

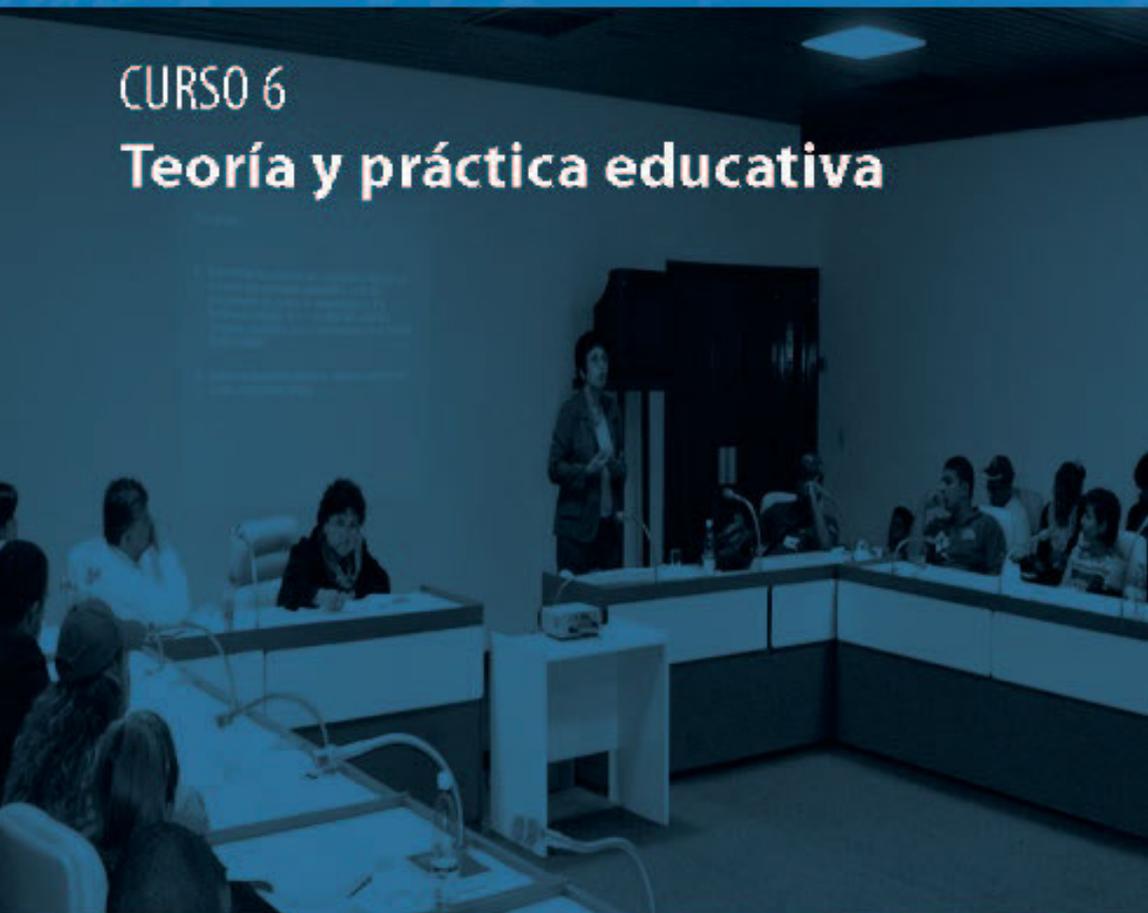


Universidad 2014

9no Congreso Internacional
de Educación Superior

CURSO 6

Teoría y práctica educativa



*"Por una universidad
socialmente responsable"*

Palacio de Convenciones
de La Habana

Teoría y práctica educativa

Universidad 2014
Del 10 al 14 de febrero
Palacio de Convenciones de La Habana

Curso 6

Curso 6 Teoría y práctica educativa

Autor: Dr. Cs. Boris Tristán Pérez

Edición: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez

Diseño de portada: Alfredo Aguilera Torralbas

Universidad 2014

9no. Congreso Internacional de Educación Superior

Imprenta del Palacio de Convenciones de La Habana

ISBN 978-959-16-2216-7

2014

Autor

Dr. Cs. Boris Tristán Pérez

Dr. Cs. Boris Tristá Pérez

Graduado de ingeniero químico en la Universidad de La Habana en 1971; Maestría en Dirección de la Producción, 1977, categoría docente de Profesor Titular en 1983; Doctor en Ciencias Económicas, 1984; Doctor en Ciencias en 2008, como resultado de la presentación de su obra científica en el campo de la Gestión Universitaria. Tiene una larga trayectoria en los estudios sobre la educación superior que data de su trabajo en el Instituto Superior Politécnico "J. A. Echeverría" como asesor de la Vicerrectoría Docente, entre 1971 y 1980.

Pasa a formar parte del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior desde el momento de su creación en 1982, lo que implica un trabajo de casi 30 años en actividades docente-investigativas en el campo de la educación superior, principalmente, en el área de la gestión universitaria.

Ha impartido cursos de posgrado en Cuba y diversos países de América Latina y ha realizado intercambios académicos con instituciones de México, Checoslovaquia, Francia, Estados Unidos y Australia, entre otros países. Cuenta con una vasta producción científica que comprende 12 libros y más de 20 artículos científicos. En reconocimiento a su labor científica, fue elegido Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba en el 2006.

Ha recibido diversos reconocimientos por su actividad científica y docente, entre ellos: Orden "Octavio O'Connor d'Arlach" en el Grado de Gran Oficial, otorgada por la Universidad Autónoma "Juan M. Saracho" de Tarija, Bolivia, 2002; Orden "Frank País" de 2^{do} Grado, otorgada por el Consejo de Estado, 2008; Diploma de Reconocimiento de la Asociación de Pedagogos de Cuba como "Educador Destacado del Siglo XX en Cuba", diciembre, 2009; Medalla conmemorativa por el 150 Aniversario de la Academia de Ciencias de Cuba, 2011.

Resumen del contenido del curso

El término teoría se asocia comúnmente, con especulaciones o discursos alejados de la realidad. En nuestra concepción, el término teoría debe ser entendido en su vínculo con el perfeccionamiento de la práctica, de ahí que, con el fin de reforzar esta perspectiva se adopte el título de "Apuntes sobre teoría y práctica educativa".

El propósito del curso es brindar un marco general para el estudio y perfeccionamiento de la educación, en particular, de la educación superior, en consideración a que la elaboración de un conocimiento generalizado condiciona de alguna forma un mejor desarrollo del aprendiz que la adquisición aditiva de conocimientos particulares (Galperin, Davidov, Talizina).

Sus bases epistemológicas la constituyen la Dialéctica marxista-leninista, pero también los aportes de la Teoría de la Complejidad que, en nuestro criterio, es un elemento imprescindible dentro del debate epistemológico actual, donde el conocimiento se ubica en lugar entre "El vago azar o las precisas leyes que rigen este sueño, el universo", según nos legara el decir poético de José Luis Borges.

Palabras claves: teoría, práctica, epistemología y dialéctica materialista.

Contenido

HACIA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	8
La perspectiva pedagógica	8
La perspectiva filosófica	10
Fines de la educación	10
Axiología y educación	12
Epistemología y educación	13
LA DIVERSIFICACIÓN TEMÁTICA EN EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN 14	
La perspectiva económica	14
Gestión educativa	17
La perspectiva sociológica	17
La perspectiva Psicológica	20
Resultados de la diversificación temática en el estudio de la educación	24
EL ENFOQUE DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	25
La Perspectiva multinivel para el estudio de la educación	31
Algunas consideraciones sobre el enfoque de las Ciencias de la Educación	32
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: TEORÍA Y PRÁCTICA	33
Teoría de la Educación	33
Problemas para el desarrollo de un fundamento teórico para la educación	34
Incidencia de consideraciones ideológicas en la elaboración de metateorías	34

Diversidad de aproximaciones disciplinares y cognitivas para su estudio	35
Poco desarrollo acumulativo del conocimiento	35
Poco desarrollo de un aparato categorial y conceptual integrado	36
Separación entre el desarrollo teórico y los estudios experimentales	36
Teoría y práctica en la educación	37
Mediaciones personales	40
Mediaciones institucionales	40
Mediaciones sociales	41
Formas de concebir la relación entre teoría y práctica	41
Consideraciones generales sobre la interfaz Teoría y práctica en educación	42
La innovación en la práctica educativa	43
La práctica reflexiva como base del desarrollo de la práctica educativa	45

HACIA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Al igual que otras ramas del conocimiento, el estudio de la educación se inicia desde la gran matriz de la filosofía.

Esta situación se modifica radicalmente en el siglo XIX, cuando la educación básica comienza a masificarse para dar respuesta a demandas políticas, económicas y sociales, lo que requirió:

- El desarrollo de la socialización e institucionalización de la educación.
- La construcción de un sistema de conocimientos para sustentar la formación acelerada de maestros.

