

# Un diálogo entre la práctica y la teoría

SALVADOR MORENO  
LÓPEZ\*

*Las observaciones, datos o hechos científicos carecen de existencia propia independiente, y están siempre ligados de manera inextricable al contexto situacional y personal del observador.*

Miguel Martínez

En la práctica educativa, y a veces también en el ejercicio profesional, he encontrado a numerosas personas —alumnos, maestros y profesionistas— que expresan su dificultad de vincular la práctica con la teoría. Les parece demasiado esfuerzo invertido en aprender una diversidad de teorías en relación con sus posibilidades de aplicación, o con la utilidad que representan para orientar sus acciones profesionales. ¿Para qué aprender tantas teorías si después no las vamos a aplicar? Sin duda alguna se trata de un fenómeno complejo que tiene varias facetas. En este ensayo pretendo esbozar algunas ideas y experiencias que ayuden a comprenderlo y a transformarlo, pistas que ayuden a saber cómo propiciar una adecuada relación entre la práctica y la teoría, de modo que éstas cobren vida, que las podamos reconocer como explicaciones tentativas que nos ayudan a entender ciertos fenómenos y a orientar nuestras acciones cuando tratamos de modificar o influir de alguna manera en ellos.<sup>1</sup>

En realidad, este texto, como muchos, puede leerse desde distintas perspectivas. Ha sido escrito desde la reflexión y el diálogo con algu-

nas de mis vivencias/acciones/percepciones para transformarlas en experiencias, es decir, en conocimientos y aprendizajes apropiados. Desde ahí, invito al lector a fijarse también en sus propias vivencias, acciones, percepciones e interacciones para reflexionar sobre ellas y generar un movimiento dialéctico entre vivencia/acción, percepción, reflexión y contraste con “una” teoría. Apunta a la posibilidad de generar o impulsar ese movimiento, además de a los otros rumbos que cada lector quiera tomar. El lector podrá reconocer en estas líneas, los diferentes pasos del proceso del aprendizaje experiencial,<sup>2</sup> un camino sugerido para propiciar este movimiento de vinculación e interacción entre práctica y teoría.

Para el abordaje y desarrollo del tema central de este texto he escogido algunas situaciones que tienen que ver con aprender significativamente y hago referencia a algunos postulados e hipótesis sobre dicho fenómeno visto desde una perspectiva perceptual. Pude haber escogido situaciones diferentes y sin embargo seguir tratando el tópico de la relación entre la práctica y la teoría. Espero que esta elección resulte pertinente.

## Problemática

Hace años escuché que un tal Kurt Lewin había dicho que “no hay nada más práctico que una buena teoría”.<sup>3</sup> Extraña afirmación, pensé, no sé si paradójica o incomprensible. Locura de al-

\* Psicólogo, educador y psicoterapeuta, maestro del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO.

gún genio. Ha de ser cierto, si él lo dice; pero la mera verdad, yo no la entiendo. Veinticinco años después, pregunto: ¿Tendría razón Kurt Lewin?, ¿es cierto que una buena teoría es algo muy práctico y útil, una guía valiosa y un punto de referencia que orienta la acción y ayuda a evaluar y corregir las interacciones e intervenciones en el ejercicio profesional?, ¿qué habrá querido decir este psicólogo de hace ya algunas décadas?

“No hay nada más práctico que una buena teoría”, suena contradictorio ¿no?, ¿acaso no decimos en tono de crítica negativa y un poco devaluatoria a una persona: “tú eres muy teórico, pero a la hora de la práctica, no la haces?”, ¿dónde queda entonces la utilidad y lo práctico de la teoría?

