

Teorías que necesitamos los investigadores y practicantes de la educación: una reflexión crítica. Contribución al debate *Marcos teóricos y marcos culturales* *¿Qué teorías necesitamos en educación?*

ÁNGEL R. VILLARINI-JUSINO

Universidad de Puerto Rico



Resumen

El autor argumenta en torno a la necesidad de hacer explícito el interés ético-político que orienta a toda teoría-práctica educativa, pues las teorías responden a valoraciones y propósitos humanos, a tradiciones históricas-culturales a las que pertenecemos, y a contextos socio-políticos en los que estamos situados. Como educadores comprometidos con una educación emancipadora necesitamos teorías-prácticas educativas comprensivas, abiertas, complejas, de carácter hermenéutico, ético-político, científico, crítico y con implicaciones emancipadoras. La tarea planteada a las teorías psicológicas que aspiran a servir de base a las prácticas educativas emancipadoras, es, a partir de una crítica de su situación histórica cultural, social y política y de la explicitación de la ontología o cosmovisión de lo humano que le sirve de base, construir una psicología general de síntesis transdisciplinaria sobre la complejidad de la psique humana. Dentro de ese marco general, las teorías psicológicas tienen que ser elaboradas a diversos niveles de concreción hasta llegar a las más concretas, que tienen que elaborar los practicantes educativos mismos para cuidar del ser humano particular con y para el cual trabajan.

Palabras clave: Epistemología de la educación, hermenéutica, psicología, teoría crítica, teoría educativa.

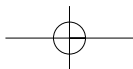
Theories that are needed by educational researchers and practitioners: A critical reflection. A contribution to the debate *Theoretical and cultural frameworks* *What theories are needed in education?*

Abstract

The author argues about the need to make explicit the ethical-political interest that guides every educational practice-theory. Theories are expression of 1) human values and purposes, 2) cultural-historical traditions to which we belong, and 3) socio-political contexts in which we are situated. As educators committed with an emancipating education, we need educational practices-theories that are comprehensive, open, complex, hermeneutical, critical, ethical-political and scientific in nature and that promote freedom from dependence. The task posed to psychological theories aspiring to act as foundation for liberating educational practice is to construct a general psychology of transdisciplinary synthesis on the complexity of the human psyche. This general psychology must be constructed out of a critique of the historical, cultural, social, and political situation in which it is grounded, and a clarification of the ontology or world vision on which it is based. Within this general framework, psychological theories must be constructed at different levels of concreteness; educational practitioners must themselves elaborate the most concrete level so that they will be able to take care of the particular human beings with and for whom they work.

Keywords: Epistemology of education, hermeneutics, psychology, critical theory, educational theory.

Correspondencia con el autor: Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento. Facultad de Estudios Generales. San Juan, Puerto Rico 00931-3010. E-mail: arvupr@prw.net
Original recibido: Octubre, 2006; *Aceptado:* Junio, 2007.



2 *Cultura y Educación*, 2006, 19 (3), pp. 0-0

La pregunta que convoca este foro me parece muy apropiada; los agentes de las teorías, en este caso, nosotros los investigadores y practicantes de la educación, no estamos frente a éstas como sujetos pasivos que las reciben y aplican, sino como agentes educativos que las construyen o reconstruyen para servir a sus propósitos y valoraciones. Es por ello conveniente que para contestar qué tipo de teoría necesitamos clarifiquemos dos asuntos íntimamente ligados, a saber, qué es una teoría y quiénes y para qué necesitamos de dichas teorías. Las breves reflexiones que siguen a continuación aunque pretenden ser de valor general, brotan del examen crítico de la teoría-práctica educativa que poco a poco hemos ido construyendo, con la ayuda de muchos, a través de nuestra propia actividad de investigación y práctica educativa de tres décadas. Con esta introducción ya hemos comenzado a contestar la pregunta que nos convoca, nos movemos en un círculo hermenéutico del que no podemos saltar. Dejemos pues clara nuestra situación hermenéutica.

