

HABLEMOS DEL BINOMIO TEORÍA-PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA: MAPEANDO AUTORES Y POSTURAS

 Ana Zavala¹

¹ Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo, Uruguay; azavala@claeht.edu.uy

Resumen

Este artículo recorre distintas maneras en que ha sido vista la relación entre las teorías, del aprendizaje o de la enseñanza, y las prácticas educativas. Aborda en primer lugar la bibliografía que hacía de la teoría del aprendizaje la base de cualquier teoría de la enseñanza que esperara lograr buenos resultados. Luego se entiende con los investigadores que observando y analizando la práctica de la enseñanza abren una vía esperanzadora con relación a las posibilidades de mejorarla. Por último aparecen los autores que reconocen a los profesores como teóricos de sus prácticas. La conclusión invita a repensar la idea de una relación teoría-práctica en el mundo educativo, repensando a su vez la relación existente entre educadores, investigadores y políticos y administradores de la educación.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA • TEORÍAS DE LA ENSEÑANZA • INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

FALEMOS SOBRE O BINÔMIO TEORIA-PRÁTICA NO ENSINO: MAPEANDO AUTORES E POSTURAS

Resumo

Este artigo discorre sobre as distintas maneiras pelas quais se tem visto a relação entre as teorias de aprendizagem ou de ensino e as práticas educacionais. Aborda, em primeiro lugar, a bibliografia que fazia da teoria da aprendizagem a base de qualquer teoria de ensino que esperasse alcançar bons resultados. Em seguida, defronta-se com os pesquisadores que, observando e analisando a prática do ensino, abrem um caminho promissor em relação às possibilidades de melhorá-lo. Ao final, aparecem os autores que reconhecem os professores como teóricos de suas práticas. A conclusão convida a repensar a ideia de uma relação de teoria-prática no mundo da educação, refletindo, por sua vez, sobre a relação existente entre educadores, pesquisadores e políticos e administradores da educação.

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA • TEORIAS DA EDUCAÇÃO • PESQUISA DA EDUCAÇÃO

DISCUSSING THE THEORY-PRACTICE BINOMIAL IN TEACHING: MAPPING AUTHORS AND POSITIONS

Abstract

This article covers different points of view from which the relationship between learning or teaching theories, and educational practices has been observed. It first addresses the literature that made learning theory the basis of any teaching theory that expected to achieve good results. Then it comes across researchers who, by observing and analyzing teaching practice, open up a promising path in relation to the possibilities of improving it. Finally, there are those authors who recognize teachers as theorists of their practices. The conclusion invites us to rethink the idea of a theory-practice relationship in the educational world, rethinking, in turn, the existing relationships among educators, researchers, politicians and administrators of education.

THEORY-PRACTICE RELATIONSHIP • TEACHING THEORIES • EDUCATIONAL RESEARCH

PARLONS DU THÉORIE-PRATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT: CARTOGRAPHIE DES AUTEURS ET DES POSITIONS

Résumé

Cet article parcourt les différentes approches sur le rapport entre les théories de l'apprentissage ou de l'enseignement et celles de l'enseignement. D'abord il examine la bibliographie qui faisait de la théorie de l'apprentissage la base de n'importe quelle théorie de l'enseignement à la poursuite de bons résultats. Après, il rejoint les chercheurs qui, en observant et en analysant la pratique enseignante, sont optimistes concernant son amélioration. Finalement il analyse les auteurs qui reconnaissent les enseignants comme théoriciens de leurs pratiques. La conclusion invite à repenser l'idée d'un rapport théorie-pratique dans le monde éducatif, et en même temps le rapport entre enseignants, chercheurs et politiciens et administrateurs de l'éducation.

RAPPORT THEORIE-PRATIQUE • THEORIES DE L'ENSEIGNEMENT • RECHERCHE EDUCATIVE

Recibido el: 5 AGOSTO 2023 | Aprobado para publicación el: 12 JUNIO 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

Introducción: El telón de fondo de las relaciones teoría-práctica

En el transcurso de lo que podríamos llamar el siglo XX “largo” gran cantidad de pensadores europeos y americanos han centrado sus miradas en las formas en las cuales el trabajo de maestros y profesores podía ser mejor encaminado al logro de los fines de una educación que por primera vez apuntaba, al menos “en teoría”, a la totalidad de la población de sus países. Podría decirse que el uso de los términos *teoría* y *práctica* –en sus más diversos alcances y significaciones, como veremos– está naturalizado en el lenguaje y en el pensamiento de autores y lectores. Lo está también en cierta medida en los ámbitos profesionales docentes, escuelas primarias y secundarias, instituciones de formación docente, etc., en los cuales parte de esa producción académica circula con fines diversos. Lo interesante es que a menudo los usos corrientes de estos términos no reflejan en toda su complejidad los sentidos que –en distintos ámbitos de producción de saberes– se han ido construyendo tanto para *teoría* como para *práctica* y que pueden quedar reducidos a la *aplicación* (“*práctica*”) de una fórmula, receta, método o consigna de trabajo, a menudo asimilados a la idea de “*teoría*” (*aplicable*).

En el fondo es posible que parte de la diversidad de usos de estos términos tenga que ver con la forma en que se relacionan entre sí, por un lado, profesores y maestros –es decir, *los prácticos*– y, por otro, académicos e investigadores –es decir, *los teóricos*–. Da cuenta de esta consideración el hecho de que, a partir de la bibliografía mayormente en lengua inglesa, en muchos libros y artículos los profesores son nombrados como *los prácticos* o *los practicantes* (más cercano a *practitioners* o a *praticiens*) marcando la diferencia con lo que podrían ser “sus opuestos”, es decir, *los teóricos*, en el sentido de los productores de saberes de una naturaleza que muchos autores distinguen claramente de los *saberes prácticos* (que pueden asumir el nombre de *creencias* o incluso de *teorías implícitas*, distinguiendo –como Polanyi [1962]– el *know how* profesional del *know what* académico). Sin embargo, en algún momento apareció la idea que las teorías eran ellas también el fruto de una práctica (Kristeva, 1969; Latour, 1996) –de todas maneras diferente de la de enseñar–, pero práctica al fin, de forma que las prácticas teóricas tendrían que estar guiadas a su vez por alguna *teoría*, de esa *práctica* teórica. Como veremos, la idea de que los profesores pueden ser, de pleno derecho, teóricos de su práctica de la enseñanza –compartiendo la práctica de la enseñanza con la de la teorización acerca de ella– no goza de la unanimidad de pareceres en el mundo académico, y ha debido abrirse camino –discretamente– de maneras diversas y complejas.

Es posible que este estado de cosas haya terminado por desdoblarse la cuestión en dos aspectos. Por un lado, para muchos autores, de lo que se ha tratado siempre es de producir una teoría de la enseñanza tal que pueda orientar a los practicantes –es decir, a profesores y maestros– hacia un modo de enseñanza más eficiente en relación al logro de unos fines que en principio estaban más bien orientados hacia la consecución de aprendizajes por parte de los estudiantes. Con el tiempo hemos visto incorporarse fines de otro tipo, por ejemplo, determinados valores, como la tolerancia o el respeto por los diferentes, o valores cívicos y patrióticos, particularmente enfatizados en asignaturas escolares como la historia o la geografía. Por otro lado, la idea de que los profesores tienen su propio pensamiento en forma de creencias o de teorías implícitas, incluso de prejuicios, desafió a muchos autores a replantear la cuestión tratando de comprender la naturaleza de la relación entre estos dos “polos” *teóricos* relativos a la *práctica* de la enseñanza. Entonces dejó de tratarse simplemente de *guiar* la práctica de la enseñanza proporcionándole una teoría apropiada al logro de unos fines, para imaginarse cómo *intervenir* sobre la teoría que la guía

–en cierta forma la “verdadera” teoría– para desplazar la o las que a todas luces no producen los resultados esperados en la práctica.