En particular, esto último dio lugar a la creación de centros especializados para la formación de maestros, cuyos orígenes se remontan a la Escuela Normal Superior creada en Francia en 1794 y que el caso de América Latina tiene sus primeros antecedentes la Escuela de Preceptores de Chile, fundada en 1842.

Si bien existían algunos antecedentes de sistematización de bases conceptuales para la actividad educativa (Cómenio, Rousseau), la creación de centros especializados en la formación de maestros consolidó esa necesidad y de ahí, el desarrollo de un pensamiento teórico sobre el tema.

La perspectiva pedagógica

Los primeros intentos de consolidación de conocimientos sobre la educación van a englobarse en un nuevo campo al que se denominó Pedagogía y que, según algunos autores, va a ser utilizado por primera vez por Kant para referirse al conocimiento o reflexión acerca de la educación, en sus primeros cursos dictados a partir de 1776.

Si bien en 1779, Trapp crea la primera cátedra universitaria de Pedagogía en Halle, Alemania, la generalización del término tiene como base fundamental la publicación, en 1806, de la obra de Herbart *Pedagogía general derivada del fin de la educación*.

En su obra, Herbart desarrolla bases para la independencia de la Pedagogía con respecto a la Filosofía y fundamenta un enfoque me-

metodológico para el conocimiento pedagógico de carácter racionalista o crítico-especulativo, donde sus bases y criterios no se derivaban de la demostración empírica, sino de la evidencia aportada por el pensamiento racional.

Por otra parte, establece la relación de la ciencia pedagógica con otras ciencias, dando a la Ética la tarea de definir el fin moral de la educación y a la Psicología, la de desarrollar el conocimiento sobre el aprendizaje

A Herbart se debe además la visión de la Pedagogía como enfoque teórico-práctico en forma de orientaciones para el maestro en lo que él denominó "pasos formales" (Claridad, Asociación, Sistematización, Aplicación)

Es necesario señalar que en la concepción herbartiana, la Pedagogía era vista como una totalidad del conocimiento sobre la educación pero los postherbartianos desvirtuaron esta concepción, desarrollando una nueva disciplina que fue especializándose en las cuestiones instructivas, o sea, relativas a los métodos de enseñar y a las formas de aprender a la que denominaron **Didáctica**.

Años después, se fue desprendiendo una nueva materia que bajo la denominación de Organización escolar se dedica a estudiar la estructura y funcionalidad organizativa de la escuela y que actualmente, muchos autores la incluyen dentro del concepto más amplio de **Gestión educativa**.

A principios del siglo XX se producirá la segunda gran desmembración del "todo" pedagógico diseñado por Herbart, a partir de una diferenciación metodológica, con el surgimiento de la denominada **Pedagogía experimental**, que tuvo entre sus hitos fundamentales, la publicación de los textos *Didáctica Experimental* (Lay, 1903), *Introducción al estudio de la Pedagogía experimental* (Meumann, 1907 y 1908) y *Pedagogía Experimental* (Lay, 1908)

La experimentación aplicada a la Pedagogía permitió aún más la diferenciación entre la Pedagogía y la Didáctica.

Es necesario resaltar que junto con la nueva Pedagogía experimental, se mantuvo la tradición de entender el universo educativo desde la reflexión y la racionalización especulativa con su visión de to-

talidad, lo que creó un debate en el que los experimentalistas acusaban a los racionalistas de acientíficos, mientras que estos últimos se defendían señalando que la experimentación no amplía el conocimiento, sino que sólo fundamenta las aportaciones del conocimiento racional.

La perspectiva filosófica

Como reconoció Herbart, era imposible reflexionar y estudiar los fenómenos educativos, sin una perspectiva filosófica.

Sin embargo, y a diferencia de épocas anteriores, ya no se consideraba a la Filosofía como la única con capacidad de análisis sobre la educación, sino que se restringió su campo a áreas determinadas.

Estas áreas, si bien tenían personalidad propia dentro de su campo disciplinar, no permitían una visión totalizadora de los fenómenos educativos:

- Fines de la educación
- Axiología y educación
- Epistemología y educación

Fines de la educación

La consideración de los fines de la educación desde una perspectiva filosófica ha abarcado, entre otros, los siguientes aspectos:

- Necesidad de definir fines para la educación.
- Carácter universal o histórico-concreto de los fines de la educación.
- Determinantes de los fines de la educación.
- Interés social e interés individual en la determinación de los fines de la educación

Sobre la necesidad e importancia de considerar un fin para la educación se ha señalado que la educación es una actividad intencional, es decir, se desarrolla sobre la base de objetivos previstos de antemano, más o menos explícitamente, lo que implica que la educación pretenda formar un tipo de hombre para determinado tipo de vida, en determinado tipo de sociedad.

Luego, sólo conociendo de antemano el punto de partida (sujeto de la educación) y el punto de llegada (tipo de hombre, vida o sociedad), resulta posible determinar los medios conducentes a ese fin y el mismo proceso educativo.

De ahí que se señale que toda práctica educativa, desde la más libertaria hasta la más impositiva, implica la existencia de una normativa que hace referencia a un fin esencial de la educación. De hecho, sólo la existencia de un fin de la educación permite analizar la pertinencia de los objetivos que dirigen toda práctica educativa, por lo que puede afirmarse que ninguna investigación sobre el hecho educativo puede prescindir de este referente.

Con respecto a si los fines de la educación tiene un carácter universal o histórico-concreto, el criterio mayoritario es que si bien existen Bases universales, como las que nos llegan de la tradición greco-latina: **El fin de la educación es formar una personalidad armoniosa, un hombre equilibrado en su cuerpo y en su espíritu**, lo cierto es que estas bases universales reciben modificaciones o adiciones en correspondencia con el contexto histórico-social específico.

Esas modificaciones o adiciones pueden tener distintos orígenes. En algunos casos se originan en pensadores influyentes, por lo general, en forma de visiones muy generales, dependientes de la postura filosófica del que los enuncia: perfeccionamiento, moralidad, formación, etc. Además, no son aceptados por todos.

En otros casos, se originan en formaciones culturales que resultan de visiones desarrolladas a partir del enfrentamiento a la práctica educativa, si bien en estos casos pueden mostrar un alto grado de dispersión conceptual e incluso ser contradictorias.

Finalmente, puede hablarse de su origen en las Políticas públicas, cuando se explicitan los fines de la educación a través del discurso o de actos normativos.

Debe señalarse que la determinación de los fines de la educación como políticas públicas siempre conduce, en primera instancia, al análisis de las relaciones de poder dominantes a nivel social y además, a la capacidad de los distintos actores sociales y en particular los vinculados a la educación, para resistir o aceptar los con-

tenidos de esas políticas, así como a la voluntad política real para implementar las políticas enunciadas, lo que implica, entre otras cosas: el desarrollo de acciones comunicativas y de estímulo para la incorporación de sus enunciados a la cultura y por otra parte, respaldo material y financiero.

La prioridad del interés social o el interés individual en la determinación de los fines de la educación también ha sido objeto de debate. Una posición es la que enfatiza en el interés individual, considerando que la educación se relaciona primordialmente con la naturaleza humana y con el perfeccionamiento de esa naturaleza, de modo que no hay que formar hombres para nada distinto de ser hombres cabales en cualquier ámbito en que actúen.

La otra posición enfatiza en el interés social, considerando que la educación es ante todo una función social, pues los beneficiarios inmediatos de la educación sólo son individuos, pero no como tales individuos, sino como miembros de la sociedad que deben contribuir, de manera directa e intencionada, al cambio social.

Este debate, si bien ha permitido profundizar en ambas aristas del problema, implica posiciones excluyentes que no tienen sentido en una consideración adecuada del hecho educativo. De ahí que se haya buscado una perspectiva integradora considerando que si bien es cierto que la educación depende profundamente del medio social, no puede olvidarse que, a su vez, puede ejercer influencia sobre él. También es cierto que la educación está destinada al hombre singular, pero si no olvidar que, directa o indirectamente ha de participar en la transformación del hombre colectivo y del medio que le rodea.

Axiología y educación

En cualquiera de sus expresiones, los fines de la educación siempre recogen un fin moral que, en general, se expresa como educación de valores y de ahí la necesidad de un fundamento axiológico para la educación, lo que había sido reconocido explícitamente por Herbart.

Epistemología y educación

La educación forma parte de un proceso global de gestión del conocimiento lo que requiere un **Sustento epistemológico**, en particular con relación a los aspectos siguientes:

- Caracterización del proceso de conocimiento
- Métodos científicos

En lo referido a la caracterización del proceso de conocimiento, resulta imprescindible que en los procesos educativos se tome posición con respecto a:

- La relación entre lo empírico y lo racional en el proceso de conocimiento
- La relación esencia- fenómeno
- La relación entre lo abstracto y lo concreto en el proceso de conocimiento
- La dialéctica de la verdad absoluta y la verdad relativa

Con relación al método científico, debe tenerse en cuenta que si bien la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene necesariamente que coincidir con la lógica de la ciencia, ni con sus métodos, no se puede obviar la relación entre ellos y que de hecho, en la medida en que se avanza en los distintos niveles educacionales, la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje debe irse aproximando, cada vez más, a la lógica de la ciencia.