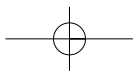
A nosotros nos interesa contribuir a la construcción de prácticas educativas que promuevan el desarrollo de seres humanos integrales autónomos y solidarios, es decir capaces de participar activamente en la construcción en ellos y en su comunidad de formas de vida plenamente respetuosas de la dignidad humana. Sobre todo, de las vidas de los oprimidos, aquellos que sufren los efectos de la injusticia, de la violencia, el discrimen, la alienación y la indiferencia que el presente sistema social engendra y que impiden el desarrollo pleno de su humanidad posible. Para ello necesitamos teorías-prácticas emancipatorias, es decir de teorías que nos permitan no sólo interpretar nuestro objeto de conocimiento, la educación entendida como interactividad de formación humana deliberada, sino apreciarlo y producir transformaciones en el mismo a la luz de finalidades y valoraciones que sostenemos.

Primero, clarificar qué es una teoría

Como acertadamente señala Pilar Ubilla (2005), “una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida con el pleno empleo de la actividad del sujeto.” Las teorías son macropatrones de sentido a partir de los cuales la realidad se nos hace problemática, nos presenta siempre un sentido incompleto, que exige ser clarificado por medio de preguntas para que ésta pueda ser entendida a cabalidad, apreciada y conservada o transformada. Pero ese sentido siempre se nos revela en contexto de valoraciones y propósitos humanos, de tradiciones históricas-culturales a las que pertenecemos, de contextos socio-políticos en los que estamos situados.

Las teorías sirven intereses de interpretación e inserción de propósitos humanos en los fenómenos que estudian. La clasificación propuesta por Habermas (1978) sobre este asunto sigue siendo apropiada. Como es sabido, según este autor, hay tres tipos de proceso de inquirir para los cuales podemos reconocer una conexión especial entre sus reglas lógico-metodológicas y sus intereses constitutivos de conocimiento:

1. Las ciencias empíricas analíticas o explicativas incorporan un interés cognitivo técnico; generan información que amplía nuestro poder de control técnico sobre procesos objetivados.
2. Las ciencias histórico-hermenéuticas incorporan un interés cognitivo práctico; producen interpretaciones que hacen posible la orientación de nuestra actividad en el marco de tradiciones en las que nos reconocemos y desde las



cuales se generan estructuras de sentido que hacen posible la comprensión de los fenómenos.

3. Las ciencias de orientación crítica incorporan un interés cognitivo emancipatorio, se valen de un análisis que libera a la conciencia de su dependencia de poderes que han sido interiorizados y nos controlan y dominan desde dentro mediante concepciones, actitudes y valoraciones que proporcionando a nuestras comunicaciones y acciones motivos justificadores.

La actividad educativa requiere de teorías-prácticas orientadas a la comprensión de situaciones de formación humana en las que tienen lugar procesos de aprendizaje y desarrollo humano, es decir de construcción formal o informal de subjetividades¹. Dichas teorías deben incorporar e integrar en forma armónica los tres intereses a los que alude Habermas. Desde esta perspectiva, la actividad educativa requiere de teorías-prácticas que nos llevan a hacernos preguntas que nos ayudan a:

1. Clarificar nuestra propia situación como sujetos activos productores de conocimiento, es decir preguntas que nos permiten entender nuestra situación hermenéutica, la tradición en la que estamos anclados, la comunidad cultura, la realidad socio-política de la que somos parte, que constituyen el punto de partida y horizonte de nuestro inquirir.

2. Clarificar y fundamentar racionalmente nuestros propósitos y curso de acción, es decir preguntas epistemológicas y ético-políticas que nos permiten darles justificación y legitimidad y, por ende, poder de persuasión racional a nuestras teorías ante la comunidad profesional y social con y para la cual llevamos a cabo nuestra actividad educativa.