Si Lewin tenía razón, en algún lado nos perdimos. Si hacemos un recorrido por las escuelas, desde preescolar hasta posgrado, en los más diversos campos y modalidades, con frecuencia encontraremos a los estudiantes aprendiendo cantidades enormes de información, capacitándose para recitar, repetir y a veces hasta defender apasionadamente diversas teorías sobre una diversidad de fenómenos y problemas, y luego actuar en su vida cotidiana o en su ejercicio profesional como si no tuvieran toda esa información, como si carecieran de referentes conceptuales sistematizados que pudieran orientar de alguna manera sus actividades e interacciones. ¿Para qué, entonces, aprender teorías?

### Desde el aprendizaje significativo

En los campos de la psicología y de la educación, hace tres décadas que empezamos a fijarnos más en el aprendizaje significativo. Creo que en parte este interés surgió como una llamada de atención y una respuesta a inquietudes respecto a cómo mejorar la calidad de los aprendizajes, cómo ir más allá de la repetición y de la memorización, cómo lograr la comprensión de lo que aprendemos y, sobre todo, cómo promover aprendizajes que hagan una diferencia importante en la vida y en las interacciones de quien aprende.

Tomamos conciencia de que toda la información que tenemos no parece afectar mucho nuestro modo de percibir, pensar, sentir, valorar, mucho menos de interactuar con otras personas en los contextos cotidianos en que vivimos. Y nos preguntamos para qué queremos entonces toda esa información, para qué llenarnos de datos, fórmulas, fechas, nombres y clasificaciones si finalmente todo ello no parece hacer una diferencia importante en nuestras vidas, pero particularmente, para qué conocer una teoría si comprendo y enfrento los fenómenos que pretende explicar como si no la conociera. Ahora sabemos que en muchas situaciones la información no es suficiente para propiciar un cambio de comportamiento.

¿Qué hace falta entonces?, ¿cómo hacer para que las teorías, y no sólo ellas sino también la información, los datos que aprendemos, se conviertan en parte de nuestra vida y afecten nuestras interacciones?, ¿qué hace falta para lograr que todas esas estadísticas que a veces leemos y escuchamos en la televisión y en los periódicos sobre el sida, los suicidios, el número de pobres, las hectáreas de bosques arrasados, por ejemplo, no se queden en un dato curioso o que de momento nos sorprende, asusta o enoja, pero que al poco tiempo deja de tener efecto alguno en nuestra vida?

Con frecuencia quienes trabajamos en el sistema escolar nos sentimos frustrados y desalentados. Muchas veces parece que nuestros esfuerzos no tienen los resultados que se buscan. Tanto trabajo para obtener tan poco. Y estos estudiantes tan flojos, tan poco interesados, tan indiferentes e irresponsables, ceñidos a la ley del menor esfuerzo, ya casi no quieren hacer actividad alguna (de las que desde la escuela consideramos importantes, por supuesto). A veces pienso que podría ser una expresión de la salud el que los y las jóvenes no quieran dedicar su tiempo a estudiar y aprender cosas que no les dicen mucho ni tienen sentido para ellos. ¿Será que están mal por no querer estudiar?, o ¿será que su comportamiento es una señal que apunta a delatar el sinsentido (para ellos, por supuesto) de lo que

*¿Cómo hacer para que las teorías, y no sólo ellas sino también la información, los datos que aprendemos, se conviertan en parte de nuestra vida y afecten nuestras interacciones?*

les pedimos que aprendan o al menos de los modos como queremos que lo aprendan?

“No hay nada más práctico que una buena teoría” insiste Lewin, así que pregunto y me pregunto dónde y cómo puedo encontrar respuestas provisionales y válidas que me permitan comprender si realmente una teoría puede ayudarme en la comprensión de algunos fenómenos de la realidad y puede servirme para orientar las actividades de mi ejercicio profesional. Quienes trabajamos como docentes y educadores, pretendemos que nuestras interacciones con los estudiantes hagan una diferencia importante en sus vidas; esperamos que en la relación educativa (pero no sólo con ello) los alumnos se interesen en aprender y desarrollar algunas de sus capacidades constructivas, que se amplíe su visión del mundo y de la vida, así como de sus posibilidades de interacción en sus situaciones concretas de vida. Como docentes y educadores encontramos valioso que los estudiantes con los que trabajamos desarrollen competencias para resolver constructivamente problemas de su vida cotidiana y de su ejercicio profesional, para hacerlo con creatividad y responsabilidad, con base en distintos saberes construidos y generados a lo largo de la historia, incluidos los ahora llamados “saberes científicos”. ¿Cómo lograr algo así en nuestro trabajo docente?, ¿será cuestión de suerte, ensayo y error, experiencia?, ¿de qué depende?