En mi criterio, el problema central actual de la relación entre epistemología y educación es el relacionado con el **Manejo de la certeza**, lo que fue destacado por Edgar Morin en su texto *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, (1999).

En su descripción de estos saberes, Morin señala que: *Es muy difícil el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.*

Sobre esta base, Moris critica esta conformidad con la certeza que predomina en los medios educativos y añade: *Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han*

revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres... enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

LA DIVERSIFICACIÓN TEMÁTICA EN EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN

Con el desarrollo de las diferentes ciencias humanas a lo largo del siglo XIX estas comienzan a considerar a la educación como un espacio propio de sus respectivos estudios.

Este fenómeno tuvo un doble sentido:

1. Las diversas ciencias humanas integraron en su disciplina de origen aspectos que tradicionalmente había estudiado la Pedagogía.
2. Aspectos no estudiados por la Pedagogía y que de alguna forma afectaban el conocimiento acerca de la educación, fueron estudiados desde diversas ciencias externas a la Pedagogía.

La perspectiva económica

Los primeros antecedentes en el desarrollo de una visión económica sobre la educación los encontramos en la Inglaterra que comienza su desarrollo industrial. En el artículo *Discurso sobre la necesidad de alentar la industria mecánica*, publicado por un autor anónimo en 1690, ya se expresa una relación entre economía y educación:

Tenemos que importar piezas mecánicas porque nos faltan artesanos.

Los aprendices alemanes sólo necesitan 4 años de entrenamiento, mientras que los británicos necesitan 7. Esto se debe, en gran parte, a la pobre educación que reciben antes de iniciarse como aprendices.

Años después, en los albores de la Revolución Industrial, es Adam Smith quien llama la atención sobre esta relación en su texto de 1776 *Investigación sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*. Smith señala:

La mayor destreza del obrero, puede ser considerada desde el mismo punto de vista que una máquina o instrumento de producción que facilita o abrevia el trabajo y que, si bien exige cierto gasto, este se reintegra junto con una ganancia.

Se destaca una **finalidad económica** de la educación.

A pesar de estos avisos precursores, antes de la segunda mitad del siglo XX, la Economía le dedicaba una atención preferente a la utilización de los recursos humanos y no a su formación, sin embargo, el uso intensivo de la tecnología y el conocimiento dentro de los procesos de trabajo reveló la significación del factor trabajo y, en consecuencia, el impacto de la formación sobre el desempeño económico.

En diciembre de 1960, con su discurso ante la reunión anual de la American Economic Association, Theodore W. Schultz, inicia una nueva etapa para el estudio de la relación entre economía y educación con su **Teoría del Capital Humano**.

Schultz define el capital humano como conocimientos, hábitos y capacidades del hombre que contribuyen al aumento de la fuerza productiva de su trabajo y señala que es una forma de capital porque es fuente de futuras ganancias o de futuras satisfacciones, o de ambas cosas. Es humano porque es una parte integrante del hombre.

A partir de las conceptualizaciones de Schultz, se visualiza con más claridad el impacto de la educación en el aumento de la fuerza productiva y en consecuencia, se concibe la educación como inversión y no como consumo.

Sobre esta base, surge entonces el interés por estudiar el rendimiento de la inversión en educación, en correspondencia con algunas ideas clave:

1. El sistema de enseñanza debe concebirse, organizarse y administrarse en función de su finalidad económica.

Sobre esta base, se destaca el concepto de pertinencia y la necesidad de enfocar la gestión educativa en función de la misma mediante:

- El desarrollo de la Planificación educativa.
 - El énfasis en la formación tecnológica.
 - El diseño curricular por competencias.
 - Otras medidas.
2. Considerar el financiamiento a la educación como decisiones de inversión

Una de las derivaciones de esta idea clave fue la valoración de las tasas de retorno de los distintos niveles y modelos educativos que, en un momento dado, se expresó en la recomendación a los países subdesarrollados de invertir, sobre todo, en educación básica.

3. Desarrollo de la eficiencia en la gestión educativa

Esta tercera idea clave se expresó en la búsqueda de acciones que pudieran reducir el gasto en educación o que pudieran aumentar sus resultados.

Una conclusión significativa de la Teoría del Capital Humano es que la instrucción influye en el ingreso efectivo de su portador. Su trabajo se hace más productivo y como resultado se eleva su salario, de lo cual se concluye que los individuos invierten en su educación con el fin de obtener beneficios en el futuro.

Sobre esta base, y dentro de la concepción neoliberal, se concluye que si la educación es una inversión que se retribuye al individuo, debe pagar por ella. Más aún, el neoliberalismo va a enfocar el financiamiento de la educación en otras dos direcciones que orientan una mayor privatización de la educación.

La primera está relacionada con una mayor visualización de la relación entre gasto público y aporte de los contribuyentes: *La Educación nunca es gratuita, alguien tiene que pagar* (P. H. Coombs)

La segunda, desvirtúa el papel de la educación financiada por el estado como agente de redistribución de la renta: *En esta área, aquellos de entre nosotros que pertenecemos a la clase de ingresos medios y altos hemos timado a los pobres subvencionándonos en gran escala* (M. Friedman)

En contraposición a estas tendencias privatizantes, ha existido un grupo de pensadores importantes (Apple, Bowles y Gintis, Carnoy, C. A. Torres), que algunos denominan como neomarxistas, que rechazan esta orientación a partir del criterio de que no es posible dejar todas las decisiones sobre la educación al mercado sobre la base de la teoría del actor racional.

Estos investigadores señalan, además, que la relación entre nivel de educación e ingresos personales depende, en gran medida, del proceso de socialización que se da en la escuela y de la procedencia social, *la clase social es un determinante más importante de los logros escolares que las calificaciones*" (M. Carnoy)

Gestión educativa

Una consideración especial dentro de esta perspectiva económica es la relacionada con la Gestión de la educación pues, aunque con enfoques propios, está muy vinculada con el propósito de eficiencia que se deriva de la visión económica de la educación.

En este sentido, se identifican dos áreas clave:

- Logro de resultados socialmente significativos, expresados en términos de Pertinencia, Calidad y Equidad
- Utilización más eficiente de los recursos, asociada entre otros aspectos con el establecimiento de prioridades institucionales, el desarrollo de formas y métodos de organización de los procesos académicos que disminuyan gastos, y la utilización más intensiva de los recursos humanos y materiales.

La perspectiva sociológica

Durkheim, fue el primer sociólogo en ocupar una cátedra de sociología de la educación y creó una ruptura epistemológica con la pe-

pedagogía de su época, la cual constituía la visión hegemónica sobre la educación.

Este autor destaca que la educación es un conjunto de prácticas y de instituciones sociales y debe estudiarse como un hecho social y sobre esta base señala que la primera función de la educación no es el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino que consiste en el desarrollo de aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad.

La educación es un fenómeno social porque solo se da dentro de la sociedad, es producto de procesos sociales más amplios, estructura y da contenido a las relaciones sociales, forma las identidades culturales individuales y colectivas, condiciona la vida social, las actitudes y la forma en que viven y se relacionan los miembros de la sociedad.

Las principales áreas de estudio que se derivan de esta perspectiva son las siguientes:

- Educación y estructura social
- Función social de la educación
- Relaciones sociales dentro de la institución educativa

Una primera visión sobre la relación entre Educación y estructura social proviene del Estructural-funcionalismo (Parsons)

Para Parsons la educación, además de transmitir la cultura social, selecciona la ubicación de los individuos en las diferentes posiciones sociales, como parte de una sociedad meritocrática, basada en la igualdad de oportunidades y en la búsqueda del consenso y equilibrio social. De ahí que considere a la educación como una institución neutral, donde el individuo producto de su empeño y disposición intelectual, triunfa o fracasa, dando lugar a procesos de movilidad y ascenso social.

En contraposición, los denominados neomarxistas consideran que la educación lo que hace es legitimar las desigualdades sociales previas, transformándolas en desigualdades naturales. Sobre esta base se enuncian diversas teorías, de las cuales las más representativas son:

Teoría de la reproducción (Bourdieu): La estructura y la acción del sistema escolar contribuyen a reproducir las jerarquías de la sociedad.

Teoría del conflicto (Collins): La educación facilita diferencias de poder entre las clases sociales, debido a una desigual acumulación de capital cultural.

Con respecto a la función social de la educación, se resalta su papel como instrumento de control social.

Así, para Durkheim, la función de la escuela es la imposición de la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida. Las relaciones pedagógicas o educativas son asimétricas: se trata de unas relaciones de dominación ideológica. La educación y la escuela son espacios de poder.

Por su parte, Althusser señala que la escuela es el principal aparato ideológico en las sociedades capitalistas desarrolladas, ejerciendo una represión simbólica al contrario de la represión manifiesta de otros aparatos del estado.

Finalmente, puede mencionarse el criterio de Gintis de que la educación es una institución que sirve para socializar a los jóvenes en la estructura social dominante.