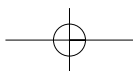
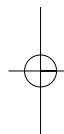
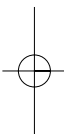
3. Delimitar, observar e interpretar nuestro objeto de conocimiento y práctica, es decir a construir explicaciones e interpretaciones empírica y racionalmente fundamentadas que nos permiten conocer la naturaleza del sistema complejo que es el proceso de aprendizaje y formación humana.

4. Diseñar estrategias educativas para operar sobre nuestro objeto, es decir preguntas que nos permitan elaborar métodos, instrumentos, aparatos, basados en las teorías explicativas e interpretativas que nos permitan obrar efectivamente transformaciones sobre nuestro objeto de práctica en dirección de nuestros propósitos.

5. Criticar nuestro propio proceso de construcción de conocimiento, es decir a asumir una actitud crítica que nos eleva de la mera conciencia a autoconciencia y nos permite constantemente cuestionar rehacer nuestra actividad.

Tradicionalmente, la producción de teorías dirigidas a satisfacer estas necesidades transcurre por separado para cada una de las mismas. Así, por ejemplo, se separa la construcción de teorías explicativas, es decir, científicas, de las preguntas de clarificación hermenéutica, o sobre los propósitos ético-políticos, o de las cuestiones de la práctica a la que sirven, o de la reflexión crítica sobre el proceso mismo de construcción de conocimiento. Esta fragmentación ha llevado a la construcción de teorías ingenuas y simplistas incapaces de dar cuenta de la complejidad, es decir circularidad, dialéctica e inter y transdisciplinariedad del conocimiento humano y por ende de la elaboración de teorías y de las implicaciones valorativas, es decir epistemológicas, éticas y políticas de las mismas.

Por otro lado, algunos intentos de crítica y superación han sido también desastrosos y hasta desastrosos. Como, por ejemplo, los intentos de oponer a la "ciencia neutral" defendida por ciertos teoretizantes, una "ciencia partidista" o al clasificar la ciencia como otra forma de "ideología"². Se acierta en reconocer y combatir la ingenuidad política de la actividad científica, pero se falla en reconocer la importancia del *ideal* de "objetividad" que anima a la ciencia.



4 *Cultura y Educación*, 2006, 19 (3), pp. 0-0

Desde la perspectiva de las teorías críticas emancipatorias, la crítica de la ciencia no tiene como propósito borrar la distinción entre el saber empírico-racional que la caracteriza y la ideología u otras formas de saber. Al contrario, las teorías críticas necesitan de la ciencia, pero de una ciencia elaborada en conexión con las preguntas hermenéuticas, epistemológicas, ético-políticas, críticas y prácticas, porque con ello, lejos de debilitarse, se fortalece la lucha por ideal de la “objetividad”.

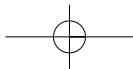
Estas teorías que necesitamos no pueden ignorar el status epistemológico actual de las teorías. Citando de nuevo a Pilar Ubilla (2005, *op. cit.*): “Un nuevo paradigma comporta incertidumbres y antagonismos, al reunir términos que se implican mutuamente. Pero el nuevo espíritu consiste en hacer progresar la explicación no eliminando la incertidumbre y la contradicción, sino “reconociéndolas”; es decir, hacer progresar el conocimiento poniendo en evidencia la zona de sombra que comporta todo saber, pues la ignorancia reconocida, se vuelve cualitativamente distinta de la ignorancia ignorante de sí misma.”

Por otro lado, la tendencia contemporánea en la generación de teorías invierte la tendencia que hasta hace poco nos dominó. Si antes se trataba de entender fragmentando y reduciendo lo complejo a sus elementos más simples, hoy se trata de ir de lo concreto a lo complejo. Hoy volvemos a entender, en cierto sentido como en la época clásica, que el sentido no nace de los elementos de un sistema, sino del sistema complejo del cual son parte. Toda realidad humana sólo se entiende como parte de un todo más amplio de cuyas propiedades, estructura y dinámica depende. Los educadores debemos tener claro que nuestro objeto de estudio y trabajo es la persona concreta, la personalidad dotada de conciencia, que aprende y se desarrolla sobre una base biológico-evolutiva y como miembro de una comunidad histórico-cultural.