De joven, en esa época de ilusiones y sueños, de ganas y energía para cambiar el mundo, me preguntaba: ¿Es que la escuela tiene que ser tan enfadosa?, ¿no hay otros modos de aprender que al mismo tiempo que sean más emocionantes o agradables, sean “útiles” para la vida?<sup>4</sup> Finalmente ¿cuál es sentido o el propósito de ir a la escuela?

En parte por ello entré a estudiar psicología. Al principio parecía que nada de lo que estudiaba en la universidad podía servirme para responder mis preguntas e inquietudes. Hasta que un día entré en contacto con los escritos de personas que se dedicaron a la educación, y a buscar alternativas que generaran procesos educativos cercanos a la vida, metidos en ella. Empecé

a conocer a María Montessori, a Decroly y, sobre todo, a Paulo Freire. Ahí, en sus planteamientos teóricos y en su práctica concreta parecía encontrar caminos para responder mis preguntas. ¿Cómo hacer para que lo que aprendo se convierta en parte de mi vida?, ¿cómo hacer para que mis aprendizajes sean un recurso que me sirva para vivir mejor, resolver problemas profesionales y de la vida diaria, comprender mejor el mundo en el que vivo y a las personas con las que me relaciono?

### Paulo Freire

Educar es aprender a vivir como ser humano, hombre o mujer, en una sociedad y en una cultura determinadas. No quiero decir adaptarse para asumir acríticamente todo, como si no hubiese nada que cambiar para mejorar. Paulo Freire hablaba de integrarse a la sociedad y a la cultura, con una perspectiva de sujetos transformadores del mundo, a través de decir la palabra verdadera; esa que es praxis, como unión inquebrantable de acción y reflexión.<sup>5</sup> Pienso así en un profesional que va buscando y construyendo con otros, un modo personal (más no individual) de resolver problemáticas y situaciones propias de su campo, construyendo una visión de la vida que le ayude a ubicar y valorizar de cierto modo sus interacciones con las personas, en sus circunstancias concretas. Pienso en un profesional que se ve a sí mismo en un proceso continuo de aprendizaje y construcción de conocimientos, a través de sus interacciones con otras personas, en diferentes contextos. Me encuentro así, en la lectura de las obras de Freire, con referentes conceptuales, reflexiones, que me ayudan a ir construyendo una visión personal de los procesos educativos, de sus finalidades y valores, una visión de los seres humanos en su interacción con otros humanos, en el mundo.

“La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan simultáneamente, educadores y educandos.”<sup>6</sup> Esta cita me ayuda a clarificar lo que pretendo o lo que

*Quienes  
trabajamos  
como docentes  
y educadores,  
pretendemos  
que nuestras  
interacciones  
con los estudiantes  
hagan una  
diferencia  
importante  
en sus vidas*

intencio al querer educar a otros y educarme a mí mismo en la relación con ellos. Encuentro “una teoría” que aclara un horizonte, sugiere unos propósitos y anima una acción educativa. Descubro así, las posibilidades del diálogo. Empiezo a comprender la praxis de la que habla Freire, en esa dialéctica continua entre acción y reflexión, que impulsa la fuerza de la afectividad y de las valorizaciones. Y entonces, tal vez, después de todo, Kurt Lewin tenía razón.

