este modelo y el de Rozada Martínez, de hecho se dan ciertas correspondencias en lo que respecta al nivel explícito del modelo: el saber académico elaborado (Porlán y Rivero, 1997) guarda una estrecha relación con la teoría de primer y segundo grado (Rozada Martínez (2006b), y asimismo los principios y creencias autónomos (Porlán y Rivero, 1997) están vinculados con las teorías y prácticas de segundo grado (Rozada Martínez (2006b).

De hecho, el grupo *IRES de Investigación y Renovación de la Escuela*, dirigido por Rafael Porlán, conector de las producciones de José María Rozada ha afirmado que “*el conocimiento práctico profesional es la resultante de un complejo proceso de interacciones e integraciones de significados de diferente naturaleza, organizado en torno a los problemas de la práctica profesional, proceso que queda magníficamente descrito en el artículo de Rozada (1996) [...]*”⁶⁸.

Korthagen (1999, 2001a, 2001b, 2007) y Korthagen y Kessels (2009) asimismo, en sus planteamientos sobre el enfoque realista plantean el modelo ALACT (Korthagen, 2001b: 7, Korthagen, 2010: 91), estrechamente conectado con ideas propuestas en el modelo de la investigación-acción. En este caso, se plantea que la primera fase es la acción docente, la práctica. A partir de ella, se propone su revisión con el objeto de racionalizarla y sistematizarla. Tras ello, se toma conciencia de la acción, se procede a introducir modificaciones y a emitir un juicio sobre la acción nueva y por lo tanto, iniciar un nuevo ciclo. Podríamos decir que el caso estudiado ha seguido esquemas de este tipo a lo largo de su desarrollo profesional, como se pone de manifiesto anteriormente al citar la investigación-acción.

El modelo de **Rozada Martínez** (2005b, 2006b, 2008a), por su parte, ha sido ampliamente utilizado a lo largo del estudio para dar estructura al análisis de los datos

⁶⁸ Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J. & Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. En *Investigación en la Escuela*, 29, 23-38. (Cita en página 30).

recogidos, ofreciendo un marco amplio en el que es posible situar todo tipo de teorías y prácticas docentes, desde las más inconscientes hasta las más elaboradas.

4.1.5. Validez del modelo etnográfico y del método del estudio de caso para el estudio de las relaciones teoría-práctica

Otra conclusión, interesante en términos metodológicos, es la validez del modelo etnográfico y del método del estudio de caso para el estudio de las relaciones entre la teoría y la práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente, al menos, en condiciones semejantes en las que se ha gestado esta investigación.

Realizar este estudio no ha sido sencillo, ni mucho menos, pero es de destacar la privilegiada situación desde la que se ha hecho, la cual contribuye a dar validez a los resultados del mismo. Por una parte, no se ha accedido a un tema de estudio ni se ha seleccionado una realidad a investigar azarosamente. La investigadora fue hace años alumna del profesor con el que se desarrolla la investigación y sintió que la fuerza de los planteamientos expuestos en las clases (en el marco de la licenciatura en Pedagogía) arrancaba de convicciones teóricas y prácticas profundas, algo infrecuente en el marco general de la carrera. Cuando se aproximó por primera vez a la realidad escolar (Practicum II de Pedagogía) la mayor sorpresa para ella fue descubrir que todo aquello que se planteaba en las clases cobraba vida día a día en un aula donde se sucedían a cada momento intervenciones educativas en la línea de las ideas apuntadas teóricamente por el profesor. Se estrecharon los lazos con la realización del trabajo de investigación donde ya se mostraron algunas de las posibilidades que ofrecía el estudio de esa realidad escolar tomada como caso, indagando etnográficamente desde dentro.

En esta investigación han resultado especialmente útiles las premisas de las que parte el modelo etnográfico al valorar positivamente el acercamiento a una realidad escolar y convivir en ella con los agentes implicados manteniendo lazos de estrecha colaboración con el profesorado, el alumnado, las familias y la comunidad en general, estudiando la cotidianidad (Rockwell, 2001, 2009). Ello, sin lugar a dudas, ha permitido el enriquecimiento de esta investigación, así como la mejora escolar de algunas cuestiones a nivel del centro en el proceso de desarrollo del estudio empírico. (Todo ello también ha repercutido en la formación de la investigadora y en su desarrollo profesional docente posterior: en la universidad, impartiendo algunas asignaturas y en el colegio, coordinando el Club de Lectura).

Parece necesario reivindicar que en casos así, en los que el investigador está comprometido con una realidad se valore positivamente el desarrollo de estudios empíricos con carácter etnográfico y se prioricen sobre otros modelos de investigación.

Por otro lado, el método del estudio de caso ha permitido el estudio de una realidad escolar interesante para la formalización de una experiencia de relación teoría-práctica significativa. Parece necesario subrayar el interés de este método como fuente de estudio en educación, dado que cualquier otro sistema de muestreo para investigar la

relación entre la teoría y la práctica podría no haber satisfecho mínimamente los principales interrogantes que nos han llevado a hacer este estudio. De hecho, el caso estudiado permite establecer el resto de conclusiones de este estudio al facilitar el contraste entre una realidad concreta y las ideas recogidas en las diferentes publicaciones sobre la teoría y la práctica.

4.1.6. La mejora del desarrollo profesional pasa por mejorar las políticas de formación inicial y permanente del profesorado

Vistas las etapas habituales de desarrollo profesional docente por las que pasan los profesionales de la enseñanza y el estudio de caso realizado, cabe señalar la necesidad de mejorar las políticas de formación inicial y permanente del profesorado para contribuir al desarrollo profesional de los docentes. Escudero (2010: 202) considera acertadamente que *“las políticas de profesorado, son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas”*.

En el trabajo empírico se explora cómo un docente en su último año en la enseñanza rompe con los tópicos sobre las etapas profesionales habituales en el profesorado, dada la fortaleza de sus convicciones educativas. Aunque el caso examinado responde al de un profesor en el curso previo a la (pre) jubilación no es una persona que se escude en las dificultades para no actuar, alguien que permanentemente se queje del rumbo que toman las cosas y se desentienda de sus responsabilidades profesionales, más bien ocurre lo contrario. Sin embargo, su contexto de trabajo no ofrecía grandes posibilidades para el desarrollo profesional, lo cual le ha obligado a trabajar aislado, prácticamente sin apoyos. Para estimular la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial y permanente del profesorado, habría que modificar algunas políticas fuertemente asentadas (Popkewitz, 1990; Tabachnick y Zeichner, 1991; Fullan y Hargreaves, 1992a, 1992b; Zeichner, 1992, 1993; Liston, y Zeichner, 1993; Escudero, 1997, 1999, 2009; Vicente Rodríguez, 2002; Perrenoud, 2004; Bolívar, 2006; Escudero y Luis, 2006; Korthagen, 2007).

En la formación inicial hace falta una política y unas enseñanzas que estimulen al profesor a formarse autónomamente. Barth (1996: 28-29⁶⁹) afirma lo siguiente:

Los maestros principiantes, en su primer año de ejercicio, son aprendices voraces, que se preocupan desesperadamente por aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje sigue siendo elevada durante tres o cuatro años, hasta que su vida se hace muy rutinaria y repetitiva. La curva de aprendizaje se aplana. El siguiente septiembre es igual al septiembre anterior. Muchos observadores señalan que, pasados diez años, quizá acosados y agotados, se hacen resistentes al aprendizaje. La curva de aprendizaje desciende. Son muchos los educadores que, a los veinticinco años de vida en las escuelas, se consideran “quemados”. No hay curva de aprendizaje... Parece que la vida en la

⁶⁹ Citado en Day (2005: 69).

escuela es contraproducente para el aprendizaje adulto. Cuando más tiempo se pasa allí, menos se aprende. Asombroso.

¿Qué lleva a un profesor apasionado en sus inicios a hacerse un sujeto rutinario y “abandonarse” en un periodo de diez años? ¿Por qué los profesores se hacen resistentes al aprendizaje? La orientación de la formación inicial de los maestros y profesores en muchos casos supone un obstáculo para el desarrollo del gusto por la lectura profesional, la autoformación y el desarrollo profesional. Busquet ejemplifica bastante bien en el siguiente fragmento cómo es nuestro sistema de formación inicial:

Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal en enero (Busquet, 1974: 50).

El futuro profesor se forma “sin agua” siguiendo con la metáfora, es decir, fuera de contexto, desconociendo la realidad de los centros, algo que es más que cuestionable, aspecto éste que produce un “shock” en los estudiantes, como vimos en el primer capítulo (Hannan, Smyth y Stephenson, 1976; Esteve, 1993, 1997; Vezub, 2007; Marcelo García, 2008, 2009; Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009b; Teixidó, 2009). ¿No se puede evitar o reducir ese shock? (Gordillo, 1985: 28).

Los practicum universitarios tienen varias limitaciones:

- Son incursiones muy breves en comparación con el tiempo que ocupan otras materias o actividades en la formación inicial. Sería interesante que estos periodos fueran más largos y estuvieran distribuidos a lo largo de todos los cursos, lo cual parece que se va a intentar en los nuevos grados y sería positivo.
- Se producen en momentos puntuales y tienen un carácter aislado respecto al resto de la formación inicial. Para que la institución universitaria pueda gestionar fácilmente estas prácticas se ve obligada a concentrarlas en periodos concretos (entre marzo y mayo generalmente). Esto provoca una separación entre la formación inicial convencional y el practicum. Mientras el alumnado está de prácticas se suspenden las clases y cuando el alumnado se incorpora a las mismas éstas suelen continuar como si nada relevante hubiera sucedido antes.
- A las prácticas apenas se les saca partido desde las facultades de educación más allá de exigir al alumnado diarios, memorias, portafolios. Sin embargo constituyen la única experiencia que tiene el alumnado a lo largo de su formación inicial para comenzar a hacer una revisión en profundidad de la práctica escolar.

Por tanto, parece pertinente reivindicar algún sistema que permita al alumnado:

- 1- Estar en contacto con la práctica a lo largo de su formación inicial, no sólo en los periodos de practicum.
- 2- Vincular esta formación práctica con la formación teórica universitaria a través de sistemas complementarios de formación que enfatizan en el análisis de la realidad escolar, en la reflexión sobre la práctica, así como la integración de ideas académicas en la acción.

Puede parecer utópico, pero a través de sistemas próximos al voluntariado podría acercarse al alumnado a los centros escolares de tal manera que los estudiantes vivieran de cerca en su formación inicial la realidad escolar. A su vez, podría promoverse que los estudiantes participaran en algunas actividades de análisis de estas realidades, mediante debates en seminarios integrados por académicos y prácticos, haciendo reposar parte de la formación inicial sobre problemas educativos relevantes de la práctica, y no sólo de la teoría académica. Si además tenemos en cuenta muchos de los problemas que se dan en los centros educativos, la figura de un alumno-observador-colaborador podría ser muy positiva: al profesorado puede apoyarlo en algunas tareas y, por otra parte, podría generarse un vínculo estrecho para realizar análisis de las prácticas en el que tuvieran cabida alumnos, profesores e investigadores.

La siguiente afirmación de Escudero, aunque no sintetiza ninguna propuesta concreta, viene a plantear algo en esta línea cuando afirma que:

Nada será posible si no se revisan a fondo los métodos de formación. Explorar el territorio referido y siempre pendiente de la relación entre la teoría y la práctica, establecer los vínculos necesarios entre los centros universitarios y los centros escolares donde van a trabajar o trabajan los profesores, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial, clínico y centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas (Darling Hammond, 2006; Villegas, 2007), de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados, son algunas de las innovaciones que están llamando a la puerta de la formación y el desarrollo docente (Escudero, 2009: 99).

No obstante, y al margen de las prácticas, el profesorado universitario también es responsable en cada hora de clase con sus alumnos de acercarlos a la práctica educativa siempre que tenga ocasión: esto puede hacerlo de muchas maneras. Puede invitar a sus clases a personas que hablen de la realidad de los centros. Él mismo también puede exponer sus experiencias como investigador de la práctica (si las tiene). También puede llevar materiales al aula que le permitan abordar el tema de estudio mediante dinámicas próximas al trabajo docente real: el recurso al libro de texto para analizar la teoría académica, las grabaciones en vídeo de aulas en diferentes situaciones de trabajo, etc. Y, sobre todo, el profesor universitario, tiene una responsabilidad fundamental en el acercamiento del futuro profesor a la lectura profesional⁷⁰.