Como educadores comprometidos con una educación emancipadora, necesitamos teorías-prácticas educativas que integren coherentemente las cinco clases de preguntas antes enumeradas. Esto significa que necesitamos teorías-prácticas educativas comprensivas, abiertas, complejas, de carácter hermenéutico, ético-político, científico, crítico y con implicaciones emancipadoras. La “teoría-práctica” de la educación esbozada a fines de siglo XIX por el gran pensador puertorriqueño Eugenio Maria de Hostos (Villarini-Jusino y Torres, 2000), la “paidología” basada en la perspectiva histórica cultural que comenzó a desarrollar Lev S. Vygotski, la pedagogía de la liberación elaborada por Pablo Freire, independientemente de las críticas que podamos hacerle o de las elaboraciones que requieran, siguen siendo a nuestro entender tres de los mejores ejemplos con los que contamos.

Con esto queremos decir que el investigador y practicante de la educación orientada al desarrollo humano integral de personas autónomas y solidarias debe formarse en una teoría-práctica de la educación que le permita entenderse como sujeto-persona activo y constructor del conocimiento por medio del cual interpreta, aprecia y transforma su objeto de trabajo, el aprendizaje y desarrollo humano como formación de subjetividades, a la luz de un propósito emancipador con el cual se siente comprometido.

Finalmente, no necesitamos una teoría construida por expertos y transmitida a los educadores para explicar y luego manipular un objeto instrumentalmente. La teoría que necesitamos es una que le permita entender el desarrollo humano y el aprendizaje al educador y al educando como proceso que tienen que apropiarse y estructurar ellos como agentes. Por ende una teoría que conecte los fenómenos que describe y analiza con la forma en que se manifiestan en las prácticas-educativas. En fin una teoría interpretativa hecha no sólo para sino desde y con los practicantes.



A la luz de las consideraciones anteriores, bosquejamos una respuesta a las preguntas específicas de este foro.

Psicología y cosmovisión

Toda teoría psicológica es expresión de una tradición histórico-cultural-científica y de un contexto socio-político. Como parte de los mismos está implícita o explícita en ella una cierta cosmovisión, o mejor, una cierta ontología del hecho humano o de la realidad en general, ligadas a tradiciones culturales y a determinadas ideologías (intereses de poder). Las teorías hermenéuticas y críticas emancipadoras nos permiten percatarnos de esta situación para asumirla y problematizarla. Con ello nos hacemos más críticos y aumentamos la capacidad de nuestras teorías para dar cuenta adecuada de los fenómenos que estudiamos y ser más coherentes con nuestras valoraciones. El trabajo de Vygotski sobre la crisis de la psicología (Vygotski, 1927/1991) y la *Pedagogía del oprimido* de Freire (1995) son claros ejemplos de este proceder.

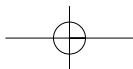
En la medida en que reconocemos que en la educación trabajamos con el ser humano concreto en toda su la complejidad dialéctica y dinámica, natural y cultural, reconoceremos que casi todas las teorías psicológicas, tomadas por separado, son expresiones abstractas, parciales, fragmentadas, unilaterales y reduccionistas, mecanicistas e individualistas o comunalistas de dicha complejidad. Este reduccionismo es precisamente una consecuencia de las cosmovisiones u ontologías sobre lo humano a las que aludimos anteriormente. La tarea plantada a las teorías psicológicas sigue siendo la sugerida por Vygotski: a partir de una crítica de su situación histórica cultural, social y política y de la explicitación de la ontología o cosmovisión de lo humano que nos sirve de base, construir una psicología general de síntesis sobre la complejidad de la psique de la persona humana que incorpore todos los saberes pertinentes asequibles. En el marco de esta psicología general corresponde elaborar psicologías regionales sobre aspectos de la misma y psicologías de mayor concreción cultural sobre la psique de la persona humana. En el marco de esa teoría general sobre la psique de la persona humana se elaboraría la teoría del aprendizaje y el desarrollo humano como teoría regional que sirva de base a una teoría-práctica de la educación (ciencia de la educación o pedagogía).