Para adentrarse en un escenario de esta complejidad, este trabajo se desarrollará en tres partes. La primera de ellas abordará las posturas que explícitamente plantean que las teorías educativas tienen como finalidad guiar, casi monopolícamente, la práctica profesional de maestros y profesores. Es tal vez la de raíces más antiguas y más persistentes. La segunda estará dedicada a dar cuenta de la forma en que las investigaciones centradas en las prácticas profesionales docentes explicitan su forma de relacionarse con el mundo de la práctica de la enseñanza. De hecho veremos que este enfoque ha convivido de diversas formas con la anterior y tiene algunas aristas comunes con la idea de producir una teoría que, finalmente, guíe las prácticas hacia el logro de unos ciertos fines. No ha de llamarnos la atención que a lo largo de los dos primeros apartados se haga evidente cómo muy a menudo se declinan paralelamente los binomios teoría-práctica e investigación-enseñanza. La tercera parte se centrará en los trabajos orientados a teorizar en torno al pensamiento de los profesores, a veces tenido como teoría práctica, a veces simplemente como creencia, siempre dentro del esquema dual de “larga duración” teoría-práctica. Esto nos llevará, por un lado, a autores que terminan por poner en cuestión la pertinencia de esa pretendida relación y, por otro, a revisar diferentes miradas que tienen como objetivo tratar de convertir a los profesores investigadores y productores de conocimientos, e incluso de teorías prácticas. Una breve conclusión cerrará este artículo, abordando la dimensión política de este asunto.

Bajo el signo de las teorías educativas o cuando la teoría dice guiar la práctica

There is nothing so practical as a good theory.
(K. Lewin, 1951, p. 169)

Posiblemente bajo la influencia del positivismo científico del siglo XIX, la idea de que la tarea de los educadores necesitaba ser guiada por una buena teoría no demoró en hacerse presente en diferentes ámbitos relacionados tanto con el gobierno de la educación como con el de la formación de profesionales de la educación, en particular la que atendía a niños y jóvenes (la enseñanza universitaria –para adultos y durante mucho tiempo en su mayoría masculina– se mantuvo largamente fuera de estos debates). Además, tratándose en lo esencial de una tarea que espera la contrapartida de un aprendizaje por parte de los estudiantes, parece casi natural que las teorías del aprendizaje tomaran la delantera en este terreno y “guiaran” a las de la educación (que a su vez guiaban la “práctica de la enseñanza”, es decir, la de maestros y profesores).

Ya en 1904 –y antes de la entrada en escena de teóricos “del aprendizaje” como Piaget o Vygotsky– Dewey (1904, pp. 20-21) consideraba que los saberes provenientes de la psicología eran el mayor aporte *teórico* –aunque no el único– recibido por los futuros profesores en su etapa de formación docente. En el otro extremo del siglo, autores como Shulman (1998) o Perrenoud (1994) –entre muchos otros– seguían pensando que lo que aprenden los profesores antes de entrar en el ejercicio de su profesión es “lo teórico” que guiará “sus prácticas” por buen camino, y que sin esos conocimientos es *prácticamente* imposible que lo hagan bien.¹

¹ Las consideraciones respecto al peso “teórico” del dominio de los saberes a ser enseñados llegaron un poco más tarde, desde el ámbito de las “didácticas especiales”, que en muchos casos seguía y sigue siendo considerado como un sub-campo de la “didáctica general”, de suyo indiferente a la especificidad del saber enseñado.

Así pues, durante la mayor parte del siglo XX tanto en los medios académicos europeos como en los americanos, la idea de una teoría de la enseñanza apareció ampliamente vinculada con las teorías del aprendizaje –provenientes del campo de la psicología–, como vemos en los extractos siguientes:

Si se respetan los modos de pensar del niño en crecimiento, si se es suficientemente cortés para traducir el material a sus formas lógicas y suficientemente desafiantes para tentarlo a avanzar, entonces es posible introducirlo a una edad temprana a las ideas y estilos que posteriormente en la vida hacen a un hombre educado. (Bruner, 1960, p. 52, traducción propia).²

Unos años más tarde, Ausubel insistía fundamentando –una vez más– la relación entre teorías del aprendizaje y métodos/prácticas de enseñanza:

Existe una relación íntima entre saber cómo aprende un alumno y comprender cómo influyen en el aprendizaje las variables de cambio por una parte y saber qué hacer para ayudarlo a aprender mejor por la otra. . . . Por consiguiente parecería razonable suponer que el descubrimiento de los métodos más eficaces de enseñanza dependería y estaría relacionado con el status de la teoría del aprendizaje. (Ausubel, 1983, p. 26).

Del otro lado del Atlántico tenemos, por su parte, una amplia gama de propuestas educativas de fuerte inspiración piagetiana que van desde las de Aebli (1951) o Hallam (1969, 1970) hasta las de Delval (2013) o Carretero (1997), entre muchos otros. Las propuestas de inspiración vygotskiana no faltaron a la cita, entre las que destacamos la de Newman et al. (1989). Las que sí demoraron mucho en llegar, y lo hicieron más bien en el terreno de las herramientas de análisis, fueron las propuestas de inspiración psicoanalítica. Tal vez haya sido porque Freud (1937/1980, p. 249) sostenía que la educación era uno de los tres oficios “imposibles”, esos que uno sabe de antemano que no lograrán plenamente sus objetivos. Sin duda, su perspectiva predominantemente clínica no alienta tanto propuestas de acción como mecanismos para entender lo que pasa en una clase (cf. Cifali, 1982). Por esta razón quedan bastante por fuera de los intereses de un trabajo centrado en la cuestión de las posturas relativas a la relación teoría-práctica en educación.

Es que hacer notar, sin embargo, que la idea de que una práctica –por ejemplo, la educativa– necesita de una teoría para ser guiada, o, dicho de otra manera, que las prácticas son el terreno en el cual las teorías *se aplican* a los efectos de llegar a los resultados deseados, no es tan antigua como la filosofía. Es cierto, y muchísimos autores lo señalan, que, entre el mundo griego clásico y nuestros días, palabras como *teoría* y como *práctica* han tenido, y siguen teniendo, significados y usos muy diversos según las épocas y los contextos discursivos (cf. Mottet, 1992; Thomas, 1997; Biesta et al., 2014; Lira & Villas Bôas, 2020; Siegel & Biesta, 2021). No obstante, como señalan tanto Derrida (2017, pp. 16-18) como Habermas (1973, pp. 1-2), la idea de que la teoría, al dar cuenta del funcionamiento del mundo, establece a su vez los fines de las prácticas que han de transformarlo y mejorarlo es relativamente nueva. Ambos coinciden en reconocer al Marx de las tesis sobre Feuerbach –en particular la onceava– como el punto de partida de un modelo casi causal de la relación entre teoría y práctica como el ampliamente recogido por los estudios sobre

2 En el original: “If one respects the ways of thought of the growing child, if one is courteous enough to translate material into his logical forms and challenging enough to tempt him to advance, then it is possible to introduce him at an early age to the ideas and styles that in later life make an educated man”.

los fenómenos educativos.³ Tan es así que no podemos negar la familiaridad de expresiones –en el fondo causales– como “proceso de enseñanza-aprendizaje”, o de la frecuencia con la que se habla de asuntos referidos a la enseñanza-aprendizaje de la historia o de la física (Pérez Gómez, 1993), incluso del hecho de hablar de “actividades de aprendizaje” para referirse en realidad a las consecuencias esperadas de lo que hará el profesor en clase.⁴ También es frecuente, en la atmósfera del mundo educativo real, escuchar o leer que alguien *aplica* Piaget, o Bruner o Vygotsky... o Paulo Freire en sus clases.