Una posición extrema de oposición a este papel de control social es la Teoría de la desescolarización desarrollada por Illich, Reimer y Goodman. Para estos autores:

- La escuela es un instrumento opresor y monopolístico.
- En la sociedad natural especializada y orientada hacia el consumo, la escuela sirve para manipular a las personas.
- Se deslumbra a las masas haciéndolas creer que la educación es un instrumento liberador y que dispensa un *status*, mientras que sólo sirve para hacer que dependan compulsivamente de los servicios de un sistema formal de educación.

Sobre esta base, proponen diversas ideas para desarrollar la educación de nuevas formas pero no logran hacer propuestas con posibilidades de aplicación práctica. *Illich tenía una mente brillante, pero sus ideas no llevaban a ningún lado* (M. Carnoy)

Las tendencias actuales de la sociología de la educación confieren al actor un grado de participación y cierta autonomía frente a la sociedad. De hecho, se trabaja con una nueva concepción que algunos denominan Sociología de la resistencia, donde se ve la escuela como un espacio de conflicto y lucha social ideológica y política, donde pueden generarse cambios tanto educativos como sociales.

En el decir de Freire: *Para mi la escuela sigue siendo un espacio de conflicto social.*

Finalmente, las relaciones sociales dentro de la institución educativa se han estudiado desde una tendencia específica de nominada Sociología interpretativa que estudia las relaciones sociales en el aula, en la construcción social del currículo y en las relaciones de poder que subyacen tanto en la transmisión de conocimientos como en las interacciones profesor alumno.

La perspectiva Psicológica

E. L. Thorndike, es considerado el primer psicólogo de la educación, a partir de la publicación de su libro *Psicología de la educación* (1903). En 1913-1914 publicó tres volúmenes donde estaban recogidas prácticamente todas las investigaciones científicas en psicología relevantes para la educación.

Aunque dentro de un enfoque mucho más amplio, pueden considerarse como sus principales áreas de interés las siguientes:

- Psicología del desarrollo humano
- Teorías sobre el aprendizaje
- Funcionamiento social de los individuos y grupos en el ambiente escolar.

El área de Educación y Desarrollo Humano estudia la relación entre la educación y los cambios y continuidad de la conducta desde la infancia a la edad adulta.

Las principales teorías en esta área son las siguientes:

Teorías naturales: Las funciones biológicas fundamentales dadas por el cerebro y el funcionamiento del sistema nervioso, en general, constituyen la base de lo que cada ser humano ha de llegar a ser.

Teorías maduracionales (Gesell): La educación no es un factor esencial en el desarrollo humano, sino que este es producto del proceso maduracional del cerebro, de las estructuras y funcionamiento del sistema nerviosos

A estas teorías naturalistas, se contraponen otras que, sin negar la importancia de los factores naturales, destacan el papel de la educación en el desarrollo humano, entre ellas:

Teoría de los dos factores (Stern): Nada humano puede comprenderse científicamente ni desde lo puramente biológico, ni desde lo exclusivamente medio ambiental, se hace indispensable la relación de ambos factores.

Teoría psicogenética (Piaget): La capacidad intelectual es cualitativamente distinta en las diferentes edades, pero el niño necesita de la interacción con el medio para adquirir competencia intelectual.

La relación entre educación y desarrollo humano tiene un momento imprescindible en la formulación, a fines de los años 20 y principios de los 30, del Enfoque histórico-cultural por el psicólogo soviético L. S. Vigotsky.

Este autor destaca lo biológico como algo indispensable, pero no lo considera determinante en lo que un ser humano puede llegar a ser. Su enfoque plantea la necesidad de considerar en el desarrollo humano la apropiación de la herencia cultural, la cual varía en dependencia de la etapa del desarrollo histórico y del tipo específico de sociedad de que se trate, concretizada en la ciencia, la técnica, el arte, las costumbres creencias y valores.

Sobre esta base enuncia una ley general a la que denomina Ley genética fundamental, que explica su comprensión del desarrollo de las funciones psíquicas como resultado del proceso de apropiación de la cultura, proceso necesariamente activo y comunicativo y, por ende, vinculado a procesos educativos.

Todo lo psíquico es primero una acción o interrelación externa, social, que se interioriza, se hace interno, en el sujeto, en una formación psíquica

Con respecto a las Teorías sobre el aprendizaje, también ha existido una gran diversidad de enfoques teóricos.

Puede decirse que la primera sistematización en este sentido es el Conductismo, enunciado por John B. Watson en su texto *La psicología como la ve el conductista* (1913). Para Watson y sus seguidores, el aprendizaje es resultado de un diseño adecuadamente elaborado y de una correcta programación de refuerzos. El sujeto es una entidad puramente reactiva a los estímulos, y el ambiente educativo ideal es el que suministra un control preciso y resultados predictibles.

Otros aportes sobre los procesos de aprendizaje que deben ser considerados son los siguientes:

Aprendizaje por descubrimiento (J. Bruner): Atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad, que lo conduzca de lo concreto a lo abstracto, de los hechos a las teorías.

Aprendizaje significativo (D. Ausubel, J. Novak): El aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz.

Este enfoque, frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción, donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.

Psicología cognitivista (Merrill, Gagné): El aprendizaje es un proceso en el que los sujetos son seres activos — que desarrollan sus propias maneras de tratar sus ambientes y desarrollar su mejor potencial, y son capaces de tomar decisiones personales — y el ambiente ideal es aquel que permite la máxima elección personal y el desarrollo de todas sus potencialidades.

La teoría o teorías más en boga actualmente en los círculos educativos son las que se agrupan bajo la denominación común de **Constructivismo**

Puede denominarse como teoría constructivista, toda aquella que entiende que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo.

Una concepción que algunos asocian con el Constructivismo y otros se esfuerzan por separarlo es el Enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky.

Este autor considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. De ahí que considere como elementos esenciales:

Importancia de la interacción social. Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes, que así aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista.

Incidencia en la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capacitado.

Funcionamiento social de los individuos y grupos en el ambiente escolar

En este aspecto, la Psicología se ha interesado en las siguientes áreas:

Socialización en el contexto educativo: proceso de adaptarse o formarse para un medio social específico. Cómo los individuos aprenden las reglas que regulan su conducta con los demás, los grupos de los que son miembros y los individuos con los que entran en contacto.

Afiliación social, poder e influencia: Identificación de los factores que determinan con quién y de qué modo se relacionan los individuos, si intentarán ejercer una influencia sobre los demás o ser a su vez influidos por otros

Estructura y dinámica de grupos en los espacios educativos: cómo el individuo y el grupo se influyen mutuamente, el liderazgo, sus funciones, sus estilos y su efectividad. Estilo de comunicación imperante (sujeto-objeto, sujeto-sujeto) Solución de conflictos y de sus múltiples consecuencias. Cómo el grupo induce la conformidad y cómo actúa con los miembros disconformes

Resultados de la diversificación temática en el estudio de la educación

La amplitud del campo para el estudio de la educación derivada de su diversificación temática, ha posibilitado un aumento y acumulación de conocimientos acerca de la educación muy superior al que hubiera sido posible desde una perspectiva puramente pedagógica.

Además, permitió un pluralismo metodológico al incorporar las metodologías propias de las diversas ciencias humanas:

- Psicología, método clínico
- Sociología, encuestas
- Antropología, etnometodología

Los resultados fueron tan relevantes que pronto la cuestión educativa, avalada cada vez más, por su importancia social, cultural, económica, política e ideológica, se consolidó con identidad propia en el seno de cada una de las ciencias humanas como subcampos especializados en la educación.

Sin embargo, estas visiones están sesgadas por los enfoques de cada uno de los campos disciplinares y de ahí la **necesidad de re-integración en un campo científico específico**

EL ENFOQUE DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ciencias de la Educación: Desarrollo y conceptualización

El término pedagogía en su acepción herbartiana de ciencia unitaria sobre la educación, va a entrar en conflicto con otras visiones sobre el hecho educativo, por diversas razones que se presentan a continuación:

Diferencias lingüístico-culturales

En los países de habla inglesa, el estudio de la educación se separa del término pedagogía y se vincula más con el término educación.

Esto puede verse en las definiciones del *Webster: New Collegiate Dictionary, 1975*, donde se encuentra lo siguiente:

Pedagogy: The art, science or profession of teaching

Pedagogue: Teacher, Schoolmaster

Education: The field of study that deals mainly with methods of teaching and learning in schools

En general, y a partir de estas consideraciones semánticas, puede apreciarse en el idioma inglés que.

- La Pedagogía abarca esencialmente aspectos relacionados con la enseñanza y la denominación de pedagogo tiene un carácter esencialmente profesional
- Se reconoce a la educación como campo de estudio

Cuestionamiento del carácter científico de la Pedagogía

La formación pedagógica se realizó tradicionalmente en Escuelas Normales, con una orientación profesionalizante que no daba espacio a la investigación y no es hasta que toda o parte de esta forma-

ción se incorpora a las universidades que se abre un espacio para la investigación en el campo.

