

DEL DIVORCIO AL MATRIMONIO IGUALITARIO: TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Resumen: El presente artículo analiza las vinculaciones entre la teoría y la práctica en la formación de profesionales universitarios apelando a la metáfora del matrimonio igualitario. Se plantean las diversas acepciones de práctica para, finalmente, desde la perspectiva de considerar al conocimiento teórico y al conocimiento práctico como dos formas interdependientes de conocimiento, plantear la necesidad de incluir ambos a lo largo de toda la formación.

Palabras clave: Formación profesional, Teoría y práctica, Conocimiento práctico, Epistemología de la práctica

FROM THE DIVORCE OF THE EQUAL MARRIAGE: THEORY AND PRACTICE IN COLLEGE FORMATION.

Abstract: the present article analyzes the links between the theory and the practice in the training of college professionals appealing to the metaphor of the equal marriage. The different meanings of practice are posed so that finally, from the perspective of considering the theoretical knowledge and the practical knowledge as two interdependent ways of knowledge, posing the need to include both along all the training.

Key words: Vocational training - Theory and Practice - Practical knowledge - Epistemology of practice

Forma de citar: Steiman, J. (2016) “Del divorcio al matrimonio igualitario: teoría y práctica en la formación universitaria”. *Voces de la Educación*, 1 (1) pp. 99-107.

Jorge Steiman: Docente titular ordinario de la Cátedra de Didáctica, Escuela de Humanidades Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Correo electrónico: jorgesteiman@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de febrero **Fecha aceptación:** 22 de febrero

DEL DIVORCIO AL MATRIMONIO IGUALITARIO: TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Planteo del problema

Si hubiera que listar aquellos problemas en la vida universitaria que habitualmente se estigmatizan, en esa lista seguramente no faltarían las hipótesis que postulan “*la falta de preparación con que ingresan los alumnos para los estudios universitarios*” y “*el divorcio entre la teoría y la práctica en la formación*”. Y es sobre esta última afirmación sobre la que queremos detenernos.

¿Existe realmente un divorcio entre la teoría y la práctica en la formación universitaria? Cerremos por un momento los ojos... y escuchemos las voces que resuenan en la Universidad:

- ✓ “...en la Universidad se estudia, pero cuando salís a trabajar, te das cuenta que no sabés nada”
- ✓ “...bla, bla, bla, pura teoría”
- ✓ “...yo lo sé hacer, pero si lo tengo que explicar no me sale”
- ✓ “... lo que pasa que una cosa es lo que se estudia en la Universidad y otra muy distinta la realidad...”
- ✓ “... no es fácil incluir prácticas a lo largo de la formación porque sin conocimiento teórico previo, es imposible”
- ✓ “... en la Universidad se ve lo básico, pero los problemas de la profesión se aprenden trabajando...”

¿De qué trata este problema? Lo primero que necesitamos parece ser poder denominarlo, darle contenido, para evitar que el “divorcio entre la teoría y la práctica” pase a ser un cliché más de los tantos estereotipos que desde el sentido común se le atribuyen a la universidad.

En este contexto, nuestra presentación se detiene en tres cuestiones: en primer lugar queremos presentar una noción de “práctica”; luego pretendemos mostrar la “igualdad de género” entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; finalmente, cerraremos con un planteo referido a la necesidad de discutir una epistemología de la práctica. Y bien, aquí vamos.

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “práctica”?

Resulta bastante habitual en el mundo universitario caracterizar a la práctica como aquello que se *opone*, *depende* o resulta ser la *aplicación* de la teoría.

La perspectiva de la oposición (“*la práctica es aquello que no es teoría*”), sostiene que es teoría si:

- se trata de generalizaciones;
- se trata de abstracciones;

- no requieren de un contexto;
- perduran en el tiempo;
- sus problemas son problemas del conocer (del “qué”).

En cambio, es práctica si:

- se trata de casos particulares;
- se trata de realidades concretas;
- dependen de un contexto;
- son contingentes al tiempo en que se realizan;
- sus problemas son problemas del hacer (del “cómo”).

Ahora bien, cuándo el docente se pregunta cuál es la mejor forma de conformar grupos si hubiera que considerar las experiencias de aprendizaje anteriores, los desarrollos cognitivos, los intereses particulares y las características de los vínculos, ¿es este un problema práctico o un problema teórico? Y si el problema fuera cómo enseñar los valores democráticos en la educación superior ¿es éste un problema general o un problema particular? Y si el caso fuera cómo garantizar que el sistema educativo priorice los principios acerca de los contenidos de P. Bourdieu, ¿es éste un problema de conocimiento o de acción? Las respuestas a cada pregunta mostrarían las posibles contradicciones que evidenciarían que hay problemas del “cómo” que requieren más teoría que práctica, que hay problemas prácticos que son bien generales y así.