En los hechos entonces, durante décadas –y tal vez hasta el presente en muchos casos– ha sido esta “lógica oposicional”, como la llama Derrida (2017, p. 18), la que ha organizado buena parte del pensamiento respecto de lo que sucede dentro de *una* clase –es decir, dentro de *todas* las clases–, sin importar mucho ni quién es el profesor, ni lo que se enseña específicamente, ni el curso, ni quiénes son los alumnos. En definitiva, parece ser que para muchos autores es imposible que no haya una teoría que no sea diferente de –y externa a– la práctica de la enseñanza en todos los sentidos.⁵

En algunos casos la cuestión aparece en cierta forma asimilada a la relación entre pensamiento y acción como una manera de encuadrar las relaciones entre lo que se considera *teórico* –lo que se piensa, lo que se sabe– y lo que se considera *práctico* –lo que se hace con ello– en el mundo educativo (Elliott, 2004). A veces es casi como si los saberes que un profesor posee –identificados con su pensamiento– terminaran siendo “la causa” o el fundamento de sus acciones. Es así que se puede entender el papel que se le asigna en los contextos de formación docente, inicial o continua, en forma de cursillos o seminarios de actualización profesional, al contacto con las teorías de aprendizaje y otros saberes no vinculados con los que los futuros profesores enseñarán en sus clases. Esto agrega un nuevo eslabón a la cadena de relacionamientos entre unas teorías –por ejemplo, las del aprendizaje– y la acción de enseñar de un profesor, que por lo pronto ha de conocerlas, haberlas aprendido en el rol de alumno –adulto– y saberlas antes de poder o tener que *aplicarlas* en la *práctica*. Todos nos hemos preguntado alguna vez si las teorías constructivistas del aprendizaje nos han sido enseñadas de una forma constructivista, o si las conductistas lo habían sido de manera conductista o no... siendo a menudo imposible determinar con claridad si eso que aprendimos era un aprendizaje significativo auténtico o era meramente memorista. Si vamos por este camino, la situación se vuelve relativamente problemática un paso antes de llegar a la acción de enseñar según lo plantea una determinada teoría. Tenemos que considerar que ese profesor conoce al menos más de una teoría, del aprendizaje o de la enseñanza, de forma que junto con su enseñanza debería haberse incluido algún elemento de crítica y valorización positiva y negativa de las distintas teorías de aprendizaje –o de la enseñanza– que componen el programa de formación profesional docente, induciendo a la aceptación de unas y el rechazo de otras. En los hechos parece evidente que no solo se cuenta con que *esa* teoría –durante mucho tiempo una relacionada con el aprendizaje– sea aprendida, sino que, además, tenga los suficientes elementos como para convencer

3 Para el caso específico de las teorías educativas que florecieron desde fines del siglo XIX en el contexto británico, Carr (2006, p. 138) se permite por su parte derivarlas directamente del pensamiento ilustrado, lo que no representa una contradicción esencial con el punto de vista de Derrida o de Habermas.

4 En este sentido es ilustrativo que un libro titulado *Learning history* (Dickinson et al., 1984) no se refiera tanto al aprendizaje de la historia como a su enseñanza, a menudo basada en las formas en que los autores entienden que los alumnos aprenden.

5 Derrida (2017) hace un extenso análisis de la expresión “*il faut le faire*” (*hay que hacerlo*) en la cual *hay que* (*il faut*) ocupa el lugar de la teoría, y *hacer*, lo que dice la teoría, es sin duda *la práctica*. Ilustra así la idea del tipo de relación que se establece entre un *hacer* (práctico), que no tiene lugar sin un *hay que*... teórico.

(con-vencer) al profesor de que *aplicándola* tiene más posibilidades de ayudar a sus estudiantes a aprender los contenidos de su clase que si se deja guiar por otra de las que conoce, o por ninguna en particular (Fenstermacher, 1987).

Viendo las cosas de esta manera, a menudo no sabríamos qué distingue una *teoría* del aprendizaje o de la enseñanza de un *método*, en el sentido comeniano de procedimiento para llegar a “la meta” (que es lo que quiere decir originalmente “método” en griego). Es por ejemplo el caso de la propuesta de Perkins (1992, p. 45) en *Smarts schools*, donde sostiene que se trata de *aplicar la teoría* Uno –inspirada en el sentido común– para facilitar al máximo el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, puedo, además, mencionar trabajos como los de Lee y Shemilt (2004), quienes, tras años de meticulosa observación de las formas en que los alumnos aprenden historia, han elaborado una propuesta metódica “progresiva” que constituye, a su manera, una forma de relacionar el estatus *teórico* del resultado de la investigación relativa al aprendizaje de la historia con una propuesta para la *práctica* de su enseñanza.

Para finalizar este apartado, repasaré algunas de las críticas más contundentes que ha recibido este enfoque –en el fondo simplista– de las cosas. En 1983 Schön publicó *The reflective practitioner*, retomando la línea de cuestionamientos que había iniciado en la década anterior junto a Argyris (Argyris & Schön, 1974). Su argumento más categórico en contra de la idea de que los profesionales –todavía no los profesores, que le serán visibles un poco más adelante– aplican teorías científicas en sus prácticas y las regulan en función de ellas radicaba en que no era posible encontrar en la singularidad y diversidad de las situaciones prácticas ningún indicio de la aplicación de una teoría que apuntara a la regularidad y la generalidad de las situaciones en que los profesionales se desempeñan. El sugestivo subtítulo del libro –*How professionals think in action*– alerta a los lectores acerca del papel que juega este elemento –la “verdadera” *epistemología de la práctica*– en la comprensión y regulación de las prácticas profesionales. El lugar que ocupaban las teorías en lo que él llama la *racionalidad técnica* pasa a estar desempeñado por el *conocimiento en la acción* y la *reflexión en la acción*, ya anunciados como las *teorías-en-uso* en 1974 (Argyris & Schön, 1974, pp. 6-9).

Pocos años después Carr y Kemmis (1986) publicaron *Becoming critical*, donde con argumentos bastante diferentes arremeten también contra la idea de que el trabajo de los profesores está guiado por unas teorías –que por otra parte no reconocen como teorías educativas propiamente dichas– basadas en la psicología o en la sociología. Sin dejar de reconocer que existe una relación entre teorías y prácticas –prácticas profesionales, prácticas científicas, prácticas teóricas, cada una con su teoría–, sitúan, al igual que Schön (1983, 1987) o Fenstermacher y Soltis (1999),⁶ el entendimiento del profesor en el lugar de articulación de lo teórico con lo práctico. Al decir de Carr (1999, p. 62):

El discurso de la práctica educativa [es decir, el de los docentes], y no el de una práctica teórica, [es decir, el de los investigadores educativos], estructura las percepciones de los profesionales de la educación y, por tanto, estructura la misma realidad educativa.⁷

6 En tanto consideran que: “Lo importante que debemos advertir aquí es que la visión que cada uno tiene de su labor y su objetivo de docente determina en gran medida el modo en que estructura su enseñanza” (Fenstermacher & Soltis, 1986, p. 3, traducción propia). En el original: “The important thing to realize here is that how teachers view their role and goals as teachers has a considerable impact on how they structure their teaching”.

