

Revista *Comunicación*

Comunicación

Instituto Tecnológico de Costa Rica

recom@itcr.ac.cr

ISSN (Versión impresa): 0379-3974

COSTA RICA

2002

Luis Gerardo Meza Cascante

LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Comunicación, Julio-Diciembre, año/vol. 12, número 002

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Cartago, Costa Rica

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



La teoría en la práctica educativa

Luis Gerardo Meza Cascante

La distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos diferentes del contexto teórico y práctico en el que se pretende aplicar.

Wilfred Carr

Resumen

En su obra "Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica" Wilfred Carr intenta demostrar que la brecha entre la teoría y la práctica educativa no se debe a estos supuestos, sino "que las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica de la teoría de la educación y que solo se eliminarán retirando algunos supuestos básicos dudosos en cuyos términos se han entendido siempre la teoría de la educación y su relación con la práctica".

Tomando como fundamento los planteamientos de Carr en la obra citada, me intereso en este trabajo por destacar sus ideas más relevantes y reflexionar sobre los alcances en nuestra realidad educativa.

Introducción

La relación entre teoría y práctica educativa ha recibido mucha atención. Para Carr, como tema de discusión y debate, la relación entre la teoría de la educación y la práctica educativa ha recibido más atención que la mayoría de los temas. Lamentablemente, como concluye este autor, a pesar de la gran cantidad de publicaciones sobre el tema la mayoría de los educadores siguen pensando que la teoría educativa es "jerga" incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas y preocupaciones.

Para unos teóricos la brecha que se observa entre la teoría y la práctica educativa se debe a la ignorancia, la apatía o la indiferencia de los docentes. Otros, convencidos de que su "jerga" es difícil de comprender y sosteniendo que la relevancia práctica de sus teorías no siempre es evidente, creen que la brecha entre la teoría y la práctica se



puede salvar mediante la introducción de estrategias que traduzcan a los profesores las teorías relevantes y los convenzan de su valor práctico.

Qué entendemos por práctica educativa

Aunque parezca paradójico no es fácil dar una definición de lo que debe entenderse por práctica educativa. Como dice Carr, "resulta sorprendente descubrir que los filósofos de la educación que defienden de buena gana el sentido de "teoría de la educación" parecen reacios a discutir cómo ha de entenderse el concepto de práctica educativa".

Tal vez una parte de los estudiosos asuman la posición de ver el concepto de práctica educativa como un término primitivo, al estilo de los matemáticos, del cual se asuma que se conoce lo suficiente por las relaciones que guarda con otros conceptos, que no se definen explícitamente al careerse de otros términos previos y precisos que puedan ser utilizados en tal definición. O, tal vez, otras personas estimen que es innecesario definir lo que es evidente, pues asumen que la "práctica educativa" es algo que resulta claro y evidente para todo el mundo. A Carr le queda la sensación de que se asume que el significado de "práctica educativa" es tan rotundo y claro que podemos quedarnos tranquilos con nuestras ideas de sentido común cuando usamos la expresión en las discusiones y debates sobre la educación.

Pienso que posiciones como las esbozadas anteriormente encierran ciertos peligros, como el que señala Carr cuando afirma que "podríamos esperar que cualquier investigación filosófica sobre el significado de práctica educativa que se centrara solo en la forma actual de utilización del concepto, fuese incapaz de detectar los puntos débiles heredados que contuviera nuestro concepto actual".

Como Carr considero que nuestro concepto actual de práctica educativa constituye el producto final de un proceso histórico a través del cual un concepto más antiguo, amplio y coherente ha ido sufriendo transformaciones y modificaciones graduales.

Kemmis, en el prólogo de la obra de Carr, aclara este punto. En efecto, nos dice: "Para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de "práctica"? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma –o, al menos, eso pensamos. Pero hay otro punto de vista: la práctica no "habla por sí misma". Según esta perspectiva alternativa, la práctica educativa es algo que hacen las personas. La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores".

Importancia de comprender la propia visión de los educadores

Para Carr es evidente que la práctica educativa no se trata de una especie de conducta robótica que el docente lleva a cabo de manera completamente inconsciente o mecánica. Es una actividad intencional, que el docente desarrolla en forma consciente, que solo podemos comprender adecuadamente si consideramos los esquemas de pensamiento, las más de las veces implícitos, en cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias los educadores.

Por tanto, sostiene que "los educadores solo pueden llevar a cabo prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y para hacerse idea de las prácticas de otros partiendo de la base, por regla general implícita, de un conjunto de creencias relativas a lo que hacen, de la situación en la que actúan y de lo que tratan de conseguir".