Además, si la práctica se constituyera exclusivamente por problemas del hacer (¿cómo?) cualquier resolución práctica, en tanto logre solucionar un problema, entonces sería eficaz. Por ejemplo, si un docente quisiera garantizar el silencio en su clase entonces podría amordazar a los alumnos. Seguramente obtendría silencio. Pero ¿qué es lo que hace que esta resolución práctica no sea admisible?: un conjunto de principios éticos que orientan la práctica. Esto no significa, sería un extremo, que haya que codificar reglas de procedimiento práctico según un conjunto de principios éticos. Significa, simplemente, que una práctica profesional, humana, digna es tal, en tanto pueda hacerse inteligible una cierta disposición ética para la actuación con una cierta idea implícita de los que “es” una práctica profesional, humana, digna. Sin ello, un experto no “hace su práctica profesional” sino ejecuta, cual metrallera, una serie encadenada de acciones sin horizonte. Por lo tanto, para llevar a cabo una práctica no basta (aunque siempre sea necesario) “saber cómo” se hacen las cosas.

La perspectiva de la dependencia (“*la práctica depende de la teoría*”), considera que, como toda práctica presupone una acción sostenida por un conjunto de creencias y supuestos y por ciertas ideas acerca de la realidad sobre la cual se actúa, entonces, toda práctica está orientada y dirigida por una referencia de teorías que estructuran y orientan la acción práctica. Este punto de vista tiene varios aspectos débiles, pero probablemente el más importante que cabría señalar es que esa teoría de la cual supuestamente depende una práctica, no es teoría pura en el sentido estricto de “conocimiento teórico” ya que se trata de una teoría implícita y tácita, incorporada en el sentido práctico de los agentes y regida por sus propios principios. Y es más, si la práctica efectivamente estuviera regida por principios teóricos, entonces, el práctico se vería obligado a constantes e infinitas vueltas sobre ideas teóricas que mutuamente se entrelazarían para orientar una práctica, dejándolo casi en un estado de inacción frente a los retos de las situaciones concretas.

Una variante del punto de vista anterior, lo constituye **la perspectiva de la aplicación** (“*la práctica es la aplicación de la teoría*”), probablemente la visión más hegemónica de la cuestión que nos ocupa, y que podríamos sintetizarla en esta serie de enunciados:

- La práctica es un “campo de aplicación”.
- Los problemas de la práctica son problemas instrumentales.
- La realidad es objetiva y la intervención instrumental es siempre “neutral”.
- En la práctica se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles.
- A todos los sujetos les cabe la teoría por igual, lo que varía es la manera de aplicarla.
- El profesional competente es el que aplica la receta preestablecida para garantizar el éxito.

¿Cuál es entonces el sentido que podemos asignarle a la práctica sin ubicarla en la oposición, en la dependencia o en la aplicación de la teoría? Para W. Carr (2002), las raíces griegas pueden darnos algún indicio: *la biospraktikos* se refiere a una forma de vida caracterizada por la búsqueda del bien y que difiere de la *biostheoretikos*, tanto en relación con su fin como con los medios que se usan para ese fin.

He aquí, un sentido bastante distante del que actualmente asignamos a la distinción entre la teoría y la práctica ya que más que tratarse de una oposición entre el “conocer” y el “hacer”, una dependencia de uno respecto del otro o una concepción que considera al segundo como aplicación del primero, se refiere fundamentalmente a la articulación entre dos formas de la actividad humana. Sin embargo, la acción, tendrá para los griegos una lectura que requiere distinguir entre dos formas posibles: la *poiesis* que resulta ser un conocimiento técnico regido por una serie de reglas, en parte, preestablecidas, ajenas al sujeto, y por lo tanto poco cuestionables como tales, y la *praxis que* supone producir un bien a alguien, bien que sólo puede realizarse a través de la acción y que sólo puede existir en la acción misma, y bien que no opera como un fin externo ni que pueda especificarse con antelación a la práctica misma. O sea que la *praxis*, es una acción moralmente buena, comprometida, ética.

La *praxis* refiere al comportamiento que requiere deliberación sobre los medios y preocupación por los fines. Supone reflexión sobre su carácter y consecuencias, y por ello tiene carga ético-valorativa. El práctico es un hombre prudente que procura obrar de manera adecuada, verdadera, justa en una situación dada. La *praxis* es espacio de deliberación y creación con arreglo a finalidad y se guía siempre por una disposición moral a obrar correcta y justificadamente. Y además, los fines de la *praxis* en ningún caso son fijos e inmutables, por el contrario, a medida que la *praxis* es (y se hace) los fines intrínsecos, aquellos que han sido legados por la tradición histórica de una práctica y en los que entrañablemente éstos se conservan como el “bien” propio de una práctica, están sometidos a revisión.