⁷⁰ Dos de mis principios de procedimiento en la asignatura *Organización del Centro Escolar* que impartí en la Universidad de Cantabria son:

Por otro lado, en lo que respecta a la formación permanente del profesorado, el campo está poco abonado y parece preciso también poner cierto énfasis en algunas posibilidades de mejora viables que resultan urgentes. Resulta sorprendente que hasta ahora prácticamente todos los intentos para que el profesorado acercase teoría y práctica se hayan desarrollado desde el punto de vista de aproximar el conjunto de conocimientos académicos elaborados por la humanidad al profesorado, sin tener en cuenta su práctica. *“Tradicionalmente la formación permanente constituía un momento de culturización del profesorado. Se suponía que actualizando sus conocimientos científicos y didácticos el docente transformaría su práctica y, como por ensalmo, se convertiría en un innovador y promotor de nuevos proyectos educativos”* (Imbernón, 2007: 112).

En España, la formación permanente del profesorado se reduce principalmente al consumo de los cursos de formación continua de los centros de profesores, la asistencia a foros y los congresos. Éstos suelen tratar de ilustrar al profesorado en una línea similar a la del “nadador” de la metáfora. Apenas hay cursos pensados para que el profesorado examine sus prácticas críticamente. Como plantea García Pérez (2007: 29), es fundamental que el profesorado se distancie de su tarea diaria, que salga de su letargo, que se retire para percibir lo que realmente hace. Algunas iniciativas en esta línea se están desarrollando en otros países con la intención de superar problemas que este modelo de formación permanente tiene y quienes los hacen públicos valoran muy positivamente las experiencias. En algunos casos incluso se señala que a partir de unas sesiones iniciales de análisis de prácticas una parte del alumnado acaba configurando un grupo de trabajo autónomo para continuar haciendo actividades de autoevaluación y formación con el apoyo de un especialista o sin él, dependiendo de los casos (Hirsch, 2000; Rathgen, 2006; Ancess, Barnett y Allen, 2007; Miretzky, 2007; Wood, 2007; Gravani, 2008; Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008; Postholm, 2008; Allen, 2009; Hennessy y Deaney, 2009; O’Connell Rust, 2009).

En la formación permanente consideramos que la relación teoría-práctica podría constituir el eje sobre el cual centrar la atención: tanto la “existencia” de una posible teoría de segundo grado, como de una práctica de segundo grado puede llevarnos a pensar en la relevancia de afrontar con el profesorado el asunto de la reflexión y la

-
1. *Se considera que es fundamental para el alumnado conocer algunas de las principales publicaciones sobre los más diversos asuntos de la organización escolar. Por ello, se enfatizará que el alumnado lea gran cantidad de material seleccionado alojado en el moodle de la asignatura y se le estimulará a continuar formándose a través de la bibliografía básica y complementaria. La lectura es lo que más ha ilustrado a la humanidad, es fuente de desalienación y conocimiento, autoformación y desarrollo profesional, y por tanto, hay que cultivar la lectura profesional desde la formación inicial con constancia.*
 2. *En la medida de lo posible se tratará de acercar al alumnado a la práctica de la enseñanza, ofreciéndole lecturas y experiencias reales o investigaciones que pongan de manifiesto interrelaciones entre la disciplina objeto de estudio y la praxis docente. Para ello se tratarán de situar las temáticas del curso en torno a ejes teóricos y prácticos. Además, se intentará contar con profesionales de la Educación Infantil y Primaria que contribuyan a dar una visión panorámica de la organización escolar (en su centro), o con expertos de organización escolar del panorama nacional.*

investigación sistemática sobre sí mismos, tanto en lo que respecta a sus ideas didácticas como a sus prácticas docentes. Podrían organizarse seminarios en los que el profesorado mostrara su teoría y su práctica para, a partir de ahí, enriquecerla y crecer, formativamente hablando.

4.1.7. Para relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza parece necesario tender puentes intermedios

Como se ha visto en el capítulo teórico gran número de autores abogan por la construcción de pilares intermedios entre la teoría y la práctica para proceder al establecimiento de relaciones (Kemmis y McTaggart, 1982; Stenhouse, 1987; Gimeno, 1989, 1998; Elliott, 1990; Britzman, 1991; Pérez Gómez, 1993; Zeichner, 1993; Schön, 1993; Montero Mesa, 1997; Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez, 2003; Perrenoud, 2004; Carr, 1993, 1996, 2007; Korthagen, 1999, 2001, 2007; Rozada Martínez, 1986, 2006b, 2007a, 2008a; Whitehead, 2009a, 2009b). Zeichner (2010b: 131) denomina a estos espacios intermedios entre la teoría y la práctica “espacios híbridos”. Dependiendo de los autores, resaltan la investigación, la reflexión, la lectura profesional, el análisis autocrítico, el pensamiento del profesor, etc.

José María Rozada, en su modelo formal de relaciones teoría-práctica también considera necesario tender puentes, a los que denomina *teorías y prácticas de segundo grado*, quedando definidas en el capítulo primero por una serie de características y, como se ha visto en el capítulo empírico, han servido para analizar al caso objeto de estudio, resultando útiles para ver cómo es posible hacer “descender la teoría” y “ascender la práctica” para encontrarse y avanzar en la construcción de una *Pequeña Pedagogía*.

Por una parte, las producciones de las ciencias de la educación son fundamentales en la formación docente. El conocimiento elaborado a lo largo de años de investigación por las universidades y otros organismos en forma de teoría académica parece pertinente pasarla por el filtro del sujeto, más concretamente, el pensamiento del profesor. En este proceso parece necesario reivindicar que el profesorado formalice su pensamiento pedagógico para que pueda someterse a análisis, dado que hacer lecturas sobre ciencias de la educación sin exigirse cierta sistematización en las propias ideas puede ser muy autocomplaciente (Imbernón, 1989, 1994; Fullan y Hargreaves, 1992a, 1992b; Zeichner, 1992, 1993; Liston, y Zeichner, 1993; Carbonell, 2001; Perrenoud, 2004; Korthagen, 2007; Hennessy y Deaney, 2009).

Por otro lado, la práctica también es importante, pero sin revisión no sirve de nada. La praxis entendida como experiencia puede constituir una acumulación de errores, por lo que se necesita de una revisión permanente y autocrítica que permita distanciarse de las tradiciones escolares más asentadas, dando cabida al desarrollo de estrategias de investigación-acción por parte del profesorado (Stenhouse, 1987; Elliott, 1990; Britzman, 1991; Zeichner, 1993; Schön, 1993; Clandinin, 1995; Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez, 2003; Perrenoud, 2004; Torres, 2006; Day, 2005; Carr, 1993,

1996, 2007; Korthagen, 1999, 2001, 2007; Rozada Martínez, 1986, 2006b, 2007a, 2008a ; Whitehead, 2009a, 2009b). El docente, como, afirma Escudero:

Necesita conocimientos y procedimientos adecuados para conocer la realidad personal y el mundo al que pertenecen los estudiantes, seguir el curso de sus aprendizajes e ir recabando la información necesaria para evaluar no sólo a los estudiantes, sino también su propio trabajo, convirtiéndolo en objeto (contenido) de revisión, análisis reflexivo y, quizás, en una fuente de aprendizaje, comprendiendo lo que ha pasado y sacando lecciones provechosas para el futuro. Por ello [...] se considera que en formación han de trabajarse contenidos y procesos de trabajos relacionados con la investigación sobre la propia práctica con propósitos de mejora (Escudero, 2009: 86).

Podría decirse que un profesor con un pensamiento pedagógico definido (aunque nunca sea completamente definitivo) y una práctica en permanente proceso de revisión son los elementos fundamentales para el establecimiento de relaciones conscientes entre la teoría y la práctica de la educación (Britzman, 1991; Carr, 2007; Korthagen, 1999, 2001, 2007; Whitehead, 2009a, 2009b). Y en este estudio, al menos, se verifica que en ese permanente establecer relaciones es donde se produce el verdadero desarrollo profesional docente.

Gran número de ideas desarrolladas en el ámbito académico (emancipación del profesorado, pensamiento del profesor, investigación-acción, teorías vividas, entre otras muchas recogidas en el primer capítulo) dan soporte a este modelo de relaciones teoría-práctica.

4.1.8. Las relaciones teoría-práctica debe tratar de establecerlas el profesor en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros

Acercar la teoría y la práctica parece a todas luces una cuestión demasiado compleja en la que intervienen muchos elementos. Sin embargo, y a riesgo de ser reduccionistas, a la luz de este estudio, salta a la vista el papel tan relevante que juega el profesorado en el proceso en tanto que sujeto último responsable de los procesos educativos. Señala Contreras (2010: 64-65), que:

El oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado [...] Lo fundamental de la enseñanza (lo que está en la base, sosteniéndolo todo) somos nosotros mismos: quienes somos y lo que desde ahí ponemos en juego. [...] La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende [...] depende de una disposición personal, de una formación y de una "cultura personal".

El profesor es el núcleo central en la práctica de la enseñanza, y también, cómo no, en el establecimiento de relaciones en la misma con la teoría. Stenhouse (1984: 17) considera que *"la mejora de la calidad de la enseñanza ocurrirá por la mejora de la práctica de los profesores, no por ninguna proposición dogmática"*. Efectivamente, el profesor tiene en sus manos la posibilidad de apostar por relacionar su pensamiento y su acción, así como de ir modificando su acción docente e ir labrando su propio

desarrollo profesional. Afirma Imbernón (2007: 110) que *“la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador o formadora lo dice o lo pregona”*.

Los intentos que establezca 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 consciencia acercar la propia teoría y la práctica creando una *Pequeña Pedagogía*, no dejará indiferentes a quienes lo intenten, resultando afectados por el proceso el pensamiento, la acción docente y el desarrollo profesional. Martínez Bonafé (1993: 55) defiende la creación por parte de los docentes de “un proyecto curricular”, que viene a ser una idea similar a la que actualmente plantea Rozada Martínez como “Pequeña Pedagogía”. Martínez Bonafé, define así al “proyecto curricular”.

Un Proyecto Curricular es un mediador entre una determinada intencionalidad educativa y social y los procesos prácticos de socialización cultural en el interior de las aulas y escuelas. Lo que se sugiere a través del proyecto es un modelo de escuela, una determinada forma de entender, seleccionar y valorar procesos y productos culturales, la forma en que ello debe ser codificado o representado a través de algún soporte material, la forma en que ello debe ser comunicado, la dinámica organizativa de la escuela que requiere, y finalmente, la forma en que todo ello puede ser valorado y criticado (Martínez Bonafé (1993: 55).

Dados los desarrollos legislativos que se están produciendo en los últimos tiempos, parece pertinente que sean los profesores quienes se inicien en procesos de revisión de sus teorías y prácticas con consciencia. 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.

Con esto no queremos decir que no sea importante la crítica externa y la revisión autocrítica de lo que se dice y se hace, todo lo contrario. En el proceso de relación teoría-práctica es importante contar con mecanismos para valorar la pertinencia de las acciones e ideas, pero estos mecanismos difieren de los estipulados por la Administración, dado que ésta trata por igual a cada profesor, sin importarle los intentos que éste haga por desarrollar su profesionalidad. Como sugieren Fullan y Hargreaves (1992a: 7) *“teachers development, we have argued, involves more than changing teachers. It also involves changing the person the teacher is”*⁷¹.

Cuando apuntamos que en el proceso de relación teoría-práctica es fundamental la crítica y la autocrítica no nos referimos a la que pueda salir de la Administración, sino a la que se puede gestar individualmente y entre colegas, es decir, en diálogo con otros. La formación permanente del profesorado no depende, al menos en exclusiva, de la

⁷¹ El desarrollo de los profesores, hemos dicho, implica más que el cambio de los profesores. Esto también supone el cambiar la persona que el profesor es (T. L. A.).

Administración, sino, y sobre todo, del compromiso responsable del profesorado por desarrollarse profesionalmente tratando de establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Plantea Day (2005: 14) que:

El profesorado es el sujeto activo más importante de las escuelas. Está situado en la cumbre de la transmisión de saberes, destrezas y valores. Sólo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera (Day, 2005: 14).