Asimismo, indica que una práctica educativa es también social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un docente individual no se adquiere en forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros colegas 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. En otras palabras, dice Carr, los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia: son formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligible y coherente.

Carr visualiza un tipo de teoría de la educación que se caracteriza porque nace del reconocimiento del hecho de que los problemas que trata de afrontar solo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación.

De acuerdo con lo anterior, estima inadecuado que los teóricos de la educación consideren a los docentes como objetos susceptibles de inspección teórica o como clientes que acepten y apliquen soluciones teóricas. En cambio, dado que la experiencia práctica de los docentes constituye el origen de los problemas que se debe considerar, debemos reconocer el carácter imprescindible de la participación de los educadores en la tarea teórica.

En consecuencia, reconoce que el éxito de la teoría de la educación depende por completo de la medida en que pueda estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas.

Posiciones sobre la relación teoría y práctica educativa

Ha tenido gran preponderancia la posición que asume y estimula una especie de división del trabajo: por una parte los teóricos de la educación construyendo teorías y por otra, los docentes poniéndolas en práctica. Esta posición ha encontrado sustento en concepciones dominantes de la ciencia. En efecto, como plantean Dobles y sus colegas (1998), muchas veces, en nombre de la "ciencia", se pudieron haber cometido grandes torpezas, considerando el saber como propiedad exclusiva de "la ciencia". Se consideró, agregan, a la ciencia como única dueña de la verdad; en consecuencia, se dejaba la idea de que las personas más cercanas a la práctica educativa, no tenían nada que decir de su cotidianidad, de cómo realizar ciertas tareas y por qué hacerlo ni estaban calificadas para enriquecer esa "ciencia" o hacer también ciencia desde una perspectiva diferente.

Carr describe y analiza tres formas de concebir la relación entre la teoría y la práctica educativa, a la vez que aporta su propia visión. La primera, y más corriente, según su opinión, es entender la relación como de oposición. Según este punto de vista "práctica" es todo lo que no es "teoría". La "teoría" se ocupa de generalizaciones universales e independientes del contexto; la "práctica" se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La teoría trata de ideas abstractas; la práctica de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana.

Carr demuestra que esta visión no es satisfactoria cuando se aplica en educación. Lo hace mostrando ejemplos de problemas educativos que son, al mismo tiempo, problemas sobre lo que hay que hacer (son "prácticos"), y también son más generales que particulares, más abstractos que concretos y relativamente independientes del contexto. Por otra parte, también señala ejemplos de problemas educativos que son específicos, inmediatos y dependientes del contexto, pero que requieren más de conocimiento que de acciones para abordarlos.

La segunda postula la dependencia de la práctica educativa de la teoría, en vez de oposición. Según este punto de vista, dice Carr, toda práctica está cargada de teoría. Según esta posición, explica Carr, la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas. Según esta línea de pensamiento la orientación de la práctica por la teoría puede entenderse de dos maneras posibles. Por una parte, suponer que toda práctica presupone un marco teórico, o por otra, asumir que los profesionales hacen suya la teoría elaborada desde fuera de su ámbito para que los oriente en sus acciones prácticas.

Para Carr, la debilidad mayor que presenta esta perspectiva es que no reconoce adecuadamente que la práctica educativa nunca se puede regir por la teoría pura, dado que la teoría está constituida por conjuntos de creencias generales, mientras que la práctica se desarrolla en situaciones determinadas.

Carr estima que el enfoque de oposición tiene la limitación de que excluye demasiadas cosas, mientras que la visión de la dependencia, el problema general de la perspectiva de la práctica "orientada por la teoría", excluye demasiado poco.

Una tercera posición afirma la autonomía de la práctica. Ryle, citado por Carr y partidario de este enfoque, sostiene que no es posible saber que algo es a menos que ya se sepa como hacer un gran número de cosas. Desde el punto de vista de Ryle el "saber cómo" es un concepto lógicamente antecedente del "saber qué". Esta posición de Ryle es objetada por Carr, entre otras razones, por cuanto sostiene que la práctica educativa supone siempre mucho más que "saber cómo" hacer algo, porque una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir ciertos fines educativamente adecuados.

Carr concluye que las tres descripciones son inadecuadas. Según su análisis estas tres posiciones resultan incompletas y mutuamente excluyentes debido a dos posibles explicaciones. Por una parte, plantea, tal vez la pregunta ¿en qué consiste una práctica educativa? se concibe de manera totalmente equivocada. La práctica educativa tiene tal cantidad de significados, dice, que la búsqueda de criterios que pueden aportar algún significado definitorio a nuestro concepto de "práctica educativa" supone, de antemano, una unidad y simplicidad evidentemente inexistentes. O, por otra parte, puede ser que lo que se concibe de forma errónea no sea la pregunta planteada, sino los supuestos previos sobre el modo de responderla.