### La significatividad de los aprendizajes

Más adelante me encuentro con dos libros de Carl Rogers, *On becoming a person* y *Freedom to learn*.<sup>7</sup> Ahí conozco por primera vez la expresión “aprendizaje significativo”. Con estos términos, Rogers se refiere a esa “forma de aprendizaje que es más que una mera acumulación de hechos [...] una manera de aprender que señala una diferencia –en la conducta del individuo, en sus actividades futuras, en sus actitudes y en su personalidad”.<sup>8</sup> Un aprendizaje que hace una diferencia en la vida, no sólo en el discurso sino también en las relaciones, en las acciones y en las interacciones.

Empiezo a percatarme de que para que esto ocurra hay que ver a la persona en sus diferentes dimensiones y contextos de interacción. Leo afirmaciones que me parecen desafiantes:

Un aprendizaje significativo ocurre cuando la temática es percibida por el/la estudiante como relevante para sus propósitos.<sup>9</sup>

Cualquier información afectará la conducta de un individuo sólo en la medida en que él/ella hayan descubierto el significado personal que dicha información tiene para él/ella.<sup>10</sup>

La perspectiva perceptual para entender la conducta humana sostiene que la conducta de un individuo está en función de los modos como percibe [...] la gente no actúa de acuerdo con “los hechos” como

éstos pueden ser vistos desde afuera. Como cada uno de nosotros nos comportamos en un momento determinado es el resultado de cómo nos parecen las cosas y situaciones [...] El aprender es un proceso de exploración y descubrimiento de significados personales, implica un cambio en el campo perceptual, es un proceso único y personal.<sup>11</sup>

Frases interesantes, intentos de describir y explicar conceptualmente algunos fenómenos relacionados con el aprendizaje en lo particular y con la conducta humana en lo general. La pregunta ahora es ¿cómo puedo utilizar esto para orientar o guiar mis acciones en mi práctica docente? Si lo digo de otra manera, tal vez podría entonces preguntar ¿en verdad sirve esta teoría?

Te invito, amable lector, a imaginar y a reflexionar. Como docente, cuando te ocupas de la preparación de un curso o de una clase, puedes pensar básicamente en los temas que se van a tratar, en el modo como se los vas a presentar a los alumnos, y en las actividades que realizan. Pero ¿qué tanto piensas en los alumnos, en sus características e historias personales y grupales? Tal vez no mucho si no estás acostumbrado a hacerlo o consideras que ello no es importante para tu trabajo educativo. Sin embargo, algunas de las afirmaciones del párrafo anterior sugieren que los alumnos interactuarán con los temas que les propongas de acuerdo con cómo ellos los perciban y al significado que les den. Es decir que, si la temática no les parece importante o interesante, probablemente sus respuestas serán de cierta indiferencia o se limitarán a cumplir con lo indispensable para aprobar el curso. Entonces, tomando en cuenta esa referencia teórica, tal vez sí tenga alguna utilidad el preguntar: ¿qué hay en la vida de los alumnos con los que voy a trabajar que pueda conectarse con lo que les propongo que aprendan?, ¿qué hay en su vida que pueda ser enriquecido con nuevos aprendizajes? Así, preguntando y escuchando sus respuestas podremos encontrar juntas relaciones significativas entre sus vidas y las temáticas de aprendizaje propuestas.

## La participación de los alumnos

Si trabajo con un grupo de maestros, por ejemplo, puedo pedirles que ellos mismos identifiquen algunas situaciones de su interés desde las cuales podamos generar nuevos aprendizajes sobre cómo propiciar una participación constructiva de parte de los alumnos con los que trabajan. Me doy un tiempo para entender su manera de ver ese fenómeno (el de la participación), para darme cuenta de cómo estos maestros explican la participación de los estudiantes, y entonces, desde ahí, empiezo a preguntar para ampliar el horizonte, el campo perceptual, y las explicaciones propuestas. Desde ahí, analizamos alternativas, los intentos ya hechos y los nuevos que podrían hacer, teniendo siempre presente la perspectiva de ellos para mantenernos en la misma sintonía en la comunicación.