Este proceso, lejos de constituir un suelo alfombrado es más bien un camino tortuoso lleno de baches. Los buenos profesionales pasan buena parte de su vida luchando contra lo que no les gusta de sí mismos y del sistema y aprendiendo a vivir en realidades altamente insatisfactorias. Es además importante señalar cómo los buenos profesionales frecuentemente se enfrentan a algún que otro varapalo, y dejar apuntado que si hasta ahora era complicado establecer relaciones entre la teoría y la práctica con creatividad, en el futuro inmediato no sólo continuará siendo así sino que puede serlo aún más, dada la crisis que atraviesa la escuela.

En todo caso, parece evidente, después de leer el estudio de caso, la comprobación de que es posible trabajar de manera coherente en la enseñanza. Lo que se piensa y lo que se defiende puede hacerse en la práctica, así como es posible teorizar a partir de lo que se hace. Teoría y práctica, después de un proceso de estudio, reflexión y acción, pueden ir de la mano si el docente se lo propone firmemente.

Todos conocemos casos de profesores que han teorizado sobre la enseñanza y se han dedicado a ella, a los que puede criticárseles que su pensamiento y su acción no eran coherentes. Böhm (1995:18-19) señala algunos ejemplos de notable relevancia:

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 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 de la educación. Incluso hoy día, algo de esto está sucediendo debido a la quiebra teoría-práctica en la que tenemos que trabajar. Hablar de coherencia en la enseñanza, así como en otros ámbitos de la vida, siempre es complejo y puede parecer una pretensión demasiado ambiciosa, quizá posible solamente como ideal, si tenemos en cuenta la distancia entre universidad y escuela, entre académicos y prácticos y, sobre todo, entre el conocimiento pedagógico y la acción docente. No obstante, es sabido que una parte del profesorado de todos los niveles se preocupa por su propia coherencia y están apostando por relacionar la teoría y la práctica en la medida de sus posibilidades.

Para desarrollar un trabajo coherente como el que se viene defendiendo parece necesario que el profesorado promueva las relaciones entre la teoría y la práctica a través de planos intermedios, como se ha señalado en el estudio de caso (a través de *teorías y prácticas de segundo grado*). Así, parece necesario reivindicar un esfuerzo autodidacta en el profesorado para que su pensamiento se enriquezca con la lectura del conocimiento académico disponible. Por otra parte, se hace preciso sentir pasión por la enseñanza (Day, 2006) y desear ser un mejor docente sometiendo la propia práctica a revisión permanente para elevar el propio sentido común. Como afirma Aguilar Mejía (2003: 11):

Desmontar la maleza del ocultamiento –que, como un ritual, impide que surjan elaboraciones más penetrantes y de mayor alcance– para encontrar las claves del quehacer educativo a fin de superar algunos de sus problemas significa sondear en las raíces de sus fracasos y efectos perniciosos, mediante la autocrítica. Es un camino difícil y lleno de obstáculos que deben sortearse, particularmente porque exige trabajar con y contra los conocimientos aceptados en el ámbito profesional [...]

Aunque podría abordarse este asunto desde múltiples enfoques, el estudio de caso muestra que procediendo así es posible trabajar con coherencia, definiendo y redefiniendo los propios principios pedagógicos⁷² (*teoría de segundo grado*) y una actividad docente más tamizada (*práctica de segundo grado*). Tiene mucho sentido desde este punto de vista la idea de que el profesorado construya su *Pequeña Pedagogía*, que viene a ser lo mismo que su desarrollo profesional como docente. Sólo puede decirse que resulta realmente formativo un modo de relacionar teoría y práctica que se instala para siempre en la vida profesional del docente ofreciendo un modelo nuevo que sea capaz de poner a los docentes a formarse durante toda la vida, a construirse a sí mismos como profesionales, a crearse su propia identidad profesional, a configurarse responsablemente a sí mismos.

Pongo a continuación un ejemplo, para que se entiendan mejor algunas afirmaciones. Plantea Torres (2006: 91) que *“la mayoría del profesorado tiene problemas para relacionarse con las familias, fundamentalmente por falta de desarrollo de habilidades sociales y carencia de información que posibilite las interacciones y la comunicación”*. Por el contrario, nadie se atreve a decir que no sea importante la relación escuela-familia, sin embargo, no todos los profesores se toman en serio esta dimensión de su trabajo como ha hecho José María Rozada, que se implicó en ella diariamente en clase y fuera de ella aproximándose a los familiares de su alumnado al llegar y al marchar, interesándose por ellas cuando conversan, proponiendo actividades para relacionarse con las familias del alumnado del centro sistemáticamente, promoviendo y haciéndose cargo del Proyecto de Apertura del Centro a la Comunidad, etc. En casi todos los centros hay profesores que cultivan esta cuestión con esmero y es preciso reconocerlo, pero suelen ser minoría. Como plantea Torres, la mayoría del profesorado suele tener problemas para relacionarse con las familias.

⁷² Sin ninguna ingenuidad sobre el proceso y resultado de la “definición de principios” si se entiende de manera técnica. La defensa es mucho más profunda: exige el compromiso con el conocimiento y con el propio aprendizaje.

No podemos suponer que esta forma de trabajo resulte interesante para todo el profesorado, pero parece evidente mostrar que para intentar ser un profesional coherente hay que tratar de dar pasos dentro de estas coordenadas. Cualquier avance que se realice en orden a desarrollar un trabajo coherente supone un progreso para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Asimismo, este estudio no trata de ofrecer un modelo a imitar, sino de estimular que cada docente construya el suyo propio dentro de estas coordenadas.

4.1.9. Parece preciso reclamar un esfuerzo por parte de académicos y prácticos para aproximar teoría y práctica

Para que las relaciones entre la teoría y la práctica sean reales y equilibradamente recíprocas parece necesario exigir tanto a académicos como a prácticos que den pasos tratando de acercar posiciones. Es fácil decir que la aproximación “tienen que hacerla los otros”. En este estudio se defiende que las relaciones tienen que intentarse desde ambos mundos, teniendo un papel fundamental en el proceso el profesorado.

Por un lado, los académicos deberían tratar de aproximarse más a la realidad cotidiana de los centros. Los prácticos suelen considerar además que gran parte de los investigadores no entienden bien la realidad escolar cuando se aproximan a ella. Gravani (2007: 656) recoge testimonios reveladores en su estudio como *“academics know nothing about school and in some cases that’s true. Academics don’t know what’s going on in a classroom; they ignore children’s problems...”*⁷³

Reclamar la realización de más estudios de tipo cualitativo etnográfico podría ser el primer paso para generar un acercamiento. Afirma acertadamente Contreras (2010: 68): *“el saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado”*. La dinámica de las instituciones educativas es imposible de comprender sin vivirlas de cerca durante periodos amplios de tiempo. Visitar a un alumno en prácticas o ir a un colegio a pasar unos cuestionarios o hacer entrevistas es algo insuficiente a todas luces para comprender las dinámicas que tienen lugar en la práctica con un mínimo de profundidad y tratando de establecer relaciones con la teoría. Como apunta Arrieta (1989: 7), *“entre otras cosas, habría que romper previamente con la concepción imperante a nivel universitario consistente en valorar la labor investigadora en función de su alejamiento de las preocupaciones prácticas y artesanas. Parece ser que cuanto más pura e incontaminada por la realidad sea una investigación, tanto más valor tiene”*. Algunas iniciativas en España como Comunidades de Aprendizaje y el Proyecto Atlántida están produciendo un notable desarrollo en esta dirección.

⁷³ Los académicos no saben nada sobre la escuela. Los académicos no saben lo que está pasando en un aula, ignoran los problemas de los niños... (T. L. A.).

¿No podrían los profesores universitarios estrechar lazos de colaboración con centros educativos concretos y desarrollar en ellos iniciativas relacionadas con los asuntos que abordan exclusivamente en la teoría? ¿Un profesor universitario de *Organización Escolar*, *Psicología del Desarrollo*, *Sociología de la Educación*, o cualquiera de las materias del currículum de la formación de profesores, no debería conocer en profundidad desde la práctica aquello que conoce y enseña en la teoría? ¿Cómo un profesor universitario va a ser competente enseñando su materia si no ha estado en contacto directo con al menos un centro educativo en el que pueda ampliar su perspectiva? Quizá con un ejemplo se entienda mejor: ¿Cómo voy a enseñar a mi alumnado *Organización de Centros* si no estoy en ninguno viendo cómo se organiza? Lo más que se puede hacer en este caso en las clases universitarias es plantear cómo debería organizarse y cómo formalmente se plantea en la legislación y documentos al uso que debe hacerse, pero nunca se podrá dar una visión completa y real de lo que sucede en las instituciones escolares⁷⁴. Es más, puede darse una visión parcial en la que se defiende para otros lo que no quisiera para uno mismo. No conozco a ningún profesor de esta materia que defiende que en la Universidad sea precisa la implementación de proyectos educativos de centro consensuados entre los miembros del mismo, proyectos curriculares de centro o de área, etc. La cuestión no está en si estas burocracias con las que se ha llegado a convivir en relativa armonía en los centros (creando esta tecnología y guardándola bien en un cajón para cuando venga la inspección) son necesarias o no en la universidad. La cuestión está en cómo vemos “a los otros”. En todo caso, reitero, esta crítica puede hacerse a todas las materias, elegí la *Organización Escolar* porque es de las que mejor conozco y antes de meterse en terrenos ajenos conviene conocer y señalar las propias debilidades.

La idea es que para ser un buen formador de profesores en las materias que ellos han de manejar como tales no basta con estar en la teoría, hace falta comprometerse en el conocimiento de la práctica implicándose en su comprensión y si es preciso comprometiéndose en la superación de los problemas que se detecten. Después de todo, como apunta Korthagen (2007: 308), los investigadores, en tanto que tienen más horizontes sobre la educación porque están más ilustrados, son más responsables en reconocer esta quiebra y actuar en su superación que el profesorado de otros niveles. Siguiendo con el ejemplo: supongamos que un profesor de *Organización Escolar* va a un centro y no funciona como se dice que debe ser en las lecturas que ha realizado. ¿No sería más interesante que este profesor se vinculara al centro y con su saber ayudara a generar una mejor organización escolar dentro de la institución? No sólo aprendería sobre la práctica, sino que su conocimiento podría servir para introducir modificaciones en la realidad y generar lazos universidad-escuela (Huberman y Levinson, 1988; Klein, 1992; Montero Mesa, 1997; Hirsch, 2000; Rathgen, 2006;

⁷⁴ A mi alumnado de la asignatura de *Curriculum Transversal* le resultaba chocante que su profesora estuviera vinculada a un centro escolar y que presentase en clase ideas y materiales extraídos tanto de los mundos de la teoría como de la práctica. También al alumnado del *Practicum I* de Magisterio le sorprendía la amistosa relación de su tutora con el profesorado del centro donde hacían las prácticas, que conociera al alumnado que ellos observaban en el aula, la organización del centro, el barrio, etc. que fuera la coordinadora de un proyecto de innovación educativa en el colegio (el Club de Lectura), etc. valorándolo muy positivamente.

Ancess, Barnett y Allen, 2007; Broekkamp y Hout Wolters, 2007; Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008; O'Connell Rust, 2009). Como es de suponer, esto mismo puede decirse de todas las demás disciplinas académicas. Cojamos el plan de estudios que sea en la formación de maestros y pedagogos, toda materia tiene su dimensión académica y práctica y para ser un buen docente en ellas es preciso conocer las dos dimensiones de la misma y promover interrelaciones.

Por lo general, en la universidad el profesorado más estable imparte año tras año las mismas materias y se considera especialista en algunos campos concretos. ¿Por qué no aproximarse a los centros escolares a conocer en profundidad esos asuntos en la práctica con voluntad de aprender y promover innovaciones? Plantear estas cuestiones no es asunto sencillo porque con frecuencia se intentan relaciones de este tipo, pero se instrumentalizan rápidamente por la lógica convencional de la investigación expropiando el profesor universitario de su saber a los profesores de los niveles inferiores para llevar a cabo sus estudios. Lo que aquí se plantea es una relación cordial y colaborativa entre universidad y escuela a través de las figuras docentes que se comprometen en la mejora educativa. ¿Habría principio más noble para un profesor universitario que ofrecer su saber a los prácticos en un contexto de trabajo comprometido de respeto, confianza y reconocimiento? Sin embargo, lamentablemente, como apunta Böll (2002: 109), con demasiada frecuencia, “*autores, catedráticos e intelectuales a quienes dentro de sus sistemas se puede calificar de “intelectuales progresistas” [...] sólo sirvieron de precursores y portavoces de un dogmatismo [...]. Políticamente no tuvieron relevancia alguna*”.