7 En el original: “It is the discourse of educational practice [that is, teachers’], not the discourse of some theoretical practice [meaning educational researchers’], that structures the perceptions of educational practitioners and hence structures educational reality itself” (Carr, 1995, p. 38).

De hecho, el pensamiento de los profesores, su entendimiento de las situaciones educativas –siempre singulares aunque socialmente articuladas– adquieren para muchos autores el estatus de *teoría* de la práctica de la enseñanza. De las implicaciones de este asunto me ocuparé en el último apartado de este trabajo. Seguiré, sin embargo, vinculado con la idea de que para muchos autores las teorías, las que sean, tienen algo que ver con la configuración de las prácticas de la enseñanza. Con un pie en el inframundo de las aulas, tal vez nos sorprendiera la idea de que la cuestión de la relación entre algunas teorías “educativas” y la práctica de cada uno se manifiesta en el espacio virtual –tan solo discursivo– de las *teorías profesadas* (Argyris & Schön, 1974) y está bastante alejada de la esfera de las grandes preocupaciones relativas al trabajo profesional docente.

Teoría e investigación educativa, o cuando *la práctica moldea la teoría*

Good research on teaching not only advances our understanding of the phenomena of teaching, it adds to our ability to teach in morally defensible and rationally grounded ways.
(Gary D. Fenstermacher, 1986, p. 37)

En este apartado miraré las cosas desde otro ángulo. En principio, ya no serán los que aprenden quienes estén en el centro de las investigaciones que sugieren a los que enseñan cómo hacer su trabajo o como mejorarlo. Por el contrario, serán los profesores los que constituirán el objeto de diversos tipos de investigaciones que, acercándose al mundo de las aulas –y tratando de entender cómo funciona–, buscarán la manera de sugerir mejoras en unas prácticas de enseñanza que para el caso han de mostrarse deficitarias tanto en las hipótesis de las investigaciones como en sus conclusiones. Al convertirse en *objeto* de estudio de un sujeto ajeno a la práctica estudiada, la relación teoría-práctica se reconfigura para situarse en la interacción entre el saber y el objeto de saber (que para muchos es el deseo del objeto de saber, lo que explicaría en parte el interés por ese tipo de investigaciones). No se trata ya de pensar en cómo lo que sabe/piensa/crea un individuo (*la teoría*) configura –o más bien ha de configurar– su hacer profesional (*la práctica* de la enseñanza), sino cómo el hacer –y tal vez también los saberes/creencias– de unos individuos se convierten en el saber de quién los observa, los estudia, los analiza y, finalmente, los teoriza. Es en este sentido que este apartado intenta diferenciarse del anterior: es la práctica de la enseñanza convertida en objeto de estudio la que configura las teorías de los investigadores acerca de cómo es, por qué es así, y en el fondo, cómo ha de ser. El uso recurrente de la expresión “buenas prácticas” da cuenta sin duda de este estado de cosas.

Sin embargo, habría que reconocer que, aunque para muchos autores es el deseo de comprender la práctica de la enseñanza lo que da lugar a producciones teóricas, vistas desde los fines de esas investigaciones, nos encontramos con que los proyectos de investigación no dejan de tener el cambio/mejora del trabajo de enseñar en la mira, y aspiran a convertirse en la teoría que guíe las prácticas de enseñanza de otros, ocupando el lugar que antes ocupaban, por ejemplo, las teorías del aprendizaje. Desde este punto de vista tal vez no hubiera sido necesario configurar un segundo apartado, diferente del primero.

Habría que reconocer también que –paradojalmente– buena parte de las investigaciones relacionadas con las prácticas de enseñanza terminan –como tantas otras– orbitando en torno a artículos de revistas especializadas en el tema, tesis de posgrado, coloquios o conferencias en distintos ámbitos, la mayoría ajenos a la participación o a los intereses directos de los colectivos profesionales docentes. Vista desde este ángulo, la relación de estos cuerpos teóricos con las prácticas

de la enseñanza *a través de* su conocimiento por parte de los profesores parece ser bastante frágil y en muchos casos podríamos decir que es como si fuera realmente inexistente. En cierta medida es posible que todavía sea más fuerte el interés por alinearse con algunas teorías del aprendizaje –una mirada optimista al futuro, pues nos hablan de cómo es posible hacer las cosas bien– que con algunas consideraciones provenientes de la investigación sobre el hacer profesional que de hecho parten de la base que el lector/profesor acepta que hay una manera cuestionable –que puede ser la suya– de hacer las cosas...⁸

La definición de este apartado parece entonces rebatible en tanto, por un lado, muestra que es posible abordar la cuestión de las investigaciones acerca de las prácticas de enseñanza como objeto de investigación que ha de producir saberes que podrían tener el mismo estatus e interés académico que otras ciencias del hacer humano, como la historia, la sociología, la antropología o la psicología. Pero, por otro lado, todo nos lleva a pensar que todavía estamos en el apartado anterior, en la medida en que no podemos separarnos de la idea de que los frutos (*teóricos*) de la investigación en este campo están destinados a configurar la práctica de la enseñanza, y sobre todo a cambiarla, mejorándola. Sin embargo, vuelvo sobre la idea de que es posible que en el mundo real de las aulas el contacto entre los profesores y los frutos de la investigación sobre sus prácticas sea mucho menos fluido del que se percibe como aspiración en la dimensión ilocutoria de los proyectos de investigación y otros escritos sobre el tema. De hecho seguiríamos instalados en un plano en el cual existe un tipo de saber específico, fruto de la investigación (*la teoría*), que tiene la posibilidad de guiar exitosamente *las prácticas* de la enseñanza. En el apartado anterior, esas investigaciones estaban relacionadas con la forma en que aprenden los alumnos. En este –y de forma más variada– la atención está puesta en la forma en que enseñan los profesores. En lo que resta de este apartado pasaré revista a algunos de los trabajos que proponen –desde la observación y teorización del mundo de las aulas– buenas maneras de enseñar.

* * *

Digamos, pues, que en el conjunto de investigaciones y de diversas publicaciones referidas al trabajo de enseñar hay un gran capítulo que se centra en los estilos de la enseñanza, en los trazos generales que pueden ser observados en el terreno de las prácticas de enseñanza, más allá de los saberes enseñados y otras particularidades de las situaciones educativas. Fenstermacher y Soltis (1986), por ejemplo, clasifican las prácticas de enseñanza existentes en el mundo que les es conocido en tres grandes estilos: *ejecutivo*, *terapeuta* y *liberador* –reconociendo la posibilidad de un enfoque *emancipador* que no abordan en su trabajo–. La idea general del libro es que, a partir de su lectura, cada profesor pueda reconocerse en uno de los estilos, o en una combinación de más de uno, y a partir de eso tomar conciencia de la forma en que aborda su trabajo profesional. De hecho, hacia el final del libro los autores alientan a los profesores a intentar una integración (*práctica*) de los tres enfoques (*teóricos*) como apuesta a una verdadera mejora en la calidad de la enseñanza.