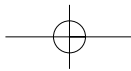
Sobre lo universal y lo particular en la psicología

En el desarrollo humano ontogenético, podemos reconocer dos grandes momentos³ que interactúan a lo largo del ciclo vital humano:

– El desarrollo biológico evolutivo por el cual se configuran las características propias de lo humano como fenómeno biológico, lo cual incluye desde las propiedades de estructura anatómica hasta las complejidades de su sistema nervioso cerebral. Lo propiamente humano a nivel biológico es la plasticidad de su sistema nervioso, es decir su capacidad para estructurarse y reestructurarse a través de la interacción con su medio y los niveles de complejidad estructural que es capaz por ende de desarrollar, que dotan al ser humano de una capacidad adaptativa, es decir de asimilación y acomodación, única en la naturaleza, y de una variedad casi infinita.

– El desarrollo cultural, es decir socio-educativo por el cual el organismo humano, sobre la base de su desarrollo biológico y plasticidad, simultáneamente, se apropia, con el apoyo y guía de una comunidad de adultos, la cultura concreta y específica de dicha comunidad, producida por las generaciones anteriores y se constituyen en el mismo las funciones psíquicas humanas superiores que posibilitan tal apropiación y el desarrollo ulterior de persona.





6 *Cultura y Educación*, 2006, 19 (3), pp. 0-0

Debemos tener claro que el proceso biológico constitutivo de la especie del que habla la biología es general; pero el proceso cultural es concreto y particular. Hablar de la “naturaleza” y la “cultura” es hablar de entes totalmente distintos. No heredamos la cultura como heredamos el proceso evolutivo. No hay, por ejemplo, un proceso evolutivo del puertorriqueño (aunque sí de la naturaleza de Puerto Rico como geografía y un proceso histórico-cultural); sí hay un proceso histórico cultural, que incluya entre otros elementos la mezcla de “razas”, del cual fue brotando esa forma de humanidad concreta y particular que es el puertorriqueño. No hay, en sentido estricto, (al menos todavía) un proceso histórico de “la humanidad”, sino de comunidades humanas que interactúan y se influyen.

Aunque la naturaleza biológica humana tiene una gran diversidad y variedad geográfica ésta no afecta grandemente la genética humana, como sí ocurre con la cultura. Si en la naturaleza biológica humana la identidad es la regla y la diferencia la excepción, en la cultura es lo contrario. Eso explica que por ejemplo, podemos tratar sin mayores problemas una enfermedad crónica de una niña traída de una selva del África a un hospital de alta tecnología en los Estados Unidos. Pero no podemos hacer lo mismo para resolver de igual modo serios problemas de comportamiento o de aprendizaje que tenga esa misma niña.

En este sentido, simplificando un poco, podemos decir que las teorías psicológicas guardan con la práctica del psicólogo o del educador una relación totalmente distinta a las que guardan las ciencias naturales con las del médico. Las teorías psicológicas tienen que ser elaboradas a diversos niveles de concreción que van desde las teorías más abstractas y generales sobre la psique de la persona humana hasta las más particulares y concretas, que hay que elaborar, por parte de los practicantes mismos para cuidar del ser humano particular e individual, la persona con su personalidad, con y para el cual trabajamos en nuestra práctica psicológica o educativa.