Por otro lado, los prácticos también deberían dar pasos para aproximarse más a la Academia, sobre todo, deberían tratar de acercarse más al conocimiento académico, de leer más. Mata denuncia con crudeza esta deplorable situación general:

La aciaga realidad es que quienes tienen encomendada la tarea de formar lectores no lo son ellos mismos. Suele ser un asunto tabú hablar de la escasa propensión lectora de los profesores. [...] Uno de los efectos más perversos de ese estado de las cosas es la parálisis del debate. A muchos puede parecer ingrato agregar sal a la herida, de modo que optan por un silencio apesadumbrado. Pero uno de los rasgos identificadores de la docencia debería ser la permanente reflexión sobre lo que se hace. Es mucha responsabilidad y mucha la repercusión. Señalar los errores pedagógicos no debería considerarse una afrenta sino una distinción, una señal de calidad. [...] Cuando escucho los lamentos por el escaso interés de los niños y los jóvenes hacia los libros (quejas que son injustas y desproporcionadas, pues son los niños y jóvenes quienes más leen hoy día) me da por pensar que antes sería necesario un lamento por lo poco que leen los profesores (Mata, 2009: 146).

Efectivamente, el profesorado no es un gran consumidor de lectura en la inmensa mayoría de los casos, sobre todo, literatura pedagógica y ello supone una reclamación legítima desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica. “*El fomento del hábito lector entre el profesorado es condición necesaria para sacar mayor provecho a la experiencia y a la reflexión en y desde la práctica*” (Carbonell, 2001: 115). De poco sirve que se destinen enormes partidas presupuestarias a ambiciosos planes de investigación educativa si el profesorado no se aproxima a conocer los frutos de los mismos. La lectura es lo que más ha ilustrado a las personas, es fuente de

desalienación y conocimiento, autoformación y desarrollo profesional y, por tanto, hay que cultivarla desde la formación inicial. Como afirma Böll (2002: 120-136), leer nos hace libres, porque nos hace rebeldes: *“Cuando leer comienza a ser más que un proceso mecánico o el mero estudio mecánico, se torna peligroso. Leer hace pensar, lo vuelve a uno libre y rebelde [...] Los lectores no son los ciudadanos más obedientes”*.

La lectura permite al docente pensar en la enseñanza y comprometerse con su perfeccionamiento y aprendizaje permanente. Como afirman Fullan y Hargreaves (1997: 112), *“mejor leer un texto que hacer tres fichas más de trabajo”*. No se es mejor profesor necesariamente por corregir más o diseñar más materiales, sino por tratar de articular mejor lo que se hace con alguna teoría.

Delamont (1984: 83) afirmaba que el profesorado manifestaba una despreocupación por los datos de la investigación. Señala como dato que alrededor del setenta y seis por cien de los profesores nunca ojearon ninguna de las revistas de investigación educativa. Plantea también la ausencia en los profesores de un vocabulario técnico y cierta pobreza conceptual concluyendo que resulta alarmante imaginarse que tal tipo de personas son las encargadas del desarrollo intelectual de otras. Efectivamente, el asunto hace años que se viene reproduciendo, es problemático y no caben propuestas de solución simples.

Asimismo, se haría imprescindible la escritura por parte de los prácticos, tanto de documentos personales creados a lo largo de su trabajo, como de documentos que hagan público el trabajo que desarrollan. Algunos autores mantienen esta idea (Clark y Yinger, 1988; Rozada, 1985a, 1985b, 1997, 2007a, 2008a; Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008; Contreras, 2010), pero también la matizan, considerando que la escritura profesional que sería exigible a los docentes no es la misma que la que tenemos que hacer los académicos.

Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional, en tanto que docentes, tiene más que ver con esto que llamo la escritura de la experiencia, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer (Contreras, 2010: 74).

Al respecto, Elliott (2010: 225) se pregunta muy acertadamente lo siguiente:

Si un profesor quiere aprender a enseñar un tema determinado, ¿a qué conjunto de conocimientos puede recurrir? Por ejemplo, ¿no hay investigación profesional reconocida que se centre en cómo enseñar las “fracciones” o “los movimientos de rotación y traslación de la luna y la tierra”? Han pasado más de cuarenta años desde que Lawrence Stenhouse acuñó la idea del “profesor como investigador” comprometido con un estudio personal sistemático “a través del estudio del trabajo de otros profesores y poniendo a prueba las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (1975). Muchos afirmarían que la idea sigue funcionando como un enfoque reconocido en la mejora de las escuelas y en los programas de formación permanente del profesorado. ¿Por qué no existe una estructuración sistemática de lo que los profesores han aprendido a través de la investigación, organizada de acuerdo a los temas que el currículo nacional les obliga a enseñar? [...]

Stenhouse afirmó que debería ser posible sintetizar los estudios de caso de los profesores para extraer las tendencias y percepciones generales y organizarlas de forma proposicional como conocimiento pedagógico, aunque abierto a revisión a la luz del creciente repertorio de casos.

Por otro lado, los prácticos frecuentemente se sienten perdidos ante problemas que van surgiendo en la enseñanza y un punto a favor de ellos generalmente es el hecho de que muestran buena voluntad ante el diálogo con un experto en el asunto que les pueda ilustrar con su saber.

Para que pueda haber diálogo entre la universidad y la escuela, entre la teoría y la práctica, parece preciso reclamar que teóricos y prácticos pongan de su parte, sin recurrir a la exigencia fácil de señalar que son “los otros” los que únicamente tienen que hacerlo. Un prerequisite fundamental para superar la quiebra teoría-práctica es el establecimiento de relaciones fuertes entre estas instituciones (Korthagen, 2007: 307). Refiriéndose a la didáctica específica de las matemáticas, afirma Arrieta:

Creo que es imprescindible empezar a avanzar en la línea de concretar convenios de entre Universidades y Direcciones de Educación que faciliten la dedicación de profesoras-es e Universidad al perfeccionamiento del profesorado siempre y cuando, claro está, conozcan realmente las necesidades profesionales de los docentes. Para eso es preciso que actúen como tales en los niveles no universitarios, de una manera regular y oficialmente reconocida y exigida como parte de su trabajo. ¿Cómo puede alguien pensar en enseñar didáctica de las matemáticas en la enseñanza obligatoria o post-obligatoria sin ejercerla realmente en dichos niveles? Parece algo obvio, pero hasta que no se supere esta palpable contradicción no podrá darse un desarrollo y una construcción de la didáctica de las matemáticas que fundamente y promueva la consiguiente mejora en la calidad y coherencia de su enseñanza.

De la misma manera, y en sentido inverso, la Universidad debe favorecer la incorporación en su seno de aquellos docentes de niveles no universitarios que pueden asumir, por sus conocimientos y experiencias, la doble tarea de enseñar e investigar sobre la educación matemática” (Arrieta, 1989: 8).

De no hacer intentos en esta línea en el futuro se agravarán aún más las distancias entre estas dos instituciones y entre sus agentes. La teoría tenderá a elevarse y reproducirse cada vez más alejada de la práctica y la práctica tenderá a hundirse y reproducirse cada vez más alejada de la teoría (Korthagen, 2007: 303).

Montero (1992), en su conferencia en el *III Congreso sobre el Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional* celebrado en Sevilla, cerró su intervención señalando, muy acertadamente que salvo que ni unos ni otros nos necesitásemos, podríamos seguir manteniendo distancia, planteando así implícitamente nuestra decidida voluntad a seguir disponiendo de argumentos para quejarnos. La cultura de la crítica tiene que ir unida a una cultura de la responsabilidad, porque si no sólo es cultura de la queja.

4.1.10. La relación entre la teoría y la práctica es un asunto de complejidad inagotable

La última conclusión que se destaca es que la relación entre la teoría y la práctica es un asunto de complejidad inagotable. Se ha analizado inductiva y deductivamente cómo se producen algunas relaciones entre la teoría y la práctica de un profesor que se lo propone a lo largo de las páginas precedentes, mostrando su complicación: por un lado, exige una vigilancia autocrítica muy destacada y, por otro, ser una persona permanentemente en formación, leyendo cada día cuestiones de pedagogía y otras disciplinas afines. Además, hemos visto cómo en ese proceso se va produciendo el desarrollo profesional con repercusiones numerosas en la enseñanza que, poco a poco, se va perfeccionando y se va dirigiendo hacia focos concretos: metodologías dialógicas y más integradoras, la educación en valores del alumnado, etc.

Por esta razón, de hecho, el método dialógico del profesor en el aula queda mejor recogido en el trabajo de investigación que otros aspectos. Podría señalarse como una debilidad de este trabajo que hay aspectos que permanecen en cierta penumbra en este informe: el refuerzo y el seguimiento individual del alumnado con más dificultad, la tutoría del grupo, la evaluación del alumnado, el trabajo entre colegas, las relaciones con la inspección y los equipos psicopedagógicos, entre otros, son asuntos en los que se hace poco hincapié en el estudio. Por una parte resulta imposible centrarse en todos los aspectos señalados en las condiciones actuales en las que se obliga a presentar una tesis (número de páginas, sobre todo). Por otra, tratar de dar respuesta a todos los posibles temas de la enseñanza en el informe resultaría una ambición que superaría las pretensiones de este estudio, lo cual no significa que el profesor no tenga respuesta a estas cuestiones, que no se la dé y que la investigadora no la conozca. Explorar las relaciones entre la teoría y la práctica de un docente es un objetivo tan elevado que para estudiarlo es necesario fijarse solamente en algunos aspectos y analizarlos en profundidad, para evitar vagar superficialmente ni pretender ingenuamente recogerlos todos.

Las *teorías y prácticas de segundo grado* recogen las convicciones profesionales más profundas del docente José María Rozada. Algunas de éstas son ampliamente compartidas, otras cuestionadas. Tratar de establecer relaciones entre el pensamiento y la acción es algo muy complejo. El profesor hace intentos, pero frecuentemente se encuentra sumido en contradicciones o recibe críticas externas que contribuyen a debilitar los propios principios o prácticas. Hay madres que no están de acuerdo con la pedagogía que se desarrolla en el aula, hay profesores que no ven bien su implicación en el centro o las posturas que asume, etc. y los apoyos, generalmente, son puntuales y escasos.

En la película *Una mente maravillosa*, dirigida por Ron Howard, hay una escena en la que le dice el Jefe del Pentágono a Nash (el brillante intelectual protagonista de la historia) que *“las convicciones son un lujo para aquellos que se mantienen al margen”*. Algo así sucede en este estudio. Las convicciones del profesor con el que se ha investigado han sido para él un apoyo incondicional en su desarrollo profesional, pero frecuentemente le han obligado a mantenerse vigilante con medidas que vienen de la Administración, el centro educativo en el que trabaja, etc. y no pocas veces se ha

sentido trabajando al margen con tal de ser fiel a sus principios. Y, por mantener la coherencia entre el pensamiento y la acción, su vida profesional ha supuesto una permanente renuncia a la legítima aspiración de ocupar algún cargo de responsabilidad o poder en el sistema educativo, incluso en el propio centro, no habiendo sido nunca ni Jefe de Estudios, ni Secretario, ni Director, llegando a la jubilarse tras cuarenta años de servicio, en el nivel más bajo del sistema: el de un maestro generalista tutor de curso.

En un centro escolar donde, como he señalado, el grueso del profesorado está a punto de jubilarse destacaba enormemente la vitalidad de Rozada, su entusiasmo y capacidad para movilizar proyectos en la enseñanza porque:

- Confronta y contradice los modos de hacer habituales en la enseñanza.
- Demuestra que hace más el que quiere que el que puede.