Otros autores, basándose también en su observación/conocimiento del mundo de las aulas, han propuesto entender binariamente la práctica de la enseñanza como *centrada en el profesor* (y cargada de valores negativos) o –fuertemente influenciada por la obra de Rogers– *centrada en*

8 Esto no da por sentado ni que todos los profesores hagan las cosas bien, por definición, ni que todos las hagan mal y por lo tanto deban mejorarlas a cuenta de una propuesta “teórica” apropiada. El mundo de las aulas es lo suficientemente complejo como para poder dar una pauta estable de lo que está bien y de lo que está mal con relación a un modo de enseñar que derive o no en el aprendizaje por parte de todos/algunos/la mayoría de los estudiantes de todos/algunos/la mayoría de los saberes enseñados por los profesores a lo largo de un curso o de una sola clase.

el alumno y presentada como la mejor opción desde muchos puntos de vista. Trabajos como los de Huba y Freed (2000) y otros que alentaron la idea de una pedagogía centrada en el alumno se presentan bajo la consigna de introducir un cambio/mejora en el escenario educativo, implicando sin duda una valoración negativa del estado de la situación en las aulas en que predominan los enfoques centrados en el profesor, el aprendizaje memorístico, etc.⁹ De hecho podemos encontrar una arista común con las teorías de la enseñanza vinculadas con la psicología del aprendizaje, porque en definitiva las miradas de la enseñanza centradas en el profesor coinciden de alguna manera con lo peor del conductismo y el positivismo, y las miradas centradas en el estudiante retoman la habitual buena prensa de las diferentes miradas constructivistas. Una mirada ingenua sobre el mundo de las aulas nos habilita a reconocer que muchas veces el *enfoque liberador* o la *enseñanza centrada en el alumno* circulan más bien en carácter de slogans que propiamente en el de saberes teóricos (de esos que de alguna manera guían las prácticas de enseñanza), además de guardar una relación difusa con muy diferentes formas de hacer las cosas en clase.

Por otra parte, el hecho de centrarse en el trabajo de los profesores dio a los conocimientos enseñados un protagonismo del que había carecido en muchas de las investigaciones enfocadas en cómo los alumnos aprenden los conocimientos que los profesores les enseñan. Shulman (1986, p. 6) habla de un *missing paradigm* para referirse a la poca importancia que los trabajos de investigación sobre la enseñanza habían dado hasta el momento a la especificidad de lo que se enseña en las clases. Han sido seguramente las investigaciones en didácticas disciplinares –tratando de dar cuenta de un cierto nivel de especificidad a la vida de las aulas– las que han expandido el terreno de la investigación de la enseñanza a la especificidad de los conocimientos enseñados, como historia, geografía o matemática. Sin embargo, como ya hemos mencionado, es posible que en su amplia mayoría estos trabajos queden atrapados en las redes académicas (proyectos de investigación, libros, artículos de revistas, conferencias, ponencias). Más allá del vínculo formal en la etapa de formación docente–y a pesar del hecho de que sería precisamente el trabajo profesional docente el que daría cuenta del sentido de llevar a cabo ese tipo de investigaciones– es difícil contradecir la impresión de que llegan muy poco o de manera poco relevante a las aulas. En un gesto complementario y simétrico, es posible que buena parte del entendimiento de los profesores –grupal o singularmente considerados– quede también atrapado en otras redes, pero menos glamorosas, como por ejemplo encuentros de análisis de la práctica de una asignatura escolar, o incluso publicaciones de circulación restringida al ámbito docente.

Desde la investigación en didácticas disciplinares han surgido también algunas conceptualizaciones, como por ejemplo la de *transposición didáctica* (Chevallard, 1985), que oscilan entre la propuesta de un modelo a seguir al dar clase (es decir, una *teoría*) y la de una herramienta de análisis para profundizar en la comprensión de lo que posiblemente uno mismo ha hecho (también una *teoría*, pero desde otro punto de vista), o incluso de lo que los investigadores han observado a lo largo de una secuencia de clase (el mismo tipo de *teoría*, pero con otro teórico). Originalmente situada en el contexto de la enseñanza de la matemática, esta conceptualización ha tenido una amplia difusión en escritos referidos a la enseñanza de otros saberes. Es frecuente que haya observaciones y análisis de situaciones de enseñanza bajo el signo de la transposición

9 Invito al lector a buscar entre sus recuerdos de alumno algunas clases *centradas en el profesor* que han sido por todo concepto improductivas, aburridas, interminables... y otras, que, por el contrario, tenían algún tipo de magia... Entre los mismos recuerdos debería haber clases activas, *centradas en el alumno*, divertidas y sumamente productivas, y otras caóticas, ingobernables, con aire a no haber estado haciendo nada...

didáctica, en el sentido no solo de ver cómo el profesor la ha *hecho*, sino si ha estado *bien* o no, qué *debería* haber hecho, etc.

Para cerrar este apartado me interesa enfocarme en una ruta particular que entrelaza las producciones académicas relativas a la práctica de la enseñanza con el análisis de esas prácticas, y mucho más específicamente con *la práctica del análisis de la práctica de la enseñanza*, ya sea individual o compartida entre colegas. Con la idea de concentrarme en las maneras en que lo que sucede en un salón de clases se analiza y conceptualiza de diferentes maneras, quisiera poder ver en paralelo, por una parte, lo que hacen –es decir, sus *prácticas*– los investigadores que no son los profesores y, por otra, lo que hacen los profesores que no necesariamente *investigan* sus prácticas, sino que más bien se concentran en *analizarlas* usando herramientas que, por lo general, no han producido ellos mismos. Es en este sentido que quisiera destacar una forma de relacionamiento entre las *teorías* –de diverso porte, elaboradas en los ámbitos académicos– y las *prácticas* de los profesores. Me refiero al análisis de su trabajo profesional, que es parte de este, pero no sucede en las aulas y con los alumnos, sino en otros lugares físicos y también de pensamiento. Pienso, por ejemplo, en mucha de la bibliografía de inspiración psicoanalítica que circula, sobre todo en los ámbitos francoparlantes, desde hace unas tres o cuatro décadas (Beillerot, 2000; Blanchard-Laville, 2001, 2009; Cifali, 2001, entre otros). Es de hacer notar –tal vez debido al peso del enfoque clínico– el bajo o nulo perfil prescriptivo que tienen estos trabajos en comparación con algunos de los antes mencionados. No se nos escapa, sin embargo, que cualquiera sea el saber “teórico” que es convertido en herramienta de análisis para *mi* práctica de la enseñanza, da cuenta de un modo particular de relacionar la teoría con la práctica en un formato diferente al de aplicar teorías como veíamos en el primer apartado. Si se las pudiera considerar literalmente *aplicadas*, sería en todo caso a la práctica del análisis de la práctica de la enseñanza, y no a uno modo específico de encarar la tarea de enseñar. De todas formas, el fruto del análisis de nuestra práctica no es meramente contemplativo, y normalmente trasciende en nuestro hacer profesional, ya sea para confirmarlo, ya sea para modificarlo leve o radicalmente. Este tipo de consideraciones nos abre el camino hacia el enfoque del siguiente apartado.