En este proceso he observado que el grupo va descubriendo cómo, en algunos casos, la participación de los estudiantes se ve bloqueada por las creencias que a veces tenemos los docentes sobre dicha participación. Si pensamos que la interacción con los alumnos es una pérdida de tiempo, no los escuchamos con atención o sólo nos interesamos por los puntos de vista que coinciden con los nuestros, es muy probable que dificultemos que haya una buena participación estudiantil. En otros casos, el descubrimiento del grupo nos lleva más bien a identificar algunos de nuestros temores como docentes, a la preocupación que a veces tenemos de perder el control o la autoridad si propiciamos realmente la participación de los alumnos. Puede preocuparnos en exceso el no cumplir con el programa si los alumnos preguntan, opinan y proponen. Cuando esto sucede, sin darnos cuenta con claridad, podemos ingeniárnoslas para mantener a los estudiantes a raya, aunque al mismo tiempo digamos que nos gustaría que fueran más participativos.

También encontramos una tercera vía de indagación y comprensión, la referida a los propios estudiantes, a la manera como ellos se definen a sí mismos, a su idea sobre lo que creen que les toca hacer como alumnos, e incluso a

identificar las habilidades y actitudes que tienen con respecto a la participación. El grupo de docentes descubre que, en ocasiones, los estudiantes piensan que participar en clase significa básicamente dar opiniones o información, hacer algunas preguntas, tal vez, y no reconocen que expresar acuerdos y desacuerdos, establecer relaciones entre lo que dicen varios de sus compañeros, decir que no han entendido, verificar si han comprendido correctamente, etcétera, son también formas constructivas de participar en un grupo de aprendizaje.

## Entre la práctica y la teoría

Con este modo de abordar el trabajo con los docentes, sigo varios criterios que tomo de la teoría que un enfoque perceptual en psicología me ofrece para comprender el comportamiento humano en general y el aprendizaje significativo en particular. Desde ahí tengo presente que los docentes se relacionan con sus alumnos de acuerdo con la manera en que los ven y se ven a sí mismos en esa situación. Asumo que la información que pueda presentarles en relación con cómo aprender a propiciar una mejor participación de sus alumnos en clase, va a ser recibida y entendida desde su propio marco de referencia y que, por lo mismo, me conviene conocer e integrar dichos marcos de referencia (de los docentes) a los modos de presentar y trabajar el material de la temática del curso. Es así como “una teoría” va sirviéndome de guía y punto de referencia en mis decisiones, acciones y evaluaciones. Después de algún tiempo de hacerlo así, y de corroborar lo útil y válido de estos criterios, me doy cuenta de cómo una teoría puede ayudarme realmente a mejorar mi trabajo profesional como docente.

Propongo ahora algunas hipótesis más en relación con el aprendizaje significativo (desde una perspectiva perceptual). Hace años las tomé de Carl Rogers,<sup>12</sup> ahora las he hecho mías. “Una persona aprende significativamente aquello que percibe como vinculado a su supervivencia o a su desarrollo”.<sup>13</sup> Hablamos de un doble movimiento: cuidado, protección para seguir vivien-

*Los docentes se relacionan con sus alumnos de acuerdo con la manera en que los ven y se ven a sí mismos en esa situación*

do, por un lado, y desarrollo de potencialidades por el otro. Ambos, vida y desarrollo, son considerados valiosos por muchos seres humanos. Luego decimos también que: “Una gran cantidad del aprendizaje significativo se adquiere haciendo”, que “el aprendizaje se facilita (se propicia) cuando el estudiante participa responsablemente en el proceso mismo del aprendizaje” y que “el aprendizaje iniciado por el mismo estudiante, que incluye a toda la persona del que aprende, tanto en sus sentimientos como en sus ideas, actitudes y acciones, es el aprendizaje mejor asimilado y el más duradero”.<sup>14</sup> ¿Cómo se traduce esto en criterios y acciones educativas?