Las convicciones de este profesor le han llevado a dinamizar apasionadamente gran número de proyectos en los últimos meses antes de jubilarse, y ello pese a que se ha visto privado de apoyos con frecuencia para sacar adelante algunas iniciativas. Como hemos visto, el profesorado en las fases previas a la jubilación suele estar cansado y con ganas de llevar un modo de vida alejado de la enseñanza, sin embargo, Rozada, lejos de escudarse en los problemas de la enseñanza (que evidentemente los hay) ha trabajado hasta el final con compromiso y responsabilidad, muchas veces solo, sin apoyos y al margen.

Sin pretender agotar el tema de estudio, esta investigación ofrece ideas para ir acercando el mundo de la teoría y de la práctica y comprender mejor sus relaciones. García Amilburu (1996: 71) afirma que *“cuando se rechaza la Filosofía de la Educación arguyendo que es muy teórica y tiene poca conexión con la práctica, lo que sucede habitualmente es que se han comprendido mal las relaciones entre la teoría y la práctica”*. Uno de los retos de este complejo campo consiste en hacer ver al profesorado el interés de la teoría para ellos; otro es hacer ver a los académicos la importancia de conocer la escuela por dentro; el último es tratar de favorecer que el profesorado de cualquier nivel educativo se comprometa con su propio desarrollo profesional docente, generando *Pequeñas Pedagogías* que pongan en relación la teoría y la práctica propias.

Pondré un ejemplo simple (y por tanto, quizá simplificador de la realidad): los académicos emplean conceptos como “tiempo escolar”, los prácticos hablan de “la clase del jueves después del recreo”. Parece preciso acercar a los académicos a vivir la realidad de los centros y saber lo que es la enseñanza en un grupo (sea éste mejor o peor) en sus diferentes manifestaciones horarias para comprender mejor la dinámica educativa infantil, así como acercar a los prácticos a esas nociones abstractas de “tiempo escolar” para contribuir a elevar su pensamiento pedagógico. Tarea de ambos, en tanto que profesores, es construir las pertinentes relaciones entre el conocimiento y la acción para mejorar la enseñanza y actuar del modo más profesional posible. Cómo lo hagan unos y otros no puede ser sino fruto de un proceso complejo. Como afirman Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz,

Los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; las relaciones y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce, como se ha afirmado frecuentemente, a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica (Pérez Gómez, Angulo Rasco y Barquín Ruiz, 1999: 7-8).

4.2. Interrogantes que genera este estudio

Este estudio también abre algunos interrogantes de cara a futuras investigaciones que habrá que ir respondiendo, como los siguientes:

4.2.1. ¿Cómo acercar al profesorado en ejercicio o en formación el tema de las relaciones teoría-práctica?

Una pregunta que se abre al finalizar este estudio es cómo podría plantearse al profesorado en ejercicio o en formación el establecimiento de las relaciones entre la teoría y la práctica. Aunque puede parecer una pregunta sencilla está lejos de serlo por muchas razones:

1. Porque no existen investigaciones al respecto y hay mucho desconocimiento acerca de cómo abordarlo y cómo intentarlo. Apenas hay publicaciones y el campo está completamente abierto.
2. Porque es un tema de formación con carácter transversal a las asignaturas de los planes docentes (en el caso de la formación inicial de maestros) y a los planes de formación permanente (en el caso de la formación continua de los docentes).
3. Porque hacen falta personas que estudien y conozcan este asunto y que se involucren en su cultivo, lo cual significa a su vez, que estén dispuestas a cultivar las relaciones teoría-práctica, universidad-escuela, etc.
4. Por el peso de las tradiciones, los intereses corporativos, etc. que hacen tan rígidas las instituciones en general.

No obstante, y pese a todo lo mencionado anteriormente, debe intentar acercarse el asunto de las relaciones entre la teoría y la práctica al profesorado en formación y en ejercicio. Como el camino está abierto, quizá haya que pensar en buscar fórmulas innovadoras, además de explotar las vías abiertas. Una cosa está clara en todo esto: el profesional no nace, se hace.

4.2.2. ¿Cómo apoyar al profesorado para relacionar la teoría y la práctica?

Aunque el profesorado tiene una responsabilidad inexcusable en promover las relaciones entre la teoría y la práctica parece incuestionable que la Administración Pública debería apoyar al profesorado que se lo proponga al profesorado que se lo proponga.

Por una parte, habría que pensar en cómo podría apoyarse actualmente al profesorado que pretende relacionar la teoría y la práctica. En el proceso de revisión de la propia teoría pueden darse algunas dificultades.

Los docentes que son investigadores deberían examinar de vez en cuando sus teorías de acción. Para hacerlo, primero deben explicitar sus teorías profesadas (lo que dicen sobre la enseñanza) y sus teorías al uso (el mundo conductual de la clase). Sólo mediante la evaluación de las compatibilidades e incompatibilidades que existan dentro de y entre cada uno de estos dos elementos de su teoría de acción y los contextos en los que se producen, serán capaces de aumentar sus conocimientos de la enseñanza, de sus contextos y de sí mismos como docentes. No obstante, una vez que hayan explicitado sus actuales teorías de acción, aparece un segundo problema, porque deben preparar estrategias para las nuevas teorías al uso que sean más compatibles con sus teorías profesadas. Una vez preparadas, deben ponerlas en práctica y, como destreza nueva, esa práctica ha de tener lugar en una "situación de aprendizaje que permita comenzar un ciclo reforzador de sentimientos y acciones". No siempre es tarea fácil y, sin apoyo, puede conducir al compromiso y no al desarrollo. Por ejemplo, los maestros que se enfrentan a la difícil situación en la que sus teorías al uso no les permiten alcanzar lo que quieren, pueden cambiarlas con el fin de llevar a la práctica las profesadas o bien pueden seguir utilizando aquéllas aunque ya no les parezcan compatibles con las teorías que profesan. En consecuencia, pueden optar por no conseguir lo que dicen que quieren. En este caso, sus teorías al uso se convierten en respuestas pragmáticas a situaciones docentes difíciles (Day, 2005: 42).

Day (2005:44) también plantea dos problemas que pueden darse en relación con la revisión de la propia práctica por parte del docente:

1. El primer problema está relacionado con la confrontación con uno mismo y el grado en el que una persona puede llevarlo a cabo.
2. El segundo problema se refiere a la medida en que los maestros pueden asumir, sin ayuda, las consecuencias de la confrontación consigo mismos. Para que amplíen sus conocimientos sobre la práctica durante toda su carrera (y adquieran, así, la posibilidad de aumentar su eficacia profesional) tendrán que emprender, solos y con otros, distintas clases de reflexión sobre su propio pensamiento, los valores en que se basa éste y los contextos en los que trabajan. Para hacerlo, necesitarán apoyo intelectual y afectivo. Tendrán que ser investigadores individuales y, al mismo tiempo, colaborativos.

Parece necesario señalar que en este proceso, cualquier apoyo o estímulo que pueda ofrecérsele al profesorado puede resultarle relevante. Habría que exigir a las administraciones públicas que se tomasen en serio esta cuestión y que se destinase cierta partida presupuestaria a facilitar y apoyar al profesorado en su desarrollo

profesional facilitando su implicación en procesos de revisión de las relaciones teoría-práctica. Nuestra Consejería de Educación invierte grandes sumas de dinero para hacer evaluaciones de diagnóstico de diversos aspectos del sistema educativo, de las que luego no se derivan mejoras reales en la enseñanza, pero escatima en otras partidas presupuestas que podrían incidir en avances en la enseñanza. Stenhouse (1987: 39) ha afirmado lo siguiente:

Lo que más a menudo falta a los profesores es confianza y experiencia en relacionar la teoría con el diseño y en la realización del trabajo de investigación. El impedimento más serio para el desarrollo de los profesores como investigadores –y desde luego como artistas de la enseñanza– es, sencillamente, la escasez de tiempo. En este país los profesores enseñan demasiado. En consecuencia, la investigación realizada por profesores es una actividad minoritaria [...].

Por otra parte, parece preciso señalar que sería interesante contar en el futuro con figuras profesionales que puedan habitar el mundo de la teoría académica y de la práctica escolar simultáneamente. A lo largo de este trabajo se ha señalado que generalmente el profesorado universitario vive de espaldas a la dinámica cotidiana de los centros escolares (aunque en ocasiones acudan a ellos para hacer alguna investigación o a tutorizar prácticas) y que el profesorado de niveles inferiores vive de espaldas a la universidad (aunque en ocasiones se aproximen en busca de formación reglada o lecturas académicas).

Quizá habría que pensar en cómo favorecer la movilidad del profesorado entre centros de Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad sin que ello supusiera problemas de tipo organizativo, de prestigio profesional o seguridad laboral (ni el abandono de la práctica para irse definitivamente al campo de la teoría). Parece necesario reclamar a los formadores de maestros que conozcan bien la escuela actual por dentro, así como es necesario reclamar al profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria que camine al encuentro con la Universidad. Es complicado hacer propuestas sensatas y realistas al respecto, pero parece oportuno plantear por dónde deberían ir ciertas actuaciones para evitar que la quiebra entre estas instituciones continúe agravándose. Lo más cauto parece ser exigir que se creen figuras profesionales intermedias. En estos momentos tenemos las plazas de universitarias de profesorado asociado, que van en una línea confluyente, pero habría que redefinirlas para darles un enfoque que tratase con simetría al trabajo escolar y al académico.

Hoy día existen algunas otras posibilidades legisladas que avanzan en esta línea como las licencias por estudios. El profesorado puede solicitarlas cuando siente el deseo de ampliar su conocimiento sobre algún asunto de su interés. Iniciativas así contribuyen a apoyar al profesorado que pretende desarrollarse más profesionalmente.

Ahora bien, ¿contar con la posibilidad de ser maestro en Primaria y profesor asociado a tiempo parcial en la Universidad es todo lo que se puede hacer para apoyar al profesorado que desea desarrollarse y relacionar la teoría y la práctica en la enseñanza? Lo mismo cabría decir de las licencias por estudios.

Parece necesario pensar y repensar cómo hacer posible un perfil de trabajo intermedio, que además respalde el valor del trabajo que se desarrolle, porque ¿quién de la universidad va a querer disfrutar de una identidad profesional

fronteriza si el trabajo que se realiza no va a ser reconocido en las instancias correspondientes de valoración de curriculum universitarios tan asentadas hoy día? ¿Quién de la escuela va a desear compatibilizar la enseñanza en Infantil, Primaria o Secundaria con el trabajo académico universitario con lo duro que es este trabajo en el día a día si no se le va a reconocer el esfuerzo añadido a efectos de promoción?

El asunto es complejo y no caben respuestas fáciles como proponer cursos sobre este asunto a través de las redes de formación permanente (Institutos de Ciencias de la Educación y Centros de Profesores y Recursos). Aunque no estarían de más, es preciso reconocer que este tipo de píldoras formativas tienen un escaso impacto en el profesorado una vez finalizado el curso en cuestión. Como plantean Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009a: 9), *“muchas de las oportunidades de formación de corto alcance que se ofrecen a los docentes, no colman las expectativas motivacionales e intelectuales de los profesores”*. Asimismo, como afirma Imberñón (2007: 66), suele suceder que esa formación *“sólo alcanza a quienes ya están predispuestos a ella”*.

El asunto es muy importante para la calidad de la educación, tanto en la Universidad como en la escuela. Así se manifestó una maestra de Educación Primaria al respecto:

José María en formación es un caso aparte. Solamente con lo que trabajó en la Universidad, en el CPR, tiene unos horizontes... Salió de la escuela, salió del aula. Fue formador de CPR, dio clase en la Universidad. Nosotros salimos a cursos fuera, que lo hacemos todos, por los puntos también. Esa formación suya en cuanto a abrir horizontes y contactar con otros puntos de vista, estar con otros tipos de alumnos, te cambia el chip. Está formadísimo. Y está en contacto con gente que le puede ofrecer muchas cosas. Por ejemplo, leí el otro día lo que intercambié con otros profesionales respecto al informe de matemáticas y claro, eso da gusto. Es un intelectual, pero práctico, que sabe trasladar a la práctica lo que lee o lo que sea. Profesora especialista¹.

4.2.3. ¿Cómo valorar al profesorado sus esfuerzos de relación teoría-práctica?