Según su punto de vista, Carr piensa que puede que las tres características (su oposición, su dependencia o su independencia) sean también características necesarias de una práctica educativa, pero, al acentuar sobre una de ellas, excluyendo las demás, cada una de estas distintas descripciones solo puede ofrecer una versión incompleta, unilateral, de lo que puede ser la práctica educativa.

Para Carr, quien pone de manifiesto su insatisfacción ante el modo convencional de establecer la distinción entre la teoría y la práctica, es necesario tratar la teoría y la

práctica educativas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados.

Algunas reflexiones sobre la realidad costarricense¹

Me parece oportuno presentar en esta sección algunas reflexiones sobre la tendencia, que considero dominante, que explica la relación entre teoría y práctica educativa en Costa Rica: oposición, dependencia, independencia o dialéctica. Con el fin de precisar el análisis me basaré en tres elementos: la organización de la capacitación de los educadores de educación primaria o media, la redacción de los textos y otros materiales didácticos y la formación de los educadores.

La capacitación

La programación de la capacitación de las educadoras y los educadores costarricenses de la educación primaria o media suele fundamentarse en la detección de alguna necesidad particular (deficiente dominio de contenidos, etc.) o en la convicción de la necesidad de modificar algún aspecto (adoptar una nueva metodología, etc.). Me consta, pues he participado en la organización de algunas de estas ofertas, que la programación de estas actividades tiene excelentes intenciones y que los propósitos que las orientan son muy loables.

No obstante, en la abrumadora mayoría de los casos, la capacitación que se ofrece está descontextualizada, no incorpora la visión de los propios educadores que serán capacitados, y éstos no han interiorizado la necesidad de hacer tal o cual modificación.

Por otra parte, quienes ofrecen la capacitación suelen ser especialistas en la materia, de cuya formación y experiencia no cabe queja, pero que en la mayoría de los casos desconocen las necesidades y aspiraciones del educador al que capacitan, sus condiciones de trabajo y las circunstancias en las cuales estos deberán aplicar los conocimientos y las destrezas que adquieran en el proceso de capacitación.

Programas de capacitación con fundamentos distintos a los comentados anteriormente han existido, desde luego, pero han sido excepciones.

Por tanto, desde mi punto de vista, la capacitación de los educadores en Costa Rica se planifica y desarrolla desde la concepción de que es posible desarrollar la teoría en un contexto distinto al que se desarrolla la práctica. En particular, pienso que este tipo de actividades se rige por una visión que mira la práctica educativa como dependiente de la teoría educativa.

La redacción de los textos

El gobierno de la República ha invertido sumas millonarias en las últimas décadas en la redacción de libros de textos en varias disciplinas, tanto en educación primaria como en educación media. La redacción de los textos y la preparación de otros materiales, como el desarrollo de software, ha sido encargada, la mayoría de las veces, a

¹ Esta sección la redacto con fundamento en mi propia experiencia. Desde hace muchos años desarrollo procesos de capacitación de educadores en servicio, superviso prácticas docentes y mantengo contacto con la educación media costarricense.

profesores universitarios. Si bien estos profesores universitarios son educadores y suelen ser expertos distinguidos en las disciplinas respectivas, presentan como característica muy generalizada el carecer de un conocimiento concreto de la realidad en la cual se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los cuales los textos que escriben se utilizarán.

Por tanto, lamentablemente, muchos de estos expertos no conocen las condiciones del aula costarricense, ni conocen cómo piensa y actúa el educador que utilizará esos textos. Tampoco conoce las características de los estudiantes que deberán aprender con esos materiales.

La experticia del educador que está en el aula, su visión, sus creencias y su propia construcción acerca de la intencionalidad del proceso educativo que desarrolla, no se consideran en el proceso. Como resultado, la mayoría de los docentes terminan por no utilizar los textos en su práctica, porque consideran que no se ajustan a su realidad.

En conclusión tenemos que en materia de redacción de textos hemos asumido en Costa Rica que es posible modificar la práctica educativa siguiendo los dictados teóricos de los "expertos".