En la licenciatura en psicología del ITESO, por ejemplo, hace cuatro años que trabajamos con lo que llamamos Proyectos de Formación e Integración Profesional. En esta modalidad de aprendizaje, los alumnos van a un lugar fuera de la universidad a atender situaciones concretas, con personas específicas, que les demandan “respuestas” desde su formación como psicólogos. Se trata entonces de situaciones reales, propias del campo profesional, en las que los estudiantes están completamente involucrados. Son proyectos que tienen una estructura inicial dada por el docente en coordinación con los directivos de la institución donde se presta el servicio y con la academia correspondiente, y desde la cual los alumnos hacen un plan de trabajo que después realizan y evalúan. Hay un hacer reflexionado, sentido y valorizado, y un desafío.

Los estudiantes que participan en los Proyectos tienen la oportunidad de sentir la necesidad de aprender a partir de confrontar una situación real, en la que están personalmente involucrados y de la que son responsables. Y también la de organizar una serie de acciones para generar respuestas a la situación y a las personas con las que trabajan, y propiciar aprendizajes para sí mismos. En las reacciones de ansiedad y de entusiasmo de los alumnos, recordamos que “el aprendizaje que implica un cambio en la organización del autoconcepto —en la percepción de uno mismo— es amenazante y tiende a ser resistido”.<sup>15</sup> Es decir que cuando un alumno intenta resolver una situación de la for-

ma que conoce y no le funciona, y luego se ve confrontado con la necesidad de hacer intervenciones muy diferentes que pueden implicar un cambio en su autoconcepto, puede sentirse ansioso y buscar la forma de evadir la situación. Si tengo presente esto, podré entender mejor algunos comportamientos agresivos o indiferentes frente a la dificultad antes mencionada, y sabré que lo que toca es ayudar al alumno a sentirse capaz de correr el riesgo de cambiar.

La forma como yo perciba los comportamientos de los estudiantes influirá en los modos como interactúe con ellos. Esto me hace pensar en la necesidad y conveniencia de distinguir entre reto y amenaza. Para algunos estudiantes, las personas que tienen que atender, su situación y sus problemas, son un reto, un desafío, una oportunidad de darse cuenta de lo que saben y de ponerlo al servicio de otras personas, oportunidad de saber más, de aprender, de desarrollar nuevas habilidades y destrezas. Para otros, en cambio, esa misma situación es vivida como amenaza, como posibilidad de quedar mal, de mostrarse como incompetentes. Y la psicología perceptual nos recuerda que “la diferencia entre una situación amenazante y una desafiante está en el grado de competencia que un individuo percibe en sí mismo en relación con la situación que confronta”.<sup>16</sup> Es decir, que una misma situación puede ser para algunos alumnos un desafío y una oportunidad, mientras que otros la viven como una amenaza, algo que les resulta inmanejable. Esto lo hemos visto en nuestra práctica educativa en los proyectos, y nos ha permitido comprender expresiones que desde un observador externo pueden ser interpretadas como indiferencia, rebeldía, apatía, falta de responsabilidad, cuando en realidad se trata de expresiones de protección y cuidado de sí mismos, de los estudiantes, frente al temor de fracasar o verse en una situación que consideran inmanejable.

Es así como intento ir mostrando en este texto la posibilidad de un diálogo entre la práctica y la teoría, y entre la psicología y la educación, desafiado por la afirmación de Lewin de que “no hay nada más práctico que una buena teoría”.