Podemos plantearnos cómo se podrían valorar a los docentes sus esfuerzos de coherencia teoría-práctica, formación, autocrítica y desarrollo profesional docente dado que sólo una parte mínima del profesorado se involucra en ello con consciencia y dedicación permanente. ¿Es lo más sensato dejar que esto quede relegado al bienestar personal del profesional? Es posible que esta sensación de satisfacción sea mucho más profunda que ninguna compensación externa, pero el desgaste es muy importante y la repercusión de la autoformación en la mejora de la enseñanza es también destacada. Afirma Torres (2006: 107-108) que:

Algo que incide seriamente en la desmotivación y en el síndrome de estar quemados de muchos docentes es ver cómo el sector del profesorado más trabajador y comprometido con la vida cotidiana en los centros no ve reconocidos sus esfuerzos en pro de las innovaciones pedagógicas. Situación que, a su vez, facilita que el profesorado “más pasota” se haga dueño y señor de los centros y se promueva la cultura de la impotencia y del pesimismo.

Podemos pensar si merece la pena iniciarse en una profesión y trabajar coherente y comprometidamente en ella toda una vida para jubilarse con una situación exactamente igual a la del comienzo: con las mismas condiciones laborales, salariales y de promoción (que en la Primaria no hay, salvo que uno quiera ocupar cargos unipersonales o dar el salto a la Inspección, la Secundaria o la Universidad, en cuyos casos hay algunas barreras importantes). Parece necesario reivindicar que exista cierta promoción profesional en los primeros niveles de la enseñanza que contribuyan a respaldar el trabajo profesional de los docentes que más impulsan la mejora escolar. Como afirman Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa (2009a: 7), un problema destacado de la profesión es la carrera docente plana. Imbernón (1989: 51) considera necesario disponer de un sistema de incentivación vertical y horizontal. No es algo sencillo, pero sería interesante pensar en esta línea. Torres (2006: 108) afirma:

Si hay docentes que destacan porque se preocupan del alumnado desfavorecido, le ofrecen ayuda tanto dentro de la institución como fuera [...], se encargan de organizar las actividades extraescolares, excursiones y visitas culturales; llevan a cabo la dinamización del centro con ciclos de conferencias, de cine, de música, etc., algo que, en teoría, algunas personas consideran que “excede” su contrato de trabajo; este tipo de profesionales merece algún reconocimiento. Son estas personas las que, además, contribuyen a hacer realidad una educación verdaderamente integral, más allá de la parcela de la asignatura o especialidad que figura en su contrato.

También habría que ver cómo valorar los esfuerzos del profesorado-investigador en la enseñanza. Plantean Aguilar Mejía y Viniegra Velázquez (2003: 174) que “*los profesores-investigadores hemos tenido la experiencia –no siempre afortunada– de los obstáculos burocráticos, por un lado, y de postura ante la investigación, por otro, que hacen sumamente difícil la aceptación y puesta en marcha de proyectos de investigación*”.

El tema de las relaciones entre la teoría y la práctica es desconocido para el profesorado recién iniciado (y para el más experimentado) y si no se valora de algún modo que el profesorado lo trabaje cotidianamente seguirá siendo un tema fundamental, pero escasamente practicado.

4.2.4. ¿Qué puede llevar a un profesor a involucrarse en su desarrollo profesional y a relacionar teoría y práctica?

Para concluir, podemos plantearnos una última pregunta que resulta muy importante una vez que ya el estudio se va agotando: ¿qué puede llevar a un profesor a involucrarse en su desarrollo profesional docente y a relacionar teoría y práctica? Tampoco a esta cuestión caben respuestas simples.

La enseñanza es un trabajo apasionante, pero agotador. El docente tiene que enfrentarse a multitud de tareas y desenvolverse en una amplia variedad de contextos y todo ello por lo general, con inmediatez (incluso simultaneidad) y en ocasiones sin tener indicios claros de los efectos de su trabajo (como la perdurabilidad de las enseñanzas desarrolladas, por ejemplo), dada la enorme complejidad del mismo.

Teniendo en cuenta que no existen estímulos para que el profesorado universitario se aproxime más a la escuela y que el profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria se dedique más a leer, escribir y formarse en asuntos afines a la educación, ¿por qué alguien puede sentir interés por la mejora escolar y por su desarrollo? Day (2005: 13) afirma que:

La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera, pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento (Day, 2005: 13).

Para este autor las claves del compromiso con la enseñanza están en las circunstancias, la historia personal y profesional, aspectos demasiado amplios como para analizarlos uno a uno y demasiado entrelazados como para hacerlo separadamente. A ese amplio espectro de asuntos denomina acertadamente “pasión por la enseñanza” (Day, 2006) y a lo largo de su libro recoge ideas de suma relevancia sobre qué lleva a los docentes a superarse, a desear ser mejores profesores. Apunta cosas como:

- Un profesor competente se preocupa por entusiasmar a su alumnado, enseña el valor de la reflexión, se preocupa por la formación de las personas que tiene a su cargo, es comprometido y entusiasta, es intelectual y emocionalmente enérgico en su trabajo, es consciente del desafío de los contextos sociales generales.
- Ser un profesional significa tener un compromiso de por vida con el escrutinio de la práctica.
- Un profesor apasionado nunca se contenta con enseñar el currículum a los estudiantes, su responsabilidad profesional va más allá.
- Un maestro o profesor apasionado nunca puede resignarse al status quo.

Estamos pagando el alto precio de que hay personas en la enseñanza que no necesariamente viven su trabajo con pasión. Afirma Korthagen (2010: 97) que “*todo aquel que decide trabajar con personas debe tener ideales*”. Se trata de un trabajo demasiado personal como para que cualquiera pueda hacerlo y disfrutarlo. Efectivamente, un profesorado sin ideales no puede sentir la necesidad de intentar establecer relaciones teoría-práctica. Gimeno (1998: 26) ha afirmado:

La vivencia del desajuste entre la teoría y la práctica y la aspiración a su más estrecha relación no es universal ni en el mundo de los que preferentemente se dedican a divulgar y producir conocimiento sobre la educación ni en el de los que desarrollan la práctica de la misma. Sólo quienes se cuestionan la distancia entre lo que es la realidad y lo que podría ser, quienes se preocupen y ocupen de cómo puede llegar a ser la realidad deseable, sólo quienes se dan cuenta a sí mismos y únicamente quienes dan cuenta a los demás de por qué ocurre lo que ocurre y las razones de lo que hacen, o por qué se debe hacer lo que conviene hacer, anclan sus inseguridades en el binomio problemático del conocimiento-acción, teoría-práctica, o cómo queramos llamarle. Se trata de un problema epistemológico que surge en quien se cuestiona la relación entre posibilidad y realidad.

El profesor estudiado en el capítulo tercero ha trabajado en esta relación entre posibilidad y realidad y ni es un héroe ni es un santo; ha tratado de hacer de su trabajo una actividad profesional y profesionalizadora para sí mismo, mostrando un empeño permanente. Podemos discrepar de algunas de sus concepciones sobre la enseñanza y de sus prácticas docentes⁷⁵, porque se trata de un ser humano como cualquier otro, y por ello, también tiene fallos y comete errores, pero cuando se enfrenta a procesos de toma de decisiones, tanto teóricas como prácticas, tiene recursos para ir actuando de manera profesional, lejos del sentido común, las buenas intenciones o las ocurrencias de otros, de tal manera que poco a poco fue labrando más y mejor su camino, se fue perfeccionando a sí mismo y a su actividad profesional, la enseñanza, tanto en su centro como en otros espacios. Habrá pocos horizontes educativos más importantes hacia los que caminar.

⁷⁵ Sus teorías y sus prácticas, por supuesto, son discutibles, no constituyendo propiamente el centro de la tesis. El asunto es cómo intenta establecer relaciones a lo largo de su desarrollo, cómo las va conceptualizando y las va produciendo: navegando frecuentemente por mares de dudas e incertidumbre, sin una brújula que permanentemente le señale el norte.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1999). *The realities of teacher work. Never a dull moment*. Londres: Cassell.
- Aguirre Baztán, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Aguilar Mejía, E. & Viniegra Velázquez, L. (2003). *Atando teoría y práctica en la labor docente*. Barcelona: Paidós.
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. En *Teaching and Teacher Education*, 25, 647-654.
- Álvarez Álvarez, C. (2011). La animación a la lectura en la Educación Primaria: una innovación posible. En *Abareque: Revista digital de bibliotecas escolares de la Consejería de Educación del Principado de Asturias*, 3 [Disponible en: <http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/index.php>. Consultado: 24-4-11].
- Álvarez Álvarez, C. (2010a). Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula. En *Revista Internacional de Filosofía para Niños*, 1.
- Álvarez Álvarez, C. (2010b). El diálogo como estrategia de educación de la ciudadanía. En *Investigación en la Escuela*, 71, 51-62.
- Álvarez Álvarez, C. (2010c). ¿Es fácil dialogar en las aulas de Primaria? En *Actas del I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado* [CD].
- Álvarez Álvarez, C. (2010d). Un Club de Lectura para mayores y pequeños. En *Cuadernos de Pedagogía*, 402, 28-30.
- Álvarez Álvarez, C. (2009). Cuando aparece la cultura de los alumnos en el aula. En *Actas del XXI Seminario Internacional de profesores de filosofía para niñ@s. Cuaderno de bitácora. ¿Cultura contra educación?*, 109-112.
- Álvarez Álvarez, C. (2008a). Trabajo de investigación: *El diálogo como estrategia de educación en valores cívicos. Un estudio etnográfico en Primaria*. [Documento inédito. Disponible en ANEXO 19].
- Álvarez Álvarez, C. (2008b). La construcción de la ciudadanía en el aula a través del diálogo. Debilitando algunos tópicos. En *Con-ciencia Social*, 12, 63-72.
- Álvarez Álvarez, C. (2008c). La etnografía como modelo de investigación en educación. En *Gazeta de Antropología*, 24.
- Álvarez Álvarez, C. (2007). El diálogo en la Investigación-Acción Participativa. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre Investigación Acción Participativa*. Valladolid.
- Álvarez Álvarez, C. & Rozada Martínez, J. M. (2006). Droga, escuela y profesorado: dos problemas y una responsabilidad inexcusable. En *Padres y madres de alumnas y alumnos*. CEAPA, 90, 15-19.

- Ancess, J., Barnett, E. & Allen, D. (2007). Using research to inform the practice of teachers, schools, and school reform organizations. En *Theory into practice*, 46, 4, 325-333.
- Anguita Martínez, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 97-109.
- Anguita Martínez, R. (1996). ¿Qué está ocurriendo con las prácticas? Los papeles profesionales y relaciones del futuro profesorado en las aulas de primaria a partir de tres casos. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-6.
- Arias Valencia, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. En *Investigación y educación en enfermería*, 1.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arrieta Gallastegui, J. (1989). Investigación y docencia en didáctica de las matemáticas. Hacia la constitución de una disciplina. En *Studia Pedagógica*, 21, 7-17.
- Arrieta Gallastegui, J., Cascante Fernández, C. y Rozada Martínez, J. M. (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón: Cyán.
- Atienza, J. L. (1993). De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras. En Montero, L. & Vez, J. M. (Eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea* (213-227). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bárcena, F. (1991). Teoría de la educación y conocimiento práctico. Sobre la racionalidad práctica de la acción educativa. En *Revista Complutense de Educación*, 2, 221- 243.
- Barquín Ruiz, J. (1990). *Tesis doctoral: La evolución del pensamiento pedagógico del profesor*. Director. Ángel Pérez Gómez. Universidad de Málaga.
- Barrio Maestre, J. M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. En *Revista Complutense de Educación*, 6, 159- 184.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Benlloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Visor.
- Biddle, B, Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores*. (Tres tomos). Barcelona: Paidós.
- Böll, H. (2002). *Leer nos hace rebeldes*. El Salvador: Ediciones Böll.
- Böhm, W. (1995). *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid: Dykinson.