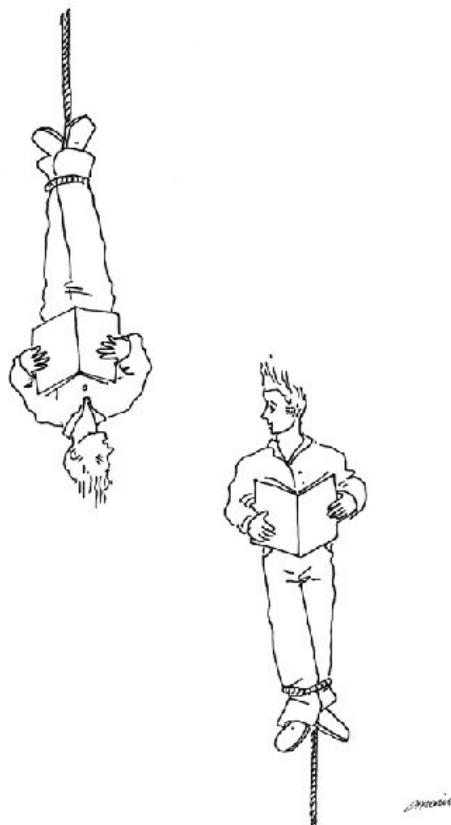
La formación de los educadores

La señora M.B.A. María Eugenia Paniagua sostenía, durante el ejercicio de su cargo de Viceministra de Educación, varias preocupaciones sobre los programas de formación de educadores que se desarrollan en Costa Rica. En particular, hacía la observación de que los formadores de profesionales en varias disciplinas, como los médicos, los abogados, los ingenieros, etc. suelen practicar su profesión y que, por tanto, tienen un contacto directo con la práctica de la profesión para la cual están formando a las nuevas generaciones, pero que no encontraba una situación similar en los formadores de educadores. Siempre he pensado que tiene razón.

Nos encontramos que los formadores de educadores, en la mayoría de los casos, no ejercen la misma profesión para la que están formando (es decir, el formador de maestros de primaria no ejerce como maestro de primaria, etc.), ni mantienen contacto con el aula costarricense de educación primaria o secundaria mediante programas de investigación educativa, por ejemplo.

En esta materia vemos que en Costa Rica también hemos asumido una posición que privilegia el enfoque de que la teoría es suficiente para orientar la práctica educativa.

No creo que los formadores de educadores deban, necesariamente, desempeñarse en la misma profesión para la que están formando, pero sí creo indispensable que



mantengan un contacto directo con la realidad educativa costarricense mediante el desarrollo de actividades de investigación educativa.

Por todo lo expuesto, pienso que la relación dominante en Costa Rica, tanto en las instituciones formadoras de educadores como en otras instituciones educativas, es la que la práctica educativa es dependiente de la teoría, y que la teoría se puede generar en contextos distintos a los contextos en los que se desarrolla la práctica.

¿Podemos hacer algo?

No creo que sea posible, ni consecuente en todo caso, dar en este trabajo una serie de directrices de lo que hay que hacer para contribuir a cerrar la brecha entre teoría y práctica educativa en nuestro país. Pero sí creo posible y necesario esbozar algunas ideas que puedan contribuir positivamente con el propósito.

Como primera idea, creo que la clave más importante está en el desarrollo vigoroso de la investigación educativa. Pero una investigación educativa que apunte a ver cómo los docentes investigan sus propias ideas y su propia práctica. Una investigación que trate de establecer conexiones entre la mejora de la teoría educativa y la mejora de la práctica educativa y que trate de superar la distancia que existe entre la investigación que realizan los teóricos que trabajan en las universidades y en las instituciones académicas, por un lado, y los docentes, por otro. En fin, una investigación educativa que considere a los docentes como investigadores y a los investigadores como docentes.



En consecuencia, creo que debemos trabajar para lograr una visión diferente de la investigación educativa. Una visión, como piensa Carr, fundamentada en la creencia de que la investigación educativa no es un tipo de bien de cambio producido para que los docentes consuman pasivamente.

Desarrollando investigación educativa pensando que la investigación es algo que los docentes deben producir para sí mismos, como parte intrínseca de su trabajo profesional.

Como segunda idea, pienso que tenemos que retomar la idea de formar educadores que sean investigadores de su propia práctica. A pesar de que algunas de estas experiencias no han sido del todo exitosas en nuestro país, pienso que tenemos que retomar esa orientación. Lo anterior tiene como obstáculo, que dificulta los logros, un hecho real y lamentable: una parte importante de los formadores de educadores no son investigadores educativos. Tal vez esta sea la razón principal por la cual los esfuerzos anteriores no fueron del todo exitosos. Tenemos, entonces, que superar esta debilidad.