*Ellas y nosotros*

Desde la educación, recordemos que hay muchas perspectivas para pensar lo que es la educación, hemos señalado ya que encontramos horizontes de vida y de interacción con los demás y con nuestro contexto, al igual que pro-

puestas de lo que puede ser deseable desarrollar como seres humanos; son horizontes que están más allá de la psicología como “ciencia empírica”. Ahí encuentro propuestas sobre lo humano, el sentido de la vida y los fines de la actividad edu-

cativa que me parece tienen mucho sentido. Así, por ejemplo, Fernando Savater dice que:

el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la *realidad* de nuestros semejantes. Es decir: tenemos que aprender a leer sus mentes, lo cual no equivale simplemente a la destreza estratégica de prevenir sus reacciones y adelantarnos a ellas para condicionarlas en nuestro beneficio, sino que implica ante todo atribuirles estados mentales como los nuestros. Lo cual implica considerarles *sujetos* y no meros objetos; protagonistas de su vida y no meros comparsa vacíos de la nuestra.<sup>17</sup>

### Ideas como éstas también orientan nuestras acciones

En los proyectos antes mencionados de la licenciatura en psicología, está la intención de relacionarnos con los alumnos como sujetos, protagonistas de su vida, por ello, además de la actividad de prestación de un servicio profesional, los alumnos tienen un espacio para la reflexión sobre lo que hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen y qué efectos van identificando con lo que hacen, y un espacio para la elaboración de su experiencia personal, donde pueden tomar mayor consciencia de cómo su historia personal, sus afectos y sus valores se hacen presentes en sus interacciones con las personas a las que atienden, con sus compañeros del grupo y con sus maestros. Con estas dos actividades buscamos propiciar, en la interacción humana, el desarrollo de una conciencia crítica de sí mismos y del contexto con el que interactúan. Buscamos que los alumnos reconozcan su campo de decisión y elección personal, al mismo tiempo que los modos como van siendo limitados y encauzados por factores biopsicosociales de su historia personal y contextual. Al mismo tiempo, en el modo de realizar los proyectos hay espacios para que los alumnos propongan, espacios para la iniciativa y la creatividad. Combinamos así algunos conceptos que tomamos de la educación y otros que tomamos de la psicología. Todos apuntan en una misma dirección: el desarrollo de las personas a través de la interacción

con otros seres humanos, enfrentando situaciones reales que encontramos en nuestros contextos de vida. Educar para aprender a vivir bien, desde la vida, comprendiendo “a los seres humanos como presencias en el mundo, como seres de la praxis, es decir de la acción y la reflexión sobre el mundo”,<sup>18</sup> y sobre sí mismos, agrego.

Conforme nuestra visión educativa y psicológica, lo personal es base de lo profesional y ambos son inseparables. Lo personal se hace presente a lo largo de las distintas situaciones y actividades de aprendizaje y del ejercicio profesional. Nuestra propuesta es reconocerlo explícitamente, hacerle un lugar, atenderlo, permitir su expresión, valorizarlo. Lo profesional se construye con lo personal. Aprendemos a ser cierto profesionalista, con determinadas características, con un estilo propio, con un proyecto que se ubica en el amplio horizonte de nuestra visión de la vida y nuestras aspiraciones en ella.

### Conclusiones

Veinticinco años después de haber escuchado ese comentario de Lewin sobre las teorías ¡apenas empiezo a comprenderlo y a valorizar su trascendencia!, ¿por qué me ha llevado tanto tiempo experimentar y comprender el sentido y la validez de esa afirmación que en un principio me pareció curiosa e intrigante, y ciertamente incomprensible y lejana?, ¡quién sabe qué habrá querido decir Kurt Lewin! pensaba yo.

Ahora estoy en la posibilidad de hacer una invitación a una praxis, a la dialéctica interminable de acción/reflexión; a una perspectiva que supere los “falsos dilemas” sobre qué fue primero si el huevo o la gallina, y que en los contextos escolares seguimos planteando respecto a la prioridad de la teoría sobre la práctica, sin dar el salto necesario para identificar que el problema no es de prioridades sino de las relaciones que veamos y hagamos entre una y otra. Tener presente que “todas las teorías científicas serán siempre *parciales* (tratan sólo algunos aspectos de la realidad) y *aproximadas* (contienen errores o apreciaciones parcialmente erróneas)”,<sup>19</sup> puede

alentarnos a seguir construyendo nuevos conocimientos, en lugar de esperar ver reflejada toda la realidad, en un momento dado, en cualquiera de las teorías que conocemos, y quedarnos sólo con ellas.