- Bolívar, A. (2006). El currículo como curso de la vida y la formación del profesorado. En *Revista de ciencias de la educación*, número especial, 25-44.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación narrativo-biográfica en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. En *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, 3, 123-140.
- Braga Blanco, G. (1994). *La naturaleza del conocimiento didáctico: el debate epistemológico*. [Documento inédito].
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. Nueva York: State University of New York.
- Broekkamp, H. & Hout Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. En *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 203-220.
- Busquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE.
- Cajide, J. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. En *Bordón*, 44, 4, 357-373.
- Callejas, M. M. (2002). La investigación en la formación del profesor universitario. Entre la teoría y la práctica. En *Red Colombia Ciencia y Tecnología*, 3-12.
- Calvo Buezas, T. & Barbolla Camarero, D. (2006). *Antropología: teorías de la cultura, métodos y técnicas*. Badajoz: @becedario.
- Capell, D. (1993). *Tesis doctoral: Teorías implícitas del futuro profesor. Planificación e interacción didáctica*. Universidad autónoma de Barcelona. Director: Adalberto Ferrández Arenaz.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. En *Colección investigación y enseñanza. Serie fundamentos*, 3, 115-128.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? En *Investigación en la Escuela*, 7, 37-47.
- Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Cebreiro López, B. & Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. & Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (665-668). Vol I. Málaga: Aljibe.
- Clandinin, J. (1995). *Teacher's professional knowledge*. Columbia University-Teachers College Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1989). *Narrative and story in practice and research*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1988). *Teachers as curriculum planners*. Toronto: Teachers College Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1987). *Narrative, experience and the study of curriculum*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clandinin, J. (1986). *Classroom practice. Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1986). *On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1984). *The role of teachers' personal knowledge in effecting board policy*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1982). *Personal practical knowledge at Bay Street School*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1973). *The teacher as Choice maker in curriculum development: a case study*. Toronto: Ontario Institute for studies in Education.
- Clemente Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. En *Teoría de la educación*, 19, 25-46.
- Clark, C. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. En Fullan, M. & Hargreaves, A. *Understanding teacher development* (75-84). Londres: Cassell.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. En Wittrock, M. C. *Handbook of research on teaching* (255-296). Nueva York: McMillan.
- Clark, C. & Yinger, R. J. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (175-195). Alcoy: Marfil.
- Clark, C. & Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Institute for research on teaching: Michigan State University.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. En AUFOP: *Reinventar la profesión docente*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 24,2, 61-81.

- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, J., García Martínez, A. & Rivas, A. (2000). *Tristes Institutos. Una exploración antropológica de un instituto de Enseñanza Secundaria y su entorno*. Gijón: Fundación de Cultura de Gijón.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Del Olmo Pintado, M. & Hernández Sánchez, C. (2004). Diversidad cultural y educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En Pérez i Pérez, D. & Vera Muñoz, M. I.: *Formación de la ciudadanía: las TIC y los nuevos problemas* (443-451). Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las ciencias sociales.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Delamont, S. (1981). All too familiar? A decade of classroom research. En *Educational analysis*, 3, 1, 69-83.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez Figaredo, D. (2006). Etnografía educativa más allá de la etnografía escolar. Tránsito de significados al ciberespacio. En *Forum Qualitative Social Research*, 7.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Eirín Nemiña, R. García Ruso, H. M. & Montero Mesa, L. (2009a). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. En *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1-13.
- Eirín Nemiña, R. García Ruso, H. M. & Montero Mesa, L. (2009b). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. En *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1-15.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y el aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. En AUFOP: *Reinventar la profesión docente*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 24,2, 201-222.
- Elliott, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1993b). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres: The Falmer Press.

- Elliott, J. (1991). Estudio del currículo escolar a través de la investigación interna. En *Actas del congreso internacional sobre investigación-acción. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10, 45-68.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. & Sastre Colino, C. (1987). La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la educación. En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 23-42.
- Elliott, J., Sutton, C. & Harding, J. (1978). What is action research in schools? En *Journal of curriculum studies*, 10, 4, 355-357.
- Ember, C. R. & Ember, M. (1997). *Antropología cultural*. Reino Unido: Prentice Hall.
- Escudero, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. En AUFOP: *Reinventar la profesión docente*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 24,2, 201-222.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. En *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Escudero, J. M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-157.
- Escudero, J. M. (1997). La formación del profesorado, esa asignatura siempre pendiente. En *En Portada*, 63, 24-26.
- Escudero, J. M. & Luis, A. (Eds.) (2006). *Formación del profesorado y mejora de la educación: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Fernández Cruz, M. (1994). Principios que guían la práctica en la enseñanza. En Villar Angulo, L. M. & Vicente Rodríguez, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Fernández Enguita, M. (2004). Papel del profesor en la educación de valores y el desarrollo personal-social. [Disponible en: www.aidez.es/publicaciones/jorn-cc/cc-o4.pdf. Consultado: 26-6-07].
- Fernández Enguita, M. (2001a). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2001b). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Diversid/articulo%20Enguita.pdf> [Consultado el 3-5-10].
- Fernández Enguita, M. (2001c). Las profesiones como poder social: el caso del profesorado. En *Revista de Educación*, 324, 143-154.

- Fernández Enguita, M. (1999). ¿Es pública la escuela pública? En *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.
- Fernández Enguita, M. (1985). Cualquier día, a cualquier hora: invitación a la etnografía de la escuela. En *Arbor*, 477, 57-90.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Madrid: Akal.
- Fernández Pineda, R. (2001). *Tesis doctoral: La investigación acción participativa: un diseño educativo para un proyecto en desarrollo*. Director: César Cascante Fernández. Universidad de Oviedo.
- Flecha, J. R. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 50, 27-44.
- Flecha, J. R. (1997a). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, J. R. (1997b). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 67-76.
- Freilich, M. (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. Nueva Cork: Harper & Row.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. & Illich, I. (1975). *Diálogo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Fuente Aguilar, P. & Gómez Campillejo, M. A. (1991). Aproximación teórica a la investigación-acción y su proyección práctica en la realidad educativa. En *Actas del congreso internacional sobre investigación-acción. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 10.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992a). *Teacher development and educational change*. Londres: The Falmer Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992b). *Understanding teacher development*. Londres: Cassell.
- Fullat, O. (1995). Presupuestos antropológicos de la educación moral. En Jordán, J. A. & Santolaria, F. F. (Eds.). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (23-58). Barcelona: PPU.
- Fuller, F. & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In Ryan, K. (Ed.). *Teacher Education* (25-52). Chicago: University of Chicago Press.

- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. En *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- García Amilburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos: una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Granada.
- García Pérez, F. F. (2007). El profesorado y el conocimiento: una relación compleja. En *En Portada*, 63, 24-26.
- Giovannelly, M. (2003). Relationship between reflective disposition Howard teaching and effective teaching. En *Journal of Educational Research*, 96, 5, 293-309.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1990). *Pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1989a). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En Gimeno, J. & Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 166-187.
- Gimeno, J. (1989b). Profesionalidad docente, currículo y renovación pedagógica. En *Investigación en la Escuela*, 7, 3-21.
- Gimeno, J. & Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Giroux, H. A. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En Giroux, H. A., Freire, P., Arias, I. & McLaren, P. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (171-178). Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Giroux, H. A., Freire, P., Arias, I. & McLaren, P. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Glenn, M. (2006). *Tesis doctoral: Working with collaborative projects: my living theory of a holistic educational practice*. University of Limerick. [Disponible en: <http://www.actionresearch.net/living.shtml>. Consultado: 23-4-10].
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González González, M. T. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. En *Profesorado*, 1, 2, 45-54.
- González González, M. T. y Escudero, J. M. (1987), *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona, Humánitas.
- González Riaño, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

- González Sanmamed, M. & Fuentes Abeledo, E. J. (2000). La relación teoría-práctica en la formación del profesorado. En *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 4, 5, 73-90.
- Goodson, I. F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Gordillo Álvarez-Valdés, M. V. (1985). El problema de la relación entre teoría y práctica en educación según el pensamiento alemán contemporáneo: consecuencias para la orientación educativa. En *Revista Española de Pedagogía*, 176, 17-38.
- Gramsci, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Gravani, M. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? En *Teaching and Teacher Education*, 24, 649-659.
- Grimmet, P. & Erickson, G. (1988). *Reflection in teacher education*. Toronto: Teachers Educational Press.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hameline, D. (1985). Prólogo. En Delorme, C. *De la animación pedagógica a la investigación-acción. Perspectivas para la innovación escolar*. Madrid: Narcea.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hannan, C., Smyth, P. & Stephenson, N. (1976). *The first year of teaching*. Gran Bretaña: Penguin Books.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En Pérez Gómez, A., Angulo Rasco, J. F. & Barquín Ruiz, I. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (119-143). Madrid: Akal.
- Hennessey, S. & Deaney, R. (2009). "Intermediate theory" building: intergrating multiple teacher and researcher perspectives through in-dept video análisis of pedagogic strategies. En *Teacher College Record*, 111, 7, 1753-1795.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Hernández, F., Sancho, J. M. & Rivas, J. I. (2010). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- Hirsch, D. (2000). Practitioners as researchers: bridging theory and practice. En *New directions for higher education*, 110, 99- 106.
- Huberman, M.A. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. En *Teachers College Record*, 9, 1, 31-57.
- Huberman, M. & Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. En *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Hunter, M. (1982). *Mastery teaching*. California: TIP.

- Hunter, M. (1979). Teaching Is Decision Making. En *Educational Leadership* 37, 1, 62 - 65.
- Hunter, M. (1969). *Teach More - Faster!* California: TIP.
- Imbernón (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma.* Barcelona: Laia.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
- Jacob, E. (1987). Qualitative research traditions: a review. En *Review of Educational Research*, 57, 1, 1-50.
- Jiménez Núñez, A. (1979). *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación.* Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Jones, J. (2008). *Tesis doctoral: Thinking with stories of suffering: towards a living theory of response-ability.* University of Bath. [Disponible en: <http://www.actionresearch.net/living.shtml>. Consultado: 23-4-10].
- Jordán, J. A. & Santolaria, F. F. (Eds.) (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas.* Barcelona: EUB.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, A., Angulo Rasco, J. F. & Barquín Ruiz, I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Madrid: Akal, 95-118.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The Action Research Planner.* Victoria: Deakin University Press.
- Klein, M. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. En *Theory into Practice*, 31, 1, 191-197.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. En AUFOP: *Reinventar la profesión docente.* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 24,2, 83-102.
- Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. En *Educational Research and Evaluation*, 13, 3, 303-310.
- Korthagen, F. (2001a). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education.* New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. (2001b). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. *Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, April, 2001.
- Korthagen, F. & Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. En *Educational Researcher*, 28, 4, 4-17.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales*. Barcelona: Ariel.
- Lewin, K. (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid: Popular.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Lipovetsky, G. (2005). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona. Anagrama.
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. En *Signos*, 41, 68, 403-422.
- Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Mallart, J. (2004). Valores. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez, J. L. & Bolívar Botía, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (666-667). Vol II. Málaga: Aljibe.
- Marina, J. A. (2006). *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. En *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 13, 1-26.
- Marcelo García, C. (Coord.) (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo García, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Martín, X. & Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (1993). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Diada.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Martínez Rodríguez, J. B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez, M., Puig, J. M., Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. En *Revista de teoría de la educación*, 15: 57-94.

- Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza: etnografía y curriculum*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Mata, J. (2009). *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- Mateo Andrés, J. (Dir.) (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.
- Mauss, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.
- McNiff, J. (2009). How I/we contribute to the development of new institutional epistemologies of educational knowledge for sustainable social practices? En *British Educational Research Association Annual Meeting*. [Disponible en: <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/Bera09/JMBERA09individualopt.pdf>. Consultado: 26-11-2010].
- MEC (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *BOE*, 106, 17158-17207.
- MEC (2006). Real decreto 1513/2006, de 7 de septiembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En *BOE*, 293, 43053-43102.
- Mena Marcos, J. J., Sánchez, E. & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. En *Teachers and teaching: theory and practice*, 14, 2, 95-114.
- Mingorance, P. & Estebaranz, A. (1995). Factores socioculturales que influyen en la educación: la aportación del modelo etnográfico. En *Bordón: Revista de orientación pedagógica*, 4, 417-426.
- Miretzky, D. (2007). A view of research from practice: voices of teachers. En *Theory into practice*, 46, 4, 272-280.
- Molero Pintado, A. (1989). *Las escuelas normales del magisterio: un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Montero Mesa, M. L. (1997). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas... En *Universitas Terraconensis*, 133-160.
- Montero Mesa, M. L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. En Estebaranz García, A. & Sánchez García, V. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. II. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Montero Mesa, M. L. (1991). *El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional* (Vídeo de la Conferencia impartida en el III Congreso sobre el Pensamiento del profesor y el Desarrollo Profesional). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Morine Dershimer, G. (1988). ¿Qué podemos aprender del pensamiento? En Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*.

- Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil, 225-237.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nolla Cao, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. En *Revista Cubana de Educación Media y Superior*, 11, 107-115.
- O'Connell Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. En *Teacher College Record*, 111, 8, 1882-1893.
- Ogbu, J. U. (1989). Antropología de la educación. En Husen, T. & Neville, T. (Dirs.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (291-313). Madrid: Vicens Vives-MEC.
- Ortiz Cobo, M. (2006). La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar. En *Revista de Educación*, 339, 563-594.
- Pallma, S. & Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 121-138.
- Parra Sabaj, M. E. (1998). La etnografía de la educación. En *Cinta de Moebio*, 3.
- Pérez Echevarría, M. P., Mateos, M. Schever, N. & Martín, E. (2006). Enfoque en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I. (Ed.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, L. & Vez, J. M. (Eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea* (29-51). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Pérez Gómez, A. (1992). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En Gimeno, J. & Pérez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza* (34-60). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. En *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Pérez Gómez, A., Angulo Rasco, J. F. & Barquín Ruiz, I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Peters, R. S. (1959). *The Philosophy of education. Readings on philosophy*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- Porlán, R.; Martín del Pozo, R.; Martín, J. & Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. Sevilla: Diada.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1999). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Diada.
- Porlán, R. & Rivero, A. & Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. En *Enseñanza de las Ciencias*, 15, 155-171.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: reflection as key activity. En *Teaching and Teacher Education*, 24, 1771-1728.
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I., Del Puy Pérez, M., Sanz, A. & Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. En *Infancia y Aprendizaje*, 57, 3-22.
- Puig Rovira, J. M. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edeb.
- Puig Rovira, J. M. (1995a). Construcción dialógica de la personalidad moral. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 103-120.
- Puig Rovira, J. M. (1995b). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Hórsori.
- Puig Rovira, J. M. & Martínez, M. (1995). Elementos para un curriculum de educación moral. En Jordán, J. A. & Santolaria, F. F. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (149-182). Barcelona: EUB.
- Quintana Cabanas, J. M. (2005). *La educación en valores y otras cuestiones pedagógicas*. Barcelona: PPU.
- Randi, J. & Corno, L. (2007). Theory into practice. A matter of transfer. En *Theory into practice*, 46, 4, 334-342.
- Randi, J. & Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. En Biddle, B, Good, T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores*. (Tomo III, 169-239). Barcelona: Paidós.
- Rathgen, E. (2006). In the voice of teachers: the promise and Challenger of participating in classroom-based research for teachers' professional learning. En *Teaching and Teacher Education*, 22, 580-591.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- Riding, S. A. (2008). *Tesis doctoral: How do I contribute to the education of myself and others through improving the quality of living educational space? The story of living myself through others as a practitioner-researcher*. University of Bath. [Disponible en: <http://www.actionresearch.net/living.shtml>. Consultado: 23-4-10].

- Rivas, J. I. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual. En *Educar*, 31, 109- 119.
- Rivas, J. I. & Calderón Almendros, I. (2002). La escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar. En *X Simposium Interamericano de Investigación Etnográfica y cualitativa en Educación*. Estados Unidos: University of New Mexico Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2001). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En Rodrigo, M. J. (Ed.) *Contexto y desarrollo social* (26-46). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130.
- Romera Iruela, M. J. (1996). Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica. En *Revista Complutense de Educación*, 7, 243-270.
- Romero, J. & Luis Gómez, A. (Eds.) (2007). *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rozada Martínez, J. M. (2008a). Una "Pequeña Pedagogía" transversal en la escuela primaria. En López, C. (Coord.). *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*. (144-161) Asturias: Centro de Profesorado y Recursos de Gijón.
- Rozada Martínez, J. M. (2008b). *Webblog: Curriculum transversal*. En <http://ctransversal.blogspot.com>. [Consultado: 2009 a 2011].
- Rozada Martínez J. M. (2007a). ¿Por qué no se ha reformado "de una vez" la formación del profesorado? y ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero Morante, J. & Luis Gómez, A. (Coord.): *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (24-32; 47-53). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rozada Martínez, J. M. (2007b). *¿Qué dificultades tienen hoy los profesores para ser mejores profesores?* [Documento inédito].
- Rozada Martínez, J. M. (2007c). *Webblog: Curriculum transversal*. En: <http://transversal.blogcindario.com>. [Consultado: 2006 a 2009].

- Rozada Martínez, J. M. (2006a). *La LOE. ¿Excluida la escuela pública también de la “segunda transición”?*. [Disponible en: http://www.colectivobgracian.com/articulo_fermin/La_LOE_Excluida_la_escuela_publica.pdf. Consultado: 10-2-07].
- Rozada Martínez, J. M. (2006b). *“Mi Pequeña Pedagogía”*. Edición de bolsillo. [Documento inédito. Disponible en ANEXO 18].
- Rozada Martínez, J. M. (2005a). Familias y profesores en tiempos de confusión y dificultades para la escuela pública. En *Revista padres y madres de alumnos y alumnas*. CEAPA, 83, 30-33.
- Rozada Martínez, J. M. (2005b). *Memoria final del Proyecto de Investigación: “La educación en valores transversales en la teoría y en la práctica de un maestro. Un proceso de investigación-acción con alumnos y familias”*. [Documento inédito].
- Rozada Martínez, J. M. (2004). Nuestro sistema educativo. Una mirada crítica, aunque a veces estrábica. En *ConCiencia Social*, 8, 139-143.
- Rozada Martínez, J. M. (2003). Un aula y una guerra. El diálogo como método y la actualidad como tema en la Educación Primaria. En *Aula de Innovación Educativa*, 123-124, 31-33.
- Rozada Martínez, J. M. (2001a). Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. En *Con-ciencia-social*, 6, 15-57.
- Rozada Martínez, J. M. (2001b). Libres desde pequeños. Un proyecto de didáctica crítica para la escuela primaria. En Mainer Baqué, J. (Coord.) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica* (41-59). Sevilla: Diada.
- Rozada Martínez, J. M. (1997a). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria. (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Rozada Martínez, J. M. (1997b). Los profesores en la encrucijada por donde pasan no sólo (aunque también) las disciplinas. En *Investigación en la Escuela*, 32, 87-96.
- Rozada Martínez, J. M. (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. En *Investigación en la Escuela*, 29, 7-21.
- Rozada Martínez, J. M. (1987). Pensamiento general y concepción curricular. En Arrieta Gallastegui, J., Cascante Fernández, C. y Rozada Martínez, J. M. Bases para el desarrollo curricular (primer borrador). Oviedo. [Documento inédito. Posteriormente fue revisado, ampliado y publicado en 1989, Gijón: Cyán].
- Rozada Martínez, J. M. (1986). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? En *Trabajadores de la Enseñanza*, 2, 12-15.
- Rozada Martínez, J. M. (1985a). La necesidad de un modelo didáctico. En *Escuela Asturiana*, 5-6.
- Rozada Martínez, J. M. (1985b). ¿Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? En *Escuela Asturiana*, 4-6.

- Rozada Martínez, J. M. (1984). El seminario de ciencias sociales de la Casa del Maestro de Gijón. Las dificultades de un intento para crear una instancia mediadora entre la teoría y la práctica. En *Andecha pedagógica*, 12, 41-42.
- Rozada Martínez, J. M. (1979). *Memoria de Licenciatura: La geografía en la enseñanza no universitaria: aportaciones para una didáctica de la misma*. Universidad de Oviedo. [Documento inédito].
- Rozada, J. M., Cascante, C. (1989). Proyectos curriculares y formación en el trabajo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 28-32.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for teaching: readings from the work of Lawrence Stenhouse*. Londres: Heinemann Educational Books.
- San Fabián Maroto, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En Blasco Sánchez, B., Cabo Martínez, M. R., San Fabián Maroto, J. L. & Santiago Martínez, P. *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (13-53). Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Sanchiz Ochoa, P. & Cantón Delgado, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Aguirre Baztán, A. (Ed.) *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (128-134). Barcelona: Marcombo.
- Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. En *Revista de Investigación Educativa*, 18, 1, 223-242.
- Sanmartín Arce, R. (2000). Etnografía de los valores. En *Revista Teoría de la Educación*, 12, 129-141.
- Santolaria, F. F. (1995). Consideraciones sobre la educación moral actual. En Jordán, J. A. & Santolaria, F. F. (Eds.) *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas* (135-148). Barcelona: EUB.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. En Montero, L. & Vez, J. M. (Eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Conferencias, ponencias, sesión simultánea*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Estados Unidos: Library of congress in publication data.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. En *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serres, Y. (2007). Un estudio de la formación profesional de docentes de matemática a través de investigación-acción. En *Revista de Pedagogía*, 28, 82, 287-310. [Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000200006&lng=es&nrm=iso>. Consultado 12-12- 2010].

- Sierra y Arizmendia, B. (2006). Propuesta de un modelo explicativo de la estructura epistemológica de la didáctica. En *Enseñanza*, 24, 53-78.
- Sierra y Arizmendia, B. (2002). La formación reflexiva del practicum: un eje de la articulación teoría-práctica. En *Magíster*, 18, 231-244.
- Sierra y Arizmendia, B. & Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. En *Revista de Educación*, 342, 553-576.
- Sikes, P. (1992). Imposed change and the experienced teacher. En Fullan, M. & Hargreaves, A. *Teacher development and educational change*. (36-53). Londres: The Falmer Press.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (372- 416). Madrid: Akal.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tabachnick, R. & Zeichner, K. (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Londres: The Falmer Press.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó Saballs, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (11-21). Madrid: Morata.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H., Díaz de Rada, Á. & García Castaño, F. J. (2006). *Lecturas de etnografía para educadores*. Madrid: Trotta.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, 11, 2-33.
- Vicente Rodríguez, P. (Coord.) (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Villar Angulo, L. M. (1994). Prefacio. En Villar Angulo, L. M. & Vicente Rodríguez, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Villar Angulo, L. M. (Dir.) (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

- Villar Angulo, L. (1986). *Microenseñanza: análisis crítico de un método de formación del profesorado*. Valencia: Promolibro.
- Villar Angulo, L. M. & Vicente Rodríguez, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: PPU.
- Vigotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Akal.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. B. & Hamilton, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Walton, J. (2008). *Tesis doctoral: Ways of Knowing: Can I find a way of knowing that satisfies my search for meaning?* University of Bath. [Disponible en: <http://www.actionresearch.net/living.shtml>. Consultado: 23-4-10].
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Whitehead, J. (2009a). Generating living theory and understanding in action research studies. En *Action research*, 7, 1, 85- 99.
- Whitehead, J. (2009b). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. En *Educational Journal of Living theories*, 1, 103-126.
- Whitehead, J. (2004). Do action researchers expeditions carry hope for the future of humanity? How do we know? En *Action Research Expeditions*. [Disponible en: <http://www.arexpeditions.montana.edu/articleviewer.php?AID= 80>. Consultado: 3-12-2010].
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, “how do I improve my practice?” En *Cambridge Journal of Education*, 19, 1, 41-52.
- Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). *Action research. Living theory*. California: SAGE.
- Wood, D. (2007). Professional learning communities: teachers, knowledge, and knowing. En *Theory into practice*, 46, 4, 281-290.
- Wood, L. (2010). The transformative potential of living educational research. En *Educational Journal of Living Theories*, 3, 1, 105-118.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Yaffe, E. (2003). *Tesis doctoral: The reflective beginner. Promoting self-awareness of newly qualified teachers using the video-glasses strategy to enhance their professional development*. University of Bath. [Disponible en: <http://www.actionresearch.net/living.shtml>. Consultado: 23-4-10].

- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry: Meanings and preservice teacher mentor tension in Turkish literacy classrooms. En *Teaching and Teacher Education*, 889-900.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: SAGE.
- Zabalza, M. A. (1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. En *Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 3, 109-138.
- Zamudio, J. I. (2003). El conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales. En *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 8, 87-104.
- Zeichner, K. (2010a). *La formación del profesorado y la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. (2010b). 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. En AUFOP: *Reinventar la profesión docente*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68, 24,2, 123-149.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En Estebaranz García, A. & Sánchez García, V. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. I. Conocimiento y teorías implícitas* (309-325). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.