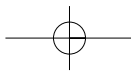
Desde esta perspectiva, las teorías generales psicológicas más adecuadas son aquellas que reconocen esta limitación y evitan confundir las generalizaciones propias de su plano con las de los otros de mayor concreción. Además establecen con las psicologías que se elaboran en planos de mayor concreción una relación de complementariedad: proporcionan teorías o un marco conceptual general que permiten generar preguntas con sentido en los planos de mayor concreción; a la vez se nutren de los saberes generados en estos planos de mayor concreción para cuestionar sus propias preguntas y formular nuevas preguntas.

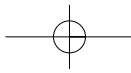
Notas

¹ En nuestro trabajo la formación de subjetividades es la de personas integrales, autónomas y solidarias por medio del desarrollo de la conciencia y las formas de conciencia que llamamos competencias.

² Contrario a la tesis de Carlos Marx y la escuela de Frankfurt, que oponen a la ciencia la ideología, en cuanto forma de distorsionada de representarse la realidad para acomodarla a los intereses de un grupo social frente a otros, en los medios académicos, sobre todo estadounidenses, se ha impuesto la idea de equipararlas. Con ello se niega la posibilidad de demarcar diferencias radicales, en términos de su valor de verdad, entre la construcción de conocimiento en la ciencia y la ideología y se justifica la idea de una “ciencia partidista”. Nosotros consideramos que la “ciencia” no es neutral ni partidista, la ciencia es una actividad humana, condicionada histórica y culturalmente, por ende, condicionada por concepciones, intereses y valores, muchas veces en pugna.

Pero la actividad científica está orientada por un ideal de “objetividad”, es decir de construir teorías que permitan explicar los fenómenos que estudia de modo que pueda “dominar a la naturaleza obediéndola”. Para no desviarse del caminar hacia el ideal, la actividad científica elabora un método empírico-racional que busca evitar parcializarse para hacerle “justicia” a los objetos que estudia y así poder insertar en ellos propósitos humanos. Para cumplir con su ideal y método la actividad científica ideal hace autocrítica de su propia actividad y es por ende susceptible de continua mejora, como lo demuestra su historia. Hoy la ciencia, por lo menos la que practican aquellos que se han elevado a la autoconciencia post-positivista, fiel al espíritu en se iniciara con la teoría de los ídolos de Francis Bacon, reconoce sus inevitables pre-juicios, que son sus criterios de validación de sus enunciados y confianza con humildad que sus teorías, lejos de postular verdades o leyes absolutas, son meras hipótesis sujetas a revisión. Con ello la ciencia hace cada día más clara la diferencia entre un ideal de objetividad que como principio regulador (Kant) la orienta en su comprensión de los fenómenos y la ideología de la objetividad, que al no reconocer este ideal en cuanto tal lo distorsiona confundiéndolo con la realidad misma.





³ En nuestro trabajo insistimos en tres momentos, el tercero es el del desarrollo autoconsciente y autogestivo, del cual prescindimos en este trabajo por no ser absolutamente necesario su consideración para el tema que nos ocupa.

Referencias

- FREIRE, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (1978). *Knowledge and Human Interest*. Londres: Heinemann
- UBILLA, P. (2005). *Redes de vida, remolinos de esperanza. Navegando en la complejidad* <http://www.revistatrabajosocial.com/articuloN2.htm>
- VILLARINI-JUSINO, A. R. & TORRES, C. (2000). Eugenio Maria de Hostos, 1839-1903. En J. A. Palmer (Ed.), *Fifty Mayor Thinkers on Education: From Confucius to Dewey* (pp. 146-153). Nueva York y Londres: Routledge.
- VYGOTSKI, L. S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis de la psicología: Una investigación metodológica. En L. S. Vygotski (A. Álvarez & P. del Río, Eds.), *Obras Escogidas, Vol. 1. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (pp. 257-407). (Trad. José M^o Bravo). Madrid: Visor Distribuciones y Ministerio de Educación y Ciencia.