Ahora bien, si los fines de una práctica no son externos a ella ni pueden especificarse completamente con antelación, se hace necesaria una forma de reflexión, una forma de razonamiento, en el que la deliberación y el juicio práctico adquieren un rol fundamental. Este modo de razonamiento no es un razonamiento técnico, cuyo estilo se centra en torno a la eficacia en pos de un fin conocido, sino un tipo de razonamiento práctico centrado en dilucidar qué hacer ante fines éticos conflictivos y, hasta en oportunidades, opuestos. Se trata de un razonamiento práctico que se lleva a cabo de un modo deliberativo y prudente y que requiere de una “sabiduría práctica”, virtud que permite saber cuál es el principio ético general que se corresponde para una situación

determinada y por ello, la virtud indispensable para la práctica en tanto distingue la buena práctica de la habilidad instrumental.

Pues bien, todo parece indicarnos que desde esta idea de praxis, podemos asumir una idea de práctica mucho más consistente.

2. La cuestión del conocimiento teórico y el conocimiento práctico

Su consideración como dos tipos de conocimiento posibles e interdependientes y la posibilidad de enunciar los atributos que caracterizan a cada uno, es un problema de naturaleza epistemológica. Aquí la cuestión se complejiza ya que, como sabemos, no hay una única postura epistemológica. Esto significa que la discusión no puede plantearse en términos de “verdad” sino en términos de “posicionamientos” como nos suele suceder en el campo de las ciencias sociales.

Veamos características del conocimiento teórico. Rápidamente podríamos coincidir en que la teoría se presenta como un sistema de proposiciones relacionadas, según lo cual, la teoría es tal según un punto de vista relacional y una dimensión histórica. Esto significa que el carácter de verdad atribuible a una “buena teoría” no está, en consecuencia, en las esencias sino en las relaciones. Desde este punto de vista la teoría se constituye, a la vez, como un conocimiento que es pasible de ser enseñado generando una curiosa división del trabajo pedagógico en la Universidad: en los cursos de teoría se enseña el conocimiento producido y en los cursos de metodología se enseña a producir conocimiento.

El atributo de “teórico” es una herencia aristotélica e incluye la noción de contemplación desinteresada. Para Aristóteles la contemplación permite la aprehensión de la realidad a partir de la cual, se descubre en término de descripción pero a la vez en términos de explicación. El conocimiento teórico es por tanto descripción, comprensión y predicción: es un saber acerca de qué es la realidad y de porqué es así.

La evidencia de la existencia de un tipo de conocimiento que llamamos “teórico” se deshilvana cuando nos preguntamos acerca de sus características. Porque allí entonces, comienzan a diferenciarse las posibles concepciones. Lejos de pretender plantear aquí derivaciones de una concepción de ciencia o de epistemología para arribar a un caracterización del conocimiento teórico –no es ni la intensidad ni el eje de desarrollo de esta presentación- sí nos parece apropiado adentrarnos en las nociones de conocimiento teórico que imperan en la cultura universitaria o, si se quiere mejor aún, en las prácticas educativas de la Universidad en las que distinguimos, con Alicia Entel (1988), tres nociones prototípicas: una idea de conocimiento teórico ligada al conocimiento producido y en consecuencia, que se presenta como algo ya dado, dogmático y absoluto; una idea en la que el conocimiento es concebido básicamente a partir de su caracterización como sistema de producción con énfasis en las estructuras que lo configuran; y una idea de conocimiento más vinculado a la noción del conocimiento como producción social, o si se quiere, como un proceso continuo de construcción social del saber .

Ahora bien: las grandes coincidencias que todos tendríamos al momento de caracterizar al conocimiento teórico, se vuelven escollos al momento de primero plantear si existe un conocimiento práctico para luego poder caracterizarlo. Mientras que el conocimiento teórico es asumido como tal sin mayores objeciones, el conocimiento práctico reúne en sí todas las dudas existenciales que se le pudieran atribuir: ¿es

conocimiento?, y si lo fuera, ¿es enseñable?, y si pudiera ser enseñado, ¿vale la pena usar el tiempo escolar en ello?, ¿es pedagógicamente útil?