Como tercera idea, creo que debemos explorar con la asignación de "profesores homólogos" a los estudiantes de educación. Esto es, que los estudiantes de las carreras de educación cuenten con la colaboración y la aceptación de un educador en servicio que les permita acercarse a su práctica, colaborar en su labor y aprender de ello. Creo que tanto el estudiante como el profesor pueden aprender mutuamente y mejorar su propia práctica.

Análisis y conclusiones

Además de lo expuesto en el punto anterior, me parece necesario agregar algunas otras reflexiones. Como educador, pero especialmente como formador de educadores, considero que el análisis de la relación entre teoría y práctica educativa es sumamente pertinente y necesario. Diría que imprescindible. Vistas las posiciones que orientan la relación entre teoría y prácticas presentadas por Carr: de oposición, de dependencia, de independencia y de relación dialéctica, asumo una posición que privilegia esta última. En efecto, de acuerdo con mi manera de entender la educación, proceso que pretende la formación de seres humanos más felices, realizados y libres, no me cabe duda de que la relación dialéctica presentada por Carr es la que mejor explica la forma en la cual la teoría educativa debe nacer de e iluminar la práctica educativa, modificándose mutuamente.

Estimo sumamente valiosas algunas lecciones que derivo de los planteamientos de Carr. Primero, nos enseña que el valor, la significación y el sentido de la práctica educativa no son evidentes, sino que se construyen. En consecuencia, nos hace ver que el concepto de práctica educativa no es permanente, que es un concepto que debe ser interpretado considerando elementos sociales, políticos e históricos, y que sólo pueden entenderse de forma interpretativa y crítica. Además, nos enseña que la práctica educativa no se trata de una especie de acción técnica, instrumental, medible con instrumentos supuestamente objetivos, sino que tiene unos sentidos y unas significaciones que se comprenden no sólo mediante la observación de las acciones, sino que se enmarcan en la historia, en la tradición y en la ideología dominante de un determinado momento.

Segundo, nos devela el importante papel que debe jugar el propio docente como investigador de su realidad educativa. En este sentido, me parece rescatable su visión del papel relevante que debe jugar la investigación educativa, vista como un proceso que considere a los docentes como investigadores y a los investigadores como docentes. Aun cuando Carr considera que la investigación-acción es una respuesta aceptable en tal sentido, estimo que tenemos la obligación de explorar otras posibilidades.

Tercero, nos muestra que tenemos que oponernos a la tentación de interpretar la teoría de la educación en términos de ideas convencionales de pureza teórica y en estricto apego con la clasificación vigente de disciplinas académicas. En particular, me parece sumamente agudo e importante su visión de que no se trata de reivindicar una ciencia de la educación sino una ciencia para la educación.

Cuarto, comparto con Carr su visión de que la práctica educativa es social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere en forma aislada. En consecuencia, reconozco que el éxito de la teoría de la educación depende por completo de la medida en que podamos estimular a los docentes para que

conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas.

La lectura y el análisis que he realizado de los planteamientos de Carr, en lo relativo a la relación entre teoría y práctica educativa, me ha convencido de que debo modificar en mucho algunas de mis propias prácticas. Sin duda, en un campo en el cual debo revisar mi práctica e incorporar elementos de la dialéctica que sugiere Carr, es en la formación de educadores en la que participo. De igual manera, he comprendido que no puedo seguir planificando y desarrollando programas de capacitación de educadores en servicio, para los cuales no se hayan detectado las necesidades directamente a partir de los educadores y con acercamientos a los propios contextos en que éstos se desenvuelven.

También he fortalecido mi convicción de que es necesario desarrollar programas vigorosos de investigación educativa, que permitan a los profesores universitarios trabajar junto con los profesores de la educación primaria y media, en la investigación de la educación costarricense, tratando de hacer realidad dos ideas de Carr: primero, que el investigador sea un docente y el docente sea un investigador, y segunda, que busquemos la reivindicación de una ciencia para la educación y no de una ciencia de la educación.

Bibliografía

Carr, W. (s.f.). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Ediciones Morata.

Carr, W. (1997) ¿Teoría, tecnología o praxis?: el futuro de la formación docente. Conferencia en Argentina. Tomada de INTERNET. http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html

http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html

Carr, W. (1997). La investigación y el docente. Conferencia en Argentina. Tomada de INTERNET. http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html

Carr, W. (1997). La concreción de una filosofía educativa. Conferencia en Argentina. Tomada de INTERNET. http://www.cf.rffdc.edu.ar/documentos_fd/docfd.html

Dobles, C. et al. (1998). Investigación educativa: procesos, interacciones y construcciones. Editorial EUNED.