Una inquietud semejante que apunta a la posibilidad de ir de la práctica a la teoría es señalada por Silva respecto de la planeación curricular cuando afirma que “es posible diseñar estructuras curriculares de la enseñanza, el ejercicio y la investigación en psicología en las que se haga uso de un inductivismo que parta de la práctica para dejar que posteriormente emerjan de manera inductiva las teorías que den cuenta de ella”.<sup>20</sup> Hay que recordar, con todo, lo señalado antes en el sentido de que finalmente buscamos una relación dialéctica entre práctica y teoría.

En la práctica reflexionada proponemos problemas, generamos preguntas, identificamos y seleccionamos las situaciones por transformar. En las teorías podemos encontrar elementos para plantear, comprender y explicar parcialmente esos problemas, preguntas y situaciones, desde cierta perspectiva. La realidad es siempre más rica y compleja que cualquier teoría. Mientras mantengamos presentes esos problemas, preguntas y situaciones desde los cuales y para los cuales hemos generado las teorías, más probable será, espero, que la teoría se mantenga “viva”, debidamente delimitada, con aciertos y restricciones, y con la necesidad de seguir precisándola, ampliándola o transformándola. Entonces, tal vez entonces, coincidamos con Kurt Lewin al afirmar que “no hay nada más práctico que una buena teoría”.

## Notas

1. Fabra, Maria Lluïsa y Miquel Domènech. *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s*, Barcelona, Paidós, 2001.
2. *Idem*.
3. Ahora lo leo en Miguel Martínez. *Comportamiento humano*, Trillas, México, 1989, p.221.
4. Y no es que necesariamente salga aquí mi lado pragmático. No todo en la vida es utilitario. El calificativo, inadecuado tal vez, apunta a aprender algo valioso para vivir bien, de acuerdo con los valores y el proyecto de vida de cada quien. Así, aprender a contemplar y disfrutar una puesta de sol, por ejemplo, puede ser un aprendizaje muy valioso, aunque quizás resulte “inútil”.
5. Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1982.
6. *Ibidem*.
7. Traducidos al español como *El proceso de convertirse en persona* y *Libertad y creatividad en la educación: en la década de los ochenta*, respectivamente, publicados por Paidós, en 1972-1991.
8. Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona*, op.cit., p.247.
9. Traducción del autor de este texto. Rogers, Carl. *Freedom to learn*, Charles E. Merrill Publishing, Boston, 1969, p.158.
10. Blume, Robert, Arthur Newman, y Hannelore Wass. *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation*, Allyn and Bacon, Boston, 1974, p.33.
11. Combs, Arthur (ed.) *Perceiving, behaving, becoming. A new focus for education*. Association for Supervision and Curriculum Development, Washington, 1971, p.67.
12. Rogers, Carl. *Freedom to learn*, op. cit.
13. Moreno, Salvador. *La educación centrada en la persona*, El Manual Moderno, México, 1983, p.24.
14. *Ibidem*, pp. 27 y 28.
15. *Ibid*, p.26.
16. Traducción del autor. Combs, Arthur; Donald Ávila y William Purkey. *Helping relationships. Basic concepts for the helping professions*, Allyn and Bacon, Boston, 1976, p.108.
17. Savater, Fernando. *El valor de educar*, Ariel, México, 1997, p.34.
18. Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo Veintiuno, México, 1984, p.75.
19. Martínez, Miguel. *Op. cit*, p.235.
20. Silva, Arturo. “La nueva racionalidad en la enseñanza, el ejercicio y la investigación en psicología derivados del principio de pluralidad”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, año 9, núm. 1, 2004, p.95.