El saber práctico de los profesores elevado a la categoría de teoría (de la práctica de la enseñanza)

The time has now come to admit that we cannot occupy a position outside practice and that we should now bring the whole educational theory enterprise to a dignified end.
(W. Carr, 2006, p. 137)

The nature of practical action makes a partnership with theory impossible.
(M. van Manen, 1995, p. 45)

Llegados a este punto, es decir, a enfocarnos en la bibliografía que reconoce en los profesores y maestros la capacidad de teorizar acerca de sus prácticas de enseñanza –que en sí misma es una innovación importante–, queda todavía por ver hasta qué punto esta renovación ha estado, o no, acompañada por una manera diferente de concebir la relación entre teoría y práctica en el ámbito de las prácticas educativas. En los apartados anteriores ha quedado claro que ya fuera que las teorías que debían regir/mejorar la educación provinieran de la psicología, de la sociología o de la filosofía, o que fueran el fruto de la sistematización de la observación de las prácticas educativas, en cualquier caso no eran los profesores los que habían producido esas teorías. Ha aparecido

también la idea de que el pensamiento de los profesores –convertido en objeto de estudio– tenía una relación privilegiada tanto en el hacer como en los modos de comprender lo que cada uno hacía en su aula. Sin embargo, en tanto subyace la idea de *aplicación* (de la teoría en la práctica), no parece haber un cambio sustancial en la manera de entender la relación entre la teoría y la práctica que haga la diferencia entre unos y otros planteos. Sin ninguna sorpresa, en este apartado veremos que esta idea rectora tiene pocas fracturas, aún reconociendo en los profesores –en algunos casos incluso autores de los artículos consultados– la capacidad de teorizar con relación a sus acciones profesionales. Veremos que en muchos casos se mantiene también la relación casi estructural entre investigación –pero a cargo de los propios profesores–, teorización y búsqueda de la mejora de unas prácticas que no pueden reconocerse exitosas en sus resultados. También es posible que, de tanto en tanto, nos crucemos con la idea de que la comprobación del aprendizaje por parte de los alumnos se ha convertido en objeto de análisis sobre la enseñanza, por parte de los propios profesores.

¿Qué hay de nuevo entonces que justifique un tercer apartado? Su sombrío acápite nos induce a pensar que podría haber al menos un cambio en la relación entre los que históricamente se han ocupado de producir las teorías que han de guiar la práctica de la enseñanza y los que la llevan efectivamente a cabo, o que simplemente es algo que no tiene sentido seguir imaginando o suponiendo. En busca de coordenadas de cambio y permanencia, repasaré entonces alguna bibliografía que me ha parecido relevante en este tema. Es de hacer notar que es una bibliografía principalmente anglófona, en tanto la disponible en otros idiomas, como podrían ser el español, el francés o el portugués, es bastante más escueta, limitándose en muchos casos a ofrecer versiones traducidas de artículos o libros escritos originalmente en inglés.

Sin duda la innovación más relevante es encontrar trabajos centrados en los profesores que teorizan en relación a su propio trabajo profesional. De hecho, no siempre es exactamente así, en tanto en muchos lo que hacen es teorizar en torno a la actividad de teorizar con relación a lo que –ellos mismos u otros– hacen o han hecho anteriormente cuando eran profesores. Lo que importa, de todas maneras, es el hecho de dar un lugar de relevancia al trabajo de teorizar la práctica de la enseñanza desde dentro y no desde fuera.¹⁰ En este escenario encontramos, por ejemplo, los trabajos de Whitehead (2008) o Schubert (1992). De todas formas, tal vez con la excepción de este último, que habla de ser *natural theorizers* (Schubert, 1992, p. 265), buena parte de los trabajos consultados sigue considerando que la teorización de los profesores es implícita y no consciente –en lo que siguen más o menos conscientemente a Polyani (1962)– y que justamente lo que hay que hacer es ayudarlos a descubrir lo que está oculto pero tiene efectos visibles en su acción cotidiana (Stone, 1992; Carr, 1986). Aún así, si hay algo que no cambia es el orden de precedencia: no puede haber acción si no hay una *teoría* que *aplicar* –tal vez *poner en práctica*–, sea consciente o no. De esto se infiere que sigue considerándose que, cambiando las teorías que guían la práctica, cambiarán la práctica de la enseñanza, en el sentido de mejorarla.

En un gesto igualmente importante de reconocimiento al lugar privilegiado de los profesores en la producción de conocimiento válido y relevante para la educación (que de hecho equivale a *la teoría*), Cochran-Smith y Lytle (1993, 1998) vinculan su producción a la investigación. Para ellas lo más valioso es justamente que los profesores sean investigadores en pie de igualdad con los académicos: o sea, que también se sirven de *data collect*, registros, criterios de análisis, etc.,

10 Como sea, la expresión *theorizing practices* es suficientemente polisémica como para permitirse renombrar la investigación académica sobre las prácticas educativas (Pretorius & Charalambous, 2023).

como cualquier investigación que se precie de serlo. En ese sentido, no están lejos del Lawrence Stenhouse (1981) de “What counts as research?”.¹¹ Aunque el término “analizar” es frecuentemente utilizado en sus trabajos, no queda claro hasta qué punto análisis e investigación son dos actividades diferentes o si simplemente el análisis es una etapa de la investigación que producirá conocimientos acerca de la práctica educativa de su autor. Para otros autores (Schön, 1983, 1987) es posible que este solapamiento semántico se produzca entre los términos *reflexión* y *análisis*.

De todas formas, esto no es en realidad lo más importante en este artículo. Lo que importa es ver de qué manera estos autores mantienen o cambian algo en su percepción de la relación entre la teoría y la práctica, y no solamente a qué le llaman teoría o quiénes son los teóricos en el ámbito educativo. Es necesario destacar que, a diferencia de la enseñanza, que es vista claramente como una práctica, la investigación, o eventualmente el análisis, la teorización o la producción de conocimiento válido relativo a esa práctica, no es vista en casi nunca como una práctica, y por lo tanto no merece ninguna consideración en relación a las teorías implícitas o las creencias que guiarían esa práctica.¹² Desde un cierto punto de vista es posible pensar que la práctica investigación *en o sobre* la enseñanza queda tal vez en el mismo rincón oscuro en el que ha estado la práctica de la enseñanza durante mucho tiempo.

Los defensores de la investigación-acción educativa –que no son pocos, sobre todo en el ámbito angloparlante– ofrecen una variación interesante en este punto. La imagen de una espiral reflexiva, en la cual el trabajo de *reflexión* sobre la práctica (es decir, el *análisis* de lo acontecido anteriormente) se convierte tanto en el explicitador de las teorías implícitas –interesantes precisamente por su condición de erróneas y causantes del malestar docente o del fracaso de la práctica con relación a los resultados esperados– como en el proveedor de unas mejores teorías educativas para ser *puestas en práctica* en un futuro inmediato. La idea rectora es precisamente que estas teorías dejen de ser implícitas y combinen la reflexión/teorización como trabajo del espectador con la teorización como configuradora de la acción futura.

Al mismo tiempo, es frecuente encontrar alusiones al *hiato* teoría-práctica (Carr & Kemmis, 1986, y Whitehead, 1989, 2008 hablan de *living contradictions*), lo que en cierta forma invalida la idea de que la práctica de la enseñanza consiste siempre en la aplicación de una teoría, aunque no sea la que convenga al logro de unos ciertos fines. De esta manera dejan abierta la puerta a la idea de la convivencia entre lo que Argyris y Schön (1974, p. 7) llaman teorías profesadas y teorías-en-acto, que en el fondo son las verdaderas teorías que guían la práctica de la enseñanza. El hiato se reduciría entonces a la discordancia entre una teoría profesada –discurso ritual, socialmente aceptable, pero nada más– y otra teoría que sí ha guiado la práctica de la enseñanza hacia unos resultados tenidos por deficitarios y contradictorios con la teoría profesada.