Sin embargo, el énfasis en el "saber hacer" de la docencia generó una relación periférica y marginal con el conocimiento científico lo que se expresó en que una gran parte del sustento científico de la formación de maestros se dejara a la Psicología.

"... la pedagogía es un arte, mientras que la psicología es una ciencia" (Piaget, 1948)

Origen en la exclusividad o inclusividad del campo

Si la Pedagogía es la única Ciencia de la Educación, la existencia del título profesional de Pedagogo excluye el estudio de la educación desde otros campos disciplinares cuando, en la práctica, por la importancia social, cultural, económica, política e ideológica de la educación se impulsa su estudio desde otras perspectivas disciplinares.

Si bien la consideración de la Psicología en el estudio de la educación pudo resolverse dentro de la denominación Psicopedagogía, resultaba difícil encontrar denominaciones para la inclusión de otras disciplinas.

Estos grupos profesionales emergentes requirieron una nueva denominación que especificara el campo, pero no la perspectiva disciplinar, para legitimar su inclusión en el mismo, por lo que adoptaron el término Ciencias de la Educación.

Esto se consolidó por los requerimientos interdisciplinarios para el estudio de la educación en consideración a que la educación es, inseparablemente, fenómeno y proceso.

Así, en su carácter de proceso, debe considerarse todos los factores que intervienen en el mismo, desde su desencadenamiento hasta su terminación: supuestos, objetivos, normas, destinatarios, agentes, marcos, áreas de aplicación.

Por su parte, en su carácter de fenómeno, debe considerarse el acontecer histórico rodeado de problemas e interrogantes a los que la

sociedad debe dar respuestas pertinentes en cada momento concreto.

Asumiendo esta visión de la educación como fenómeno y proceso, una visión integrada de la misma sólo puede darse desde una perspectiva interdisciplinaria y no desde visiones sesgadas por enfoques disciplinarios, lo que da fuerza al tratamiento de estos estudios como **Ciencias de la Educación**.

Algunas conceptualizaciones sobre las Ciencias de la Educación son las siguientes:

Conjunto de ciencias y disciplinas propias e independientes de la educación pero que parcialmente se dedican a analizar y descubrir fenómenos que le son propios en el campo educativo (Colom y Núñez, 2001)

Conjunto de disciplinas que toman los hechos y las situaciones educacionales en su contexto histórico-social, económico, técnico y político (Mialaret, G., 1971)

"... espacio social e institucional que, históricamente, ha adquirido la forma de disciplina universitaria y cuyo objeto es hacer visible los discursos y las prácticas del decir y del hacer de la educación, la formación y sus condiciones de cultura. (Zambrano A., 2006)

Este último autor caracteriza el objeto de estudio de las Ciencias de la Educación de la siguiente manera:

"El objeto de esta disciplina científica lo constituye el hecho educativo...", entendido como "... el conjunto de eventos morales, éticos, de saber, políticos, culturales e institucionales que tienen lugar cada vez que los sujetos se dan cita para emprender el camino hacia la promoción de lo humano" (Zambrano A., 2006)

Otra forma de expresar el contenido y objeto de las Ciencias de la Educación es mediante el Modelo relacional de los distintos componentes de las Ciencias de la Educación, inspirado en la visión piagetiana sobre sus componentes, en una perspectiva sincrónica y diacrónica.

Este modelo debe verse como una propuesta provisoria debido a la complejidad de dimensiones y factores que forman parte de los fenómenos y procesos educativos y a la incipiente sistematización científica de los saberes sobre estas dimensiones y factores, por lo que puede esperarse que el progreso del conocimiento sobre la teoría y la práctica educativa vaya incorporando modificaciones.

La Perspectiva estática o sincrónica resalta los estudios sobre la aparición y génesis de las explicaciones acerca de la educación y de los procesos educativos: conceptos, teorías, modelos, en consideración a las preguntas siguientes:

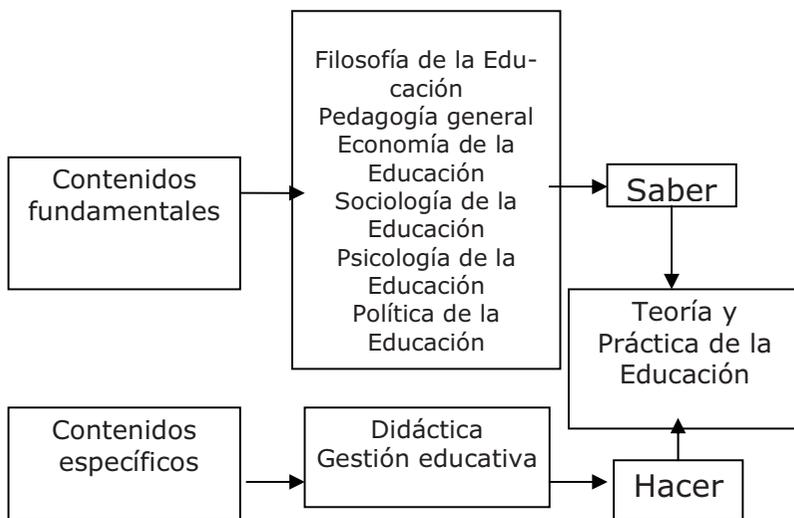
¿Qué es la educación? (perspectiva científico-realista)

¿Qué puede o debe ser la educación? (perspectiva especulativo-filosófica)

¿Qué fue la educación? (perspectiva histórica)

¿Qué será la educación? (perspectiva prospectiva)

Desde esta perspectiva se define un modelo relacional que se presenta en el esquema a continuación.



Esquema 1. Modelo racional.

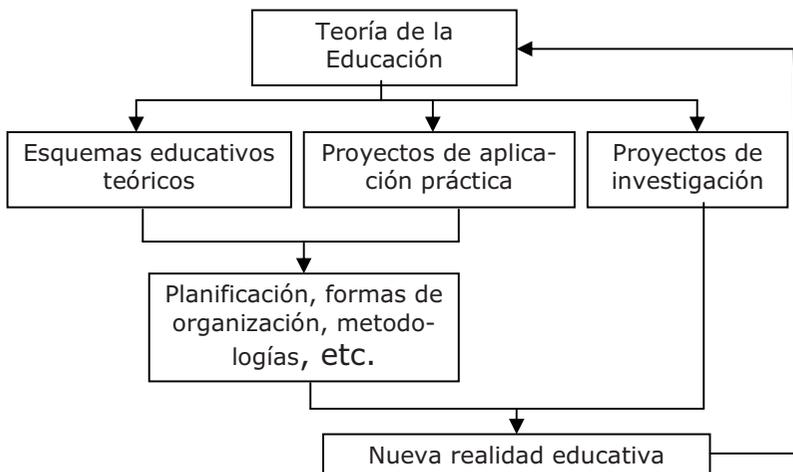
Sobre esta base se puede caracterizar su concomitancia con otros campos científicos en los siguientes aspectos:

Subsidiaridad: porque dada la complejidad del proceso educativo, la aportación de las demás ciencias que estudian la educación, constituye la plataforma ideal para considerar científicamente la cuestión educativa y, en consecuencia, para redefinir cualquier planteamiento educativo.

Complementariedad: porque al estar el fenómeno educativo presente en cualquier manifestación de las ciencias humanas, aquellos planteamientos hechos en función de la subsidiaridad se integran en el campo de la ciencia que le son propios, orientando nuevas perspectivas, reformulando viejas conclusiones y, en definitiva, enriqueciendo y redefiniendo cuestiones y aspectos intrínsecos a las mismas.

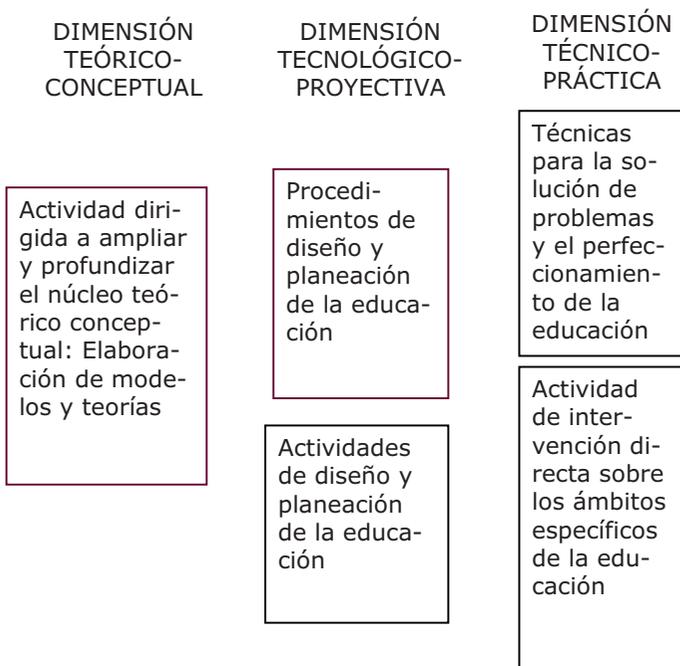
Por su parte, la Perspectiva dinámica o diacrónica busca el establecimiento de relaciones bidireccionales entre la teoría y la práctica educativa en el que se generan procesos de interacción mutua, de tal manera que los presupuestos teóricos pueden condicionar el posicionamiento práctico e investigativo y, al mismo tiempo, los resultados generados en la práctica generan alteraciones en las teorías acerca de la educación, lo que puede representarse de la siguiente manera:

Perspectiva dinámica o diacrónica



Esquema 2. Perspectiva dinámica o diacrónica

Las Dimensiones de trabajo que se derivan de esta perspectiva se esquematizan en la figura a continuación:



La Perspectiva multinivel para el estudio de la educación

Uno de los problemas en el estudio de la educación es la insuficiente consideración de los factores de contexto que inciden en sus fenómenos y procesos: *Para lograr cambios esenciales hay que conciliar una visión macro-micro del problema, el nivel macro se refiere a la institución, comunidad, y micro a la disciplina, sus métodos de trabajo, entre otros aspectos* (G. Fariñas, 2005)

En general, estos niveles pueden especificarse de la siguiente forma:

- Sistemas interactivos
- Sistemas institucionales
- Sistemas sociales

Los **Sistemas interactivos** se centran en el estudio de la relación profesor-alumno tanto en el desarrollo del conocimiento como de la formación integral de la personalidad del educando.

Los **Sistemas institucionales** se centran en el estudio de los ambientes de trabajo que se generan en la institución para el desarrollo del conocimiento y la formación integral de la personalidad del educando.

Los **Sistemas sociales** se centran en el estudio de la percepción social sobre la importancia de la educación, las políticas públicas para el desarrollo de la educación, así como el impacto de la educación sobre el desarrollo nacional.

De hecho, una de las tendencias que caracterizan actualmente los estudios sobre la educación es el uso de modelos multinivel o jerárquicos lineales que son Modelos explicativos que contienen variables a distintos niveles (alumno, clase, institución, nivel educativo, región, país u otros)

La noción central es que modelos lineales para el primer nivel o micronivel deben ajustarse para cada contexto (macronivel)

Algunas consideraciones sobre el enfoque de las Ciencias de la Educación

El enfoque de las Ciencias de la Educación no supone referirse a comportamientos estancos e independientes, pero tampoco a tratar de establecer conexiones fidedignas y formalizadas, sino encontrar los puntos de conexión e incidencia.

De ahí que, a pesar de sus resultados positivos sólo alcanza el nivel de la multidisciplinareidad y en ocasiones, el de la interdisciplinareidad

La búsqueda de una visión más integral del estudio sobre la educación, que alcance un nivel de transdisciplinareidad, en mi criterio, es aún una tarea pendiente, que enfrenta los obstáculos característicos de estos procesos:

Obstáculos a la transdisciplinariedad (J. T. Klein, 2003)

- **Epistemológicos**, referidos fundamentalmente a los paradigmas del conocimiento.
- **Institucionales**, referidos fundamentalmente a la defensa de territorios de saber/poder
- **Organizacionales**, referidos fundamentalmente a los instrumentos de la reforma (currículos, concepciones editoriales para publicaciones científicas, etc.)
- **Psicosociales**, referidos fundamentalmente a la crisis y transformación de las identidades profesionales, con sus correlatos en los imaginarios personales y sociales.
- **Económicos**, referidos fundamentalmente, por un lado, a las posibilidades que ofrece un mercado de empleo hiperespecializado y, por otro, a las fuentes de financiamiento para la investigación y el desarrollo transdisciplinarios.

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: TEORÍA Y PRÁCTICA

Teoría de la Educación

Teoría, se deriva del griego *theorein*, "contemplar", término que era frecuentemente usado en el contexto teatral.

Esto quizá explica el por qué algunas veces la palabra *teoría* es utilizada para representar algo provisional (hipótesis), o como un conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. ... *es posible que la gente diga que una cosa puede ser verdadera en teoría pero es impracticable* (Beth, 1971)

Las teorías tienen contenidos específicos relacionados con su campo de estudios. En el caso de la Teoría de la educación se define su contenido como: Conjunto de supuestos sobre un fenómeno multidimensional de la realidad sociocultural, a cerca del cual pueden formularse infinidad de proposiciones, que tratan de dar respuesta al menos a tres preguntas:

- a) ¿Qué papel desempeña la **educación** en la constitución de la dinámica social, cultural, económica y política?
- b) ¿Cómo está de terminada y mediada la **educación** por esa dinámica?

c) ¿Cómo deben expresarse estos condicionantes en la práctica educativa?

Estos contenidos han sido expresados como dimensiones por algunos autores. Así, Colom y Núñez (2001), consideran las siguientes:

Nomotética: Establecimiento de leyes que clarifiquen los fenómenos.

Histórica: Visión diacrónica de los fenómenos educativos para caracterizar el condicionamiento del pasado, tanto en el terreno de lo teórico como de la práctica educativa.

Filosófica: Planteamiento de los condicionamientos y características del "deber ser" de la educación, a partir de una concepción del hombre y del mundo.

Normativa: Establecimiento de normas de actuación basadas en el análisis de los factores condicionantes de los acontecimientos educativos en función del "deber ser" de la educación.

Problemas para el desarrollo de un fundamento teórico para la educación

Los principales problemas para el desarrollo de un fundamento teórico para la educación son los siguientes:

1. La incidencia necesaria de consideraciones ideológicas en la elaboración de metateorías.
2. La diversidad de aproximaciones disciplinares y cognitivas para su estudio.
3. Poco desarrollo acumulativo del conocimiento.
4. Poco desarrollo de un aparato categorial y conceptual integrado.
5. Separación entre el desarrollo teórico y los estudios experimentales

Incidencia de consideraciones ideológicas en la elaboración de metateorías

La consideración de un ideal o deber ser de la educación tiene, necesariamente, que partir de presupuestos valorativos pues parten de un tipo de individuo y un modelo de sociedad que, inevitablemente, tienen una connotación ideológica.

Esto no necesariamente resta valor a las elaboraciones teóricas siempre que se explicita el tipo de individuo y modelo de sociedad que se presupone para la actividad educativa, pero impide el logro de una unidad paradigmática y por tanto, la existencia de diversas teorías, igualmente válidas, a partir de las diferencias en sus premisas de partida.

Diversidad de aproximaciones disciplinares y cognitivas para su estudio

Si se asume la definición de teoría como: Sistema de saber generalizado, explicación sistemática de determinados aspectos de la realidad, puede afirmarse que esto no lo cumplen las Teorías educativas donde predominan aproximaciones paradigmáticas aisladas e individuales, no enlazadas unas con otras. *La investigación educativa ha producido muchas generalizaciones de bajo nivel, pero ninguna teoría, por lo tanto, no es sistemática* (Kneller, 1969)

De hecho, en el campo de la educación existe una confrontación de varias teorías no verificables. Muchas veces ni siquiera se produce la confrontación: los teóricos se evitan cuidadosamente o se ignoran soberbiamente

Esta diversidad de enfoques teóricos responde a que se enuncian Teorías educativas basadas en enfoques parciales sobre la educación, pero también, a la diversidad de enfoques cognitivos utilizados en el estudio de la educación, entre los cuales pueden señalarse:

- Descripción de experiencias
- Generalización de casos
- Resultados de otros campos del conocimiento
- Especulaciones teóricas

Poco desarrollo acumulativo del conocimiento

Es frecuente el desarrollo de un mismo tema de estudio con distintas aproximaciones, sin que cada una de ellas tenga en cuenta las aportaciones de las demás pero, para lograr consistencia científica, es necesario que cada nueva parcela de estudio encuentre su lugar y sea examinada en cuanto a su congruencia con el conocimiento ya existente. ... *incorporar y reelaborar persistentemente cada nue-*

vo aporte... en una trama teórica facturada de forma íntegra" (G. Fariñas, 2005)

Por otra parte, los principios establecidos deben considerarse en correspondencia con su valor frente a nuevos hechos no considerados previamente y sólo ser abandonados en el momento en que se revelen incapaces de eliminar las contradicciones que supondría explicar desde ellos los nuevos acontecimientos.

Poco desarrollo de un aparato categorial y conceptual íntegro

En el desarrollo de la Teoría educativa existe falta de acuerdo sobre un conjunto de conceptos básicos, claramente establecidos, para describir los fenómenos educativos, lo cual se debe, entre otras cosas a:

- Superabundancia de bibliografía procedente, en muchos casos, de personas no especializadas o sobre la base de otras áreas del conocimiento.
- Utilización indiscriminada de términos técnicos de otras disciplinas, definidos con distintos criterios.
- Falta de comunicación entre investigadores

Esto no es fácil. Como señala Geertz (2009), *... establecer un lenguaje común en las ciencias sociales no es una cuestión de coordinar meramente terminologías o, lo que es aún peor, de acuñar nuevas terminologías artificiales, tampoco es cuestión de imponer una sola serie de categorías a todo el dominio. Se trata de integrar diferentes tipos de teorías y conceptos de manera tal que uno pueda formular proposiciones significativas que abarquen conclusiones ahora confinadas en campos de estudio separados.*

Separación entre el desarrollo teórico y los estudios experimentales

Es muy común en el campo de la educación que se enuncien teorías cuyo valor explicativo se acepta de forma general, sin haber sido sometidas a unas comprobaciones empíricas que las pongan a prueba y que señalen claramente sus límites de validez y a su vez, se encuentran proyectos experimentales carentes de un enfoque teórico que de sentido a la experimentación, y donde se relacione

el intento de contrastación empírica de unos hechos, con el contexto en el que esos hechos se sitúan.