Por otra parte, la persistencia de la asociación entre teorización y cambio (en el sentido de apuesta a la mejora) nos hace casi volver al principio del artículo, en el sentido de que es sin duda la teoría –apropiada o inapropiada– la que guía/configura la –buena o mala– práctica, y, por lo tanto, teniendo una mejor teoría las cosas saldrán seguramente mejor. En este sentido parece estar pesando la idea de cambio como mejora, heredada sin duda de nuestros abuelos ilustrados.

11 “A nuestros fines la investigación particular no cuenta como investigación. Por un lado ello es debido a que la investigación inédita no se beneficia de las críticas. . . . Necesitamos cooperativas y publicaciones locales tanto como conferencias y boletines internacionales” (Stenhouse, 1987, p. 40). En el original: “Private research for our purpose does not count as research. Partly, this is because unpublished research does not profit by criticism. . . . We need local cooperatives and papers as well as international conferences and journals” (Stenhouse, 1981, p. 111).

12 Tal vez con la excepción de W. Carr, que sí lo aborda, precisamente, en “Education without theory”, de 2006.

Consecuentemente la idea de mantener lo que se hace, que parece ser por naturaleza indefendible, se asimila con facilidad a un conservadurismo retrógrado (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 265). Desde mi punto de vista esto tiene un lado oscuro, que es, por supuesto, el de mantener –es decir, no cambiar–, por la vía de los hechos, el estatus subalterno de la profesión docente, en particular la que se ocupa de la gente de menor edad.¹³ La insistencia en la necesidad de cuestionarse, de dudar de lo que uno está haciendo sin establecer un contrapeso a favor de las lindas clases, lindos cursos, esos días en los cuales las cosas han salido de maravilla, tiende a socavar la racionalidad de una propuesta que busca enfocarse en la mejora, como si en el fondo todo necesitara ser mejorado.

Por otra parte, y en un gesto que podríamos considerar casi en solitario, en “What is an educational practice?”, Carr (1987) propone marchar por el lado de la historia conceptual del término “práctica” como una vía válida para encontrar una nueva mirada a la cuestión de la relación teoría-práctica en el ámbito educativo. Su argumento lo lleva hasta la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles, de la cual no se desprende en ningún momento que *la teoría* pueda aplicarse en *la práctica*, o que la práctica dependa de alguna manera de la teoría. Intentando restaurar los sentidos aristotélicos, y posiblemente originales de ambos términos, Carr propone repensar la práctica educativa como un asunto esencialmente moral y, por lo tanto, ligado a los valores, creencias y convicciones del sujeto de la práctica. En ese sentido, lo que podríamos llamar las teorías de la práctica educativa quedan circunscritas al mundo interior de cada profesor. Aristotélicamente hablando, las teorías educativas recuperan para él un sentido contemplativo, ligado a la producción de saberes, pero no necesariamente a las prácticas en tanto su prefiguración o su guía. Queda, sin embargo, en el tintero la dimensión social de la historia de los conceptos tal como la propone Gadamer, a la que Carr asigna particular importancia en ese artículo. En efecto, Carr no explora las articulaciones sociales de un mundo que se ha planteado a lo largo de por lo menos dos siglos que las prácticas educativas son el resultado de la aplicación de algún tipo de teoría educativa, ya sea proveniente de la academia, ya sea organizada en torno a las creencias y preconcepciones del sujeto de la acción de dar clase. Lo hace sí en “Education without theory” (Carr, 2006), donde –a partir de un repaso que lo lleva desde la Ilustración hasta mediados del siglo XX– llega a la conclusión de que nadie que no sea el profesor puede, sensatamente, proveer de una *teoría* a la práctica de la enseñanza.

En la misma línea, y discutiendo tanto las bases de una posible reflexión en la acción¹⁴ como la idea de poder aplicar algún tipo de teoría científica a la contingencia de un momento particular de la práctica de la enseñanza, van Manen (1995) llega por otra vía a la conclusión de que entender las prácticas educativas no pasa por descubrir o incluso prescribir algún tipo de relación entre algún tipo de teoría y la práctica de la enseñanza. Él prefiere, de hecho, usar la expresión “tacto pedagógico” (van Manen, 1995, pp. 44 *sq.*). Su argumento se basa precisamente en la idea de que la acción de enseñar está enmarcada en un conjunto innumerable de variables que hacen imposible la orquestación teórica de cada momento de la acción. La novedad en este punto es que, como para el Carr más tardío, no se trata de relacionar la teoría, cualquiera sea, con la práctica de la enseñanza.

13 Según Schubert (1992, p. 259, traducción propia): “Quizás no sea exagerado decir que la disminución de la importancia de la reflexión docente por parte de los poseedores del capital académico es un ejemplo de hegemonía ideológica por parte de los privilegiados de la clase académica”. En el original: “Perhaps it is not an exaggeration to say that the diminished significance of teacher reflection on the part of holders of academic capital is an instance of ideological hegemony by the privileged of the scholarly class”.

14 Para él, de hecho, de lo que se trata es de sembrar la duda, y tal vez no en un sentido cartesiano, sino de un cuestionamiento que bien puede ser pensado más como debilitador que como fortalecedor de la profesionalidad docente, que acaba siendo puesta en cuestión todo el tiempo por una bibliografía producida por fuera del ámbito de la enseñanza propiamente dicha.

Tal vez –y esto estaba anunciado en Carr y Kemmis (1986, p. 32)–, tanto para los profesores como para los académicos, teoría siga manteniendo el sentido original de punto de vista del espectador, y, por lo tanto, sea de por sí un trabajo *ex post facto* en relación a lo teorizado, que puede ser una clase de historia, el funcionamiento del mercado de valores o los cambios en la atmósfera. Un esfuerzo intelectual –entre personal y colectivo– que, a la vez que permite dar sentido al presente y al pasado, permite proyectarse hacia el futuro en tanto predicción para intentar dominarlo –manteniendo o cambiando las cosas– o solo saber lo que pasará. Tal vez alcance con que uno mismo lo conozca, y lo comparta localmente.

Conclusión: La teoría de la práctica educativa, entre la filosofía y la política

En realidad, es posible que todas las palabras del título de este último apartado tuvieran que estar en plural, y hablar entonces de las teorías, las prácticas, las filosofías y las políticas. Queda sobreentendido que tal vez es mejor hablar de los profesores que del profesor o incluso del profesorado. La realidad educativa es demasiado diversa, demasiado compleja, como para imaginarse que hay una sola manera de entenderla, y mucho menos sistematizarla en una fórmula que sostenga tanto acciones educacionales propiamente dichas –dar clase, por ejemplo– como acciones administrativas y políticas–como por ejemplo diseñar planes de estudio, reglamentos de evaluación, o diseñar un modelo eficiente y acorde a los fines propuestos, para la formación de maestros y profesores–.

Sin embargo, el mundo político y el mundo académico tienen sus reglas, y, como hemos visto a lo largo de este artículo, las formas de entender lo que sucede en las aulas, que en definitiva no deja de ser entender qué, cómo y cuánto aprenden los estudiantes, no dejarán nunca de ser un mandato de primer orden. Tiene sentido social, y tiene sentido político. No es algo que se pueda dejar de hacer porque algunos han llegado a la conclusión de que los profesores tienen la capacidad de teorizar sus prácticas y de gestionar las pautas curriculares de manera singular e idiosincrásica.

De alguna manera la ruta conceptual de este artículo ha tratado de mostrar las distintas formas en que el asunto de la relación entre las prácticas educativas y algún tipo de teoría se ha pensado. No ha sido, sin embargo, hasta el último apartado en que nos hemos encontrado con algunos profesores –con fuerte tradición y formación académica más allá de su formación docente– hablando de lo que ellos mismos hacen cuando dan clases y las maneras que tienen de entenderlo. En los dos anteriores, la idea de conocer la realidad a través de una investigación ha llevado a investigar en primera instancia el aprendizaje, convirtiéndolo en teoría de la enseñanza, y luego a investigar la labor docente a través de metodologías varias, que incluyen la observación, la entrevista, el cuestionario autogestionado, y otros, para hacer de ello una nueva teoría de la enseñanza.

Hay, sin duda, y esto lo hemos visto, una necesidad, un deseo de conocer lo mejor posible el funcionamiento de las prácticas educativas, porque la educación sigue siendo un asunto importante, a pesar de todo. Persiste, sin embargo, una especie de preconcepción, o incluso de prejuicio, que termina ligando el cambio con la mejora, como si en realidad todo marchara mal, y entonces para mejorar hubiera necesariamente que cambiar. Queda claro que una investigación que demostrara que todo marcha muy bien en el mundo educativo sería casi tautológica y, hasta cierto punto, sin sentido ni político, ni académico. Tal vez esta sí fuera la investigación más bienvenida del mundo, porque, más allá de cualquier intuición, si investigadores (no solo educativos), administradores

educativos y políticos han alcanzado los niveles de desempeño intelectual que han alcanzado, ha sido sin duda gracias a algunos aspectos del sistema educativo que funcionaban adecuadamente.

Este artículo es, en el fondo, una invitación a repensar antes que nada la relación jerárquica que hace de los profesores unos pequeños alumnos eternos. Es cierto que la enseñanza es tal vez la única profesión que uno conoce “de toda la vida” y al menos desde los dos lugares capitales: el de alumno, primero, y el de profesor, después. Algunos profesores también la conocen desde distintos lugares de la gestión, pero siguen siendo profesores, muchos de ellos muy competentes. Todos guardamos en nuestras memorias escolares el recuerdo de algunos de ellos, al que tal vez no compensamos apropiadamente.

Hay evidentemente una teoría entrelazada con la práctica educativa de cada uno, una teoría que está compuesta de saberes (de todo tipo) y de experiencias, tanto en el sentido de lo vivido como de lo sabido, por experiencia. En ese lugar tan especial, entran todos los aspectos abordados en este artículo: las teorías de la enseñanza que cada uno ha aprendido, conoce y siente que tienen sentido para orientarlo en la acción o para entender lo que pasó o está pasando en su clase, las teorías de la enseñanza en cuanto evento social, cognitivo, interpersonal y afectivo, y también las teorías del conocimiento que enseñan, que a menudo duermen en un rincón oscuro de la teorización sobre las prácticas de la enseñanza, porque todos enseñamos algo, historia, filosofía, química o matemática...

Referencias

- Aebli, H. (1951). *Didactique psychologique: Application à la didactique de la psychologie de Jean Piaget*. Delachaux & Niestlé.
- Argyris, M., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In C. Blanchard-Laville, J. Beillerot, & N. Mosconi (Orgs.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). L'Harmattan.
- Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (2014). Introduction: The theory question in education and the education question in theory. In G. J. J. Biesta, J. Allan, & R. G. Edwards (Orgs.), *Making a difference in theory: The theory question in education and the education question in theory* (pp. 1-9). Routledge.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes entre placer y sufrimiento*. Universidad Veracruzana.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 177-186.
- Carr, W. (1987). What is an educational practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175.
- Carr, W. (1995). *For education. Towards critical education inquiry*. Open University Press.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carr, W. (2006). Education without theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action-research*. Routledge.
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Pensée Sauvage.
- Cifali, M. (1982). *Freud pedagogo: Psychanalyse et éducation*. InterEditions.

- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Orgs.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 119-135). De Boeck.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Columbia University Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1998). Teacher research: The question that persists. *Leadership in Education*, 1(1), 19-36.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305.
- Delval, J. (2013). *El aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales y sociales*. Siglo XXI.
- Derrida, J. (2017). *Théorie et pratique: Cours de l'ENS-Ulm 1975-1976*. Galilée.
- Dewey, J. (1904). The relationship of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Org.), *The third yearbook of the national society for the scientific study of education – Part I: The relation of theory to practice in the education of teachers* (pp. 9-30). Public School Publishing Company Bloomington.
- Dickinson, A., Lee, P., & Rogers, P. (1984). *Learning history*. Heinemann Educational Books.
- Elliott, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: Some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.
- Fenstermacher, G. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. In M. Wittrock (Org.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (pp. 31-49). Macmillan.
- Fenstermacher, G. (1987). On understanding the connections between classroom research and teacher change. *Theory into Practice*, 26(1), 3-7.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1986). *Approaches to teaching*. Teachers College Press.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrurutu.
- Freud, S. (1980). Analysis terminable and interminable. *The International Journal of Psychoanalysis*, 18, 373-405. (Obra original publicada en 1937).
- Habermas, J. (1973). *Theory and practice*. Beacon Press.
- Hallam, R. (1969). Piaget and the teaching of history. *Educational Research*, 12(1), 3-12.
- Hallam, R. (1970). Piaget and thinking in history. In M. Ballard (Org.), *New movements in the study and teaching of history* (pp. 162-178). Temple Smith.
- Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn and Bacon.
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotiké: Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Org.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). PUF.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). “I just wish we could go back in the past and find out what really happened”: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper and Row.
- Lira, A. A. D., & Villas Bôas, L. (2020). Conceitos de “prática” no campo educacional: História conceitual e teoria das representações sociais em foco. *Revista Diálogo Educacional*, 20(66), 989-1014. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS03>
- Mottet, G. (1992). Autour des mots: Théorie-pratique. *Recherche et formation*, (12), 139-153.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge University Press.

- Pérez Gómez, A. (1993). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. In J. Gimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez (Orgs.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 34-62). Morata.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. Macmillan.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge*. Routledge & Kegan Paul.
- Pretorius, A.-K., & Charalambous, Y. C. (2023). Where are we on theorizing teaching? A literature overview. In A.-K. Praetorius, & Y.-C. Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching: Current status and open issues* (pp. 1-22). Springer.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Schubert, W. (1992). Personal theorizing about teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon, *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum, practice, theory and research* (pp. 257-272). State University of New York Press.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Siegel, S. T., & Biesta, G. (2021). The problem of educational theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537-548. <https://doi.org/10.1177/14782103211032087>
- Stenhouse, L. (1981). What count as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Ruddok y D. Hopkins* (pp. 28-43). Morata.
- Stone, L. (1992). Philosophy, meaning constructs and teacher theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon, *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum, practice, theory and research* (pp. 10-34). State University of New York Press.
- Thomas, G. (1997). What's the use of theory? *Harvard Educational Review*, 67(1), 75-104.
- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 1(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?' *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Whitehead, J. (2008). Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories. *EJOLTS*, 1(1), 103-126.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Zavala, A. (2024). Hablemos del binomio teoría-práctica en la enseñanza: Mapeando autores y posturas. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10473. <https://doi.org/10.1590/1980531410473>