Teoría y práctica en la educación

El concepto de práctica tiene diversas acepciones. Algunas de ellas que pueden ser útiles para interpretar la práctica educativa son las siguientes:

Práctico, ca.: Que comporta utilidad o produce provecho material inmediato. || Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas. || Uso continuado, costumbre o estilo de algo. || Aplicación de una idea o doctrina. || Contraste experimental de una teoría.

La definición de práctica como **uso continuado, costumbre o estilo de algo** aplicado a la educación se aplica cuando ésta se asume con un carácter instrumental que privilegia la acción.

En este caso, se identifica la educación como una técnica, es decir, un conjunto de procedimientos operativos útiles para ciertos fines prácticos, consti tuyendo un saber cómo que no exige necesariamente un saber por qué.

A su vez, estos procedimientos son sometidos a verificación y mejorados a través de la propia experiencia.

Sobre esta base, las Ciencias de la Educación serían ciencias aplicadas cuyo objetivo es desarrollar normas de actuación técnica pero no teorías, aproximación que responde a:

1. El desafortunado antiintelectualismo de buena parte de los educadores que les lleva a considerar que sólo aquellos que han trabajado en el aula pueden comprender y explicar los procesos educativos.
2. El carácter contingencial de una gran parte de la acción educativa, para lo cual se requiere experiencia, intuición y otras cualidades.

Si bien la experiencia es importante para una buena práctica educativa, un fundamento teórico adecuado permite enriquecer su significado. Como dijo el poeta alemán Heine: *La experiencia es una gran escuela, pero es muy costosa.*

Esto no niega la importancia de utilizar todas las posibilidades que los docentes y gestores de la educación tienen para mejorar su práctica a partir de la experiencia, pero sin negar la importancia de la teoría.

La definición de práctica como: **Aplicación de una idea o doctrina** es interesante y en su utilización para el caso de la educación puede asociarse con las siguientes situaciones:

- El desarrollo de nuevas teorías o escuelas de pensamiento educativo que, en ocasiones se constituyen en modas.
- El planteamiento de reformas educacionales de alcance general, generadas desde las instancias nacionales de gobierno.

Otros factores que inciden en la importancia de esta para significación de la práctica educativa son los siguientes:

- Demandas del proceso de globalización: Búsqueda de uniformidad en las prácticas educativas para facilitar su homologación.
- Urgencia por mejorar la práctica. Aplicación de soluciones reportadas como exitosas en algunos contextos y que por su desarrollo metodológico pueden conducir a mejoras educativas de carácter más inmediato.
- El valor político de las reformas educativas: Desarrollar reformas a partir de críticas al sistema educativo en consideración a la elevada sensibilidad social de la educación.
- Competencia en situaciones mercado: Introducción de modelos o elementos educativos altamente publicitados y reconocidos para atraer clientes de servicios educativos.

Desafortunadamente, en muchos de estos casos lo que se hace es sustituir desventajas conocidas por desventajas desconocidas, o se piensa en mejorar y después ocuparse de deficiencias y efectos secundarios.

Otro factor que puede considerarse, sobre todo en el planteamiento de reformas nacionales es la tendencia al funcionamiento uniforme de los sistemas característico de las burocracias.

Una alerta sobre esta significación de la práctica educativa la brinda J. Oakes cuando señala: ... *prefiero que la reforma se de cómo*

resultado de un cambio de la manera de pensar y no porque la gente siga una nueva receta respecto de lo que deberían hacer las escuelas.

La definición de práctica como: **Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas** conduce a la pregunta de si es posible establecer reglas o normas para el desarrollo de la práctica educativa a partir de un fundamento teórico.

Desde el punto de vista epistemológico esto requeriría el descubrimiento de la relación estable entre propiedades de los fenómenos y procesos de forma que se puedan identificar patrones de comportamiento que permiten prever el punto final a alcanzar, a partir de un conjunto de elementos de partida, es decir, la identificación precisa de **Relaciones causa-efecto**.

Sin embargo, en la mayor parte de los hechos educativos:

- El número de variables que intervienen es muy elevado y, en muchos casos, difíciles de identificar.
- No es posible aislar cada uno de los factores que intervienen para fijar las relaciones causa-efecto que cada uno de ellos desencadenó, independientemente de la influencia de los demás factores en juego.
- Resulta muy difícil asegurar la objetividad de los instrumentos de medición existentes

Además, en la mayor parte de los hechos educativos existe una fuerte incidencia de los elementos de contexto, lo que acentúa el carácter contingencial de una gran parte de la práctica educativa y por tanto, la posibilidad de aparición de bifurcaciones, asociadas al azar y a cualidades emergentes, que no pueden ser establecidas con un enfoque determinista

Esta incidencia de los elementos de contexto es lo que caracterizo como **mediaciones** entre la teoría y la práctica educativa y que considero en tres niveles:

- Personales.
- Institucionales.
- Sociales.

Mediaciones personales

Una forma general de caracterizar las mediaciones personales la encontramos en Lenín quien señaló: *Cualquier control, cualquier orientación, cualquier programa, reglamento, etc., de nada valen comparado con el profesorado. Ningún control, ningún programa, etc., es en absoluto capaz de variar el curso que el profesorado traza a las clases* (Citado V. R. Eliutin, 1979)

Esta idea puede asociarse con lo que denomino **Saber, querer y poder en la actuación de directivos y profesores**

La teoría puede identificar normas generales que se reconozcan como exitosas. Si se comunican adecuadamente pueden constituirse en un **saber** valioso para el desarrollo del trabajo.

Supongamos que saben. ¿Significa eso que se va a actuar conforme a esas reglas? ¿Se modificarían sobre esa base conductas y hábitos de trabajo con los que la persona se siente comfortable? ¿Por qué hacer un esfuerzo adicional? Ahí es donde ese expresa el significado de la palabra **querer**.

La otra cuestión para que esas normas generales se utilicen en la práctica es si mi compromiso personal tendrá el apoyo requerido. Aquí es donde resulta necesario considerar el significado de la palabra **poder**.

En este sentido también pueden considerarse los elementos que Carr y Kemmis entienden como imprescindibles para una mejora real en la educación:

- Lograr un compromiso por el mejoramiento en los educadores.
- Lograr un entendimiento claro y definido sobre las ventajas de abandonar sus prácticas tradicionales.
- Alterar las situaciones de contexto que impiden o dificultan el desarrollo de prácticas deseables

Mediaciones institucionales

La práctica docente y directiva de una institución está determinada por su cultura, valores, ambiente institucional, la adecuación del

sistema para el desarrollo del potencial humano, el desarrollo de la interacción comunicativa, la percepción sobre el liderazgo, así como por su normatividad interna y sus condiciones financieras.

Es así que pueden producirse contradicciones entre el interés del profesorado por mejorar su práctica educativa, que puede implicar esfuerzos a largo plazo con respecto a una institución que ... *se rige más bien por metas alcanzables en plazos impacientes: trimestres, semestres o años académicos. Medibles preferentemente de manera directa e inmediata*" (G. Fariñas, 2005)

Mediaciones sociales

Es reconocido que la sociedad tiene una determinada expectativa sobre el contenido y los métodos educativos que imponen determinantes a la actuación del maestro, de ahí que pueda decirse que, en muchos casos: *El maestro actual, tradicionalista o no, simplemente cumple una expectativa social devenida costumbre ...* (G. Fariñas, 2005)

Formas de concebir la relación entre teoría y práctica

Las posibles desavenencias entre teoría y práctica se expresan en diferentes posiciones sobre cómo asumir esta relación, que pueden resumirse en las siguientes:

- Relación de oposición
- Relación de dependencia
- Relación de autonomía
- Relación dialéctica

Relación de oposición: "Práctica" es todo lo que no es "teoría"

En este caso, la "teoría" y la "práctica" se caracterizan como visiones distintas de la realidad lo que se expresa en subvaloración e ignorancia mutua entre investigadores teóricos y empíricos.

Relación de dependencia: La práctica se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas.

En este caso, se obvia que la teoría y la práctica tienen dinámicas diferentes y que no siempre hay una base teórica disponible para

las diversas situaciones que se presentan en el contexto educativo caracterizado además por la existencia de múltiples factores emergentes o coyunturales.

Relación de autonomía: El "saber cómo" es un concepto lógicamente antecedente del "saber qué"

En este caso se da prioridad a la práctica sobre la teoría, lo que invita a un uso extensivo de métodos de prueba y error. Sin embargo, si no se entiende la significación de los aportes de la experiencia no habría desarrollo del conocimiento. ... *la práctica por la práctica, sin su triangulación con la teoría –no en el sentido estrecho de una determinada teoría, sino entendida como lo mejor del pensamiento universal contemporáneo-, pierde parte de su valor* (G. Fariñas, 2005)

Relación dialéctica: La teoría y la práctica educativa son campos mutuamente constituyentes

Esta última posición parece ser la más acertada pues se basa en el establecimiento de relaciones bidireccionales entre la teoría y la práctica educativa, de tal manera que los presupuestos teóricos condicionen el posicionamiento práctico e investigativo y, al mismo tiempo, los resultados generados en la práctica produzcan alteraciones en las teorías acerca de la educación.

Consideraciones generales sobre la interfaz Teoría y práctica en educación

En el caso de la educación como sucede, en general, con las Ciencias Sociales, las teorías constituyen marcos generales para entender la realidad pues, a diferencia de la Ciencias Naturales, sus resultados pocas veces alcanzan el nivel de tecnologías que permitan su aprovechamiento práctico inmediato, lo que no reduce las posibilidades de la teoría para orientar nuestra actuación.

Además, para el caso de la educación, cualquier análisis teórico debe tener en cuenta que no es un fenómeno pasivo, sino que es necesario reconocer las posibilidades y capacidades de intervención de sus actores y de ahí que la interfaz teoría-práctica requiera una adecuada consideración de la visión de los educadores y directivos, sus necesidades y aspiraciones, sus condiciones de trabajo y las

circunstancias en que deben aplicar un cuerpo específico de conocimientos teóricos.

Por otra parte, es necesario reconocer que la práctica no tiene que esperar por la teoría para perfeccionarse a sí misma y servir como sustento al propio desarrollo de la teoría. Esto forma parte de lo que se conoce hoy en día como Innovación.

La innovación en la práctica educativa

El concepto de innovación, si bien abarca el desarrollo del conocimiento científico, incorpora elementos poco considerados con anterioridad.

Por ejemplo, Sabato y Mackenzie (1982), definen la innovación como... *conocimientos organizados de distintas clases (científicos, técnicos, empíricos), provenientes de distintas fuentes, a través de métodos diferentes (investigación, adaptación, desarrollo, copia, espionaje, etc.*

Otros autores brindan las siguientes definiciones:

Selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales en formas nuevas que contribuyen a un mayor logro de las metas y objetivos definidos (Huberman, 1973)

Acción de dotar a los recursos con una nueva capacidad de producir riqueza o elevar su potencial de producir riqueza (Drucker, 1989)

Conjunto de actividades científicas, tecnológicas, financieras y comerciales que permiten introducir en el mercado un producto o servicio nuevo o mejorado, implantar un nuevo proceso productivo o introducir nuevas y más eficientes técnicas de gerencia en la organización (CITMA, 1998)

Algunas bases para la innovación en educación son las siguientes:

- Best practices
- Procedimiento heurísticos
- Práctica reflexiva

El uso de las denominadas Best practices implica la imitación o adaptación de prácticas existentes en la misma institución o instituciones similares que han sido reconocidas por su capacidad de mejorar o perfeccionar una actividad determinada.

Los **procedimientos heurísticos** son procedimientos simples, a menudo basados en el sentido común que se supone que conducirán a una buena solución (no necesariamente óptima), a problemas difíciles de modo sencillo y rápido. En estos casos, se prefiere resolver de forma aproximada un modelo ajustado a la realidad que resolver de forma exacta un modelo aproximado de la realidad.

Algunos procedimientos heurísticos son los siguientes:

Trabajar en sentido inverso: Comenzar a resolver el problema a partir de la meta o metas e ir de la meta al principio. Es útil cuando el estado meta del problema está claro y el inicial no.

Análisis medios-fin: Descomponer el problema en submetas, escoger una para trabajar, y solucionarlas una a una hasta llegar al estado deseado.

Inductivo: Generalizar de versiones pequeñas o más sencillas al problema completo.

Analogías: Identificar soluciones a problemas similares y valorar su funcionamiento en el problema específico.

Aproximaciones sucesivas: Comenzar con una solución y mejorarla progresivamente

Los procedimientos heurísticos pueden ser muy útiles en la práctica cotidiana, pero es necesario hacer algunas observaciones sobre sus limitaciones, tales como el hecho de que no garantizan que la solución del problema sea adecuada y mucho menos que sea la óptima y, además, que no permiten la generalización de las soluciones.

De ahí que se recomiende, para el uso de procedimientos heurísticos:

- Realizar estudios teóricos que permitan comprender y analizar el comportamiento del problema.

- Establecer medidas apropiadas para evaluar el comportamiento de la solución.
- Cuando sea posible, diseñar experimentos que permitan obtener datos fiables y no sesgados sobre el comportamiento de la solución.

La práctica reflexiva como base del desarrollo de la práctica educativa

El énfasis que se le da actualmente a la práctica reflexiva para el desarrollo de la práctica educativa parte de la premisa de que la práctica educativa es una forma de poder que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores y líderes académicos.

Para hablar de la práctica reflexiva es necesario partir de la consideración de sus principales momentos, es decir:

Conocimiento en la acción: Componente inteligente que orienta toda acción y que resulta de una operación intelectual o de algún tipo de conocimiento consolidado en ciertas rutinas o esquemas semiautomáticos.

Reflexión de la acción: Proceso de reflexión con la riqueza de la inmediatez, que pretende captar las múltiples variables que intervienen en una situación singular para actuar sobre ella.

Reflexión sobre la acción: Utilización del conocimiento para describir, analizar, evaluar y fundamentar intervenciones realizadas. Es una reflexión "a posteriori" de la propia acción.

En este sentido, es necesario considerar que el pensamiento *a posteriori* tiene la ventaja de **la distancia** para reflexionar sobre las estrategias, los principios prácticos y las representaciones imaginarias que determinan formas de actuación y condicionan ciertos cursos de acción por sobre otros; sobre la manera en que se definen los problemas y sobre el propio rol actuado en cada contexto institucional.

Para ello debe, necesariamente, complementarse y articularse con los aportes de diversas corrientes teóricas que proveen marcos pa-

ra pensar el acontecer institucional desde otras perspectivas, que propician ese proceso de toma de distancia y de construcción de otras categorías para comprender esa realidad. De ahí que, en mi criterio, el pensamiento reflexivo sea una de las principales formas de integración entre teoría y práctica.

Para el desarrollo de la práctica reflexiva es conveniente conocer algunos dispositivos diseñados para promover un distanciamiento y con ello facilitar tanto la explicación como la comprensión de una práctica. Estos son:

Métodos de investigación observacionales y narrativos

Autodescripción diferida: El profesional hace una descripción de su actuación, tratando de "objetivar" a posteriori y en diferido su propia actuación, incluso desde la perspectiva de su subjetividad, la que constituirá un filtro inevitable

Heterodescripción diferida: el registro de la práctica no es realizado por uno mismo, sino por otras personas

Tanto la **autodescripción** como la **heterodescripción** pueden integrarse y combinarse en y con otras formas de escritura, tales como registros anecdóticos, diarios y memorias.

Registros anecdóticos, son descripciones narrativas literales de incidentes y acontecimientos significativos que tiene lugar en las instituciones.

Diario, constituye una forma de registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor.

Memoria, es más impersonal como documento. Pretende ser más "objetiva" y no se concentra en sentimientos, percepciones o creencias personales.

Bibliografía

GARCÍA MODESTO (2006). Teoría y práctica: Una distinción inquietante. *Nómaditas*. No. 14. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

LONG F IACHRA (2008). Troubled Theory in the Debate between Hirst and Carr. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 42, No. 1. Blackwell Publishing, Oxford, UK.

MEZA LUIS GERARDO (2002). La teoría en la práctica educativa. *Comunicación*. Vol. 12, no. 2. Instituto Tecnológico de Costa Rica. Cartago, Costa Rica.

MISAWA K OICHIRO (2011). The Hirst-Carr Debate Revisited: Beyond the Theory-Practice Dichotomy. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 45, No. 4. Blackwell Publishing, Oxford, UK.

PÉREZ MARTA, ASTORGA JOSÉ, BUSTAMANTE PATRICIA y SILVIA CASTILLO (2002). Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media. *Cuadernos de la Facultad de humanidades y Ciencias Sociales*. No. 15. Universidad de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina.

PONTÓN CLAUDIA (2002). Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. *Perfiles Educativos*. Vol. 24, no. 97-98. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F., México.

VIVANCO MARÍA SILVIA (2003). Investigación educativa: Una reflexión crítica. *Educere*. Vol 6 , no. 21 . Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

ZAMBRANO ARMANDO (2006). Las Ciencias de la Educación en Francia: Relación intrínseca e histórica del acto educativo. *Educere*. Vol. 10, no. 34. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