Con Bourdieu (1999), nos responderíamos que hay dos formas de comprensión y de conocimiento: una comprensión conciente, lógica, propia del conocimiento científico (el “conocimiento docto”, dice Bourdieu en “El sentido práctico”) y teórico, y una comprensión situada, difusa, propia del conocimiento práctico. En “Meditaciones Pascalianas” (1999), el sociólogo francés atribuye al conocimiento práctico una serie de características –que vale la pena volver a leer- y que sintetizamos desde Figueroa Rubalcava, (2000): “*se enmarca en un contexto social, se conforma a través de una experiencia de primer nivel que incluye intelecto y emoción y se expresa mediante las acciones, el lenguaje verbal (teoría explícita) y no verbal (teoría implícita), y a través de tipificaciones personales*”. Schön (1987) se refiere a su vez a la noción de conocimiento práctico desde su categoría de “conocimiento en la acción”.

Podríamos caracterizar a ambas formas de conocimiento afirmando en primer lugar justamente eso: que se trata de dos formas de conocimiento.

En términos generales, podríamos coincidir en que el conocimiento teórico se caracteriza por:

- La investigación es expresión y origen del conocimiento teórico.
- Es descriptivo o explicativo o predictivo o interpretativo o crítico... y se orienta a una “verdad”.
- Es un conocimiento explicitable, articulado y organizado con una determinada lógica propia de un campo del saber.
- Se compone de teorías, axiomas, leyes, generalizaciones, conceptos.
- Es socialmente válido.
- Se evidencia en el capital cultural objetivado.
- Se expresa fundamentalmente en forma de “saber qué”.

Por su parte el conocimiento práctico, asume estas connotaciones:

- La práctica es expresión y origen del conocimiento práctico.
- Es propositivo y se orienta a la acción.
- Es un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica particular diferente a la lógica teórica.
- Se compone de unas estrategias adaptadas dentro de los límites de las imposiciones estructurales, de filosofías personales, creencias, valoraciones, ritos, imágenes, unidades narrativas y secuencias de acción.
- Es personalmente necesario.
- Se evidencia y expresa en forma implícita y/o explícita en el discurso y/o en las acciones y adquiere forma de emoción corporal.
- Se expresa fundamentalmente en forma de “saber cómo”: qué hacer, cómo hacerlo, por qué hacerlo.

Sin embargo, aun caracterizándolos de este modo, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico comparten a su vez los atributos particulares que se le asignan a cada uno de ellos por separado.

3. *Una epistemología de la práctica*

Nos preocupa ahora poder fundamentar la posibilidad de aprender en situaciones de la práctica o, lo que en este sentido es lo mismo, si en situaciones de la práctica es posible enseñar. Nos preocupa plantear la posibilidad de una epistemología de la práctica (M. C. Davini, 1995), de un planteo que se preocupe por el tipo de conocimiento que es propio de la práctica, sin que con ello queramos decir que toda epistemología requiere de él.

Ahora la cuestión se convierte en un problema pedagógico (y ya no sólo un problema abordable desde la psicología cognitiva, la etnometodología o la sociología). Necesitamos entonces volver sobre la noción de práctica pero desde ese punto de vista. Es necesario volver sobre la noción de práctica pensada como ámbito de la formación profesional universitaria.

Puede encontrarse en D. Schön (1987), una de las voces más significativas para replantear el lugar de la práctica en la formación universitaria. ¿Pueden las ideas vigentes de formación de un buen profesional favorecer un tipo de currículo que se adecue a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?, se pregunta.

Abordaremos nuestras preguntas iniciales (“¿es enseñable?”) desde la pregunta de Schön. Para ello, nos detendremos en la consideración de una epistemología de la práctica.

Si aceptamos entonces que la práctica no es un ámbito de aplicación de la teoría, aceptamos a la vez, que por lo tanto, es falso que en un trayecto formativo sea necesario primero apropiarse del conocimiento teórico para, recién después, vincularse con situaciones de la práctica en las que ese conocimiento se pondría en uso.

Esta afirmación, devenida de una posición epistemológica acerca de la práctica desprende otras hipótesis posibles:

- vincularse con situaciones de la práctica favorece la apropiación del conocimiento práctico;
- así, pensamiento y acción entran en un particular diálogo;
- quien realiza la acción práctica, en la medida en que aprende a reflexionar sobre la acción, se aleja de un comportamiento guiado por la racionalidad técnica que sólo se centre en las preocupaciones de la práctica sobre cuestiones exclusivamente instrumentales, para adentrarse, por el contrario, en la reconstrucción del mundo profesional, el mundo práctico al que se enfrenta ya sea reconociendo y aplicando reglas y operaciones estandarizadas, ya sea razonando algunos casos problemáticos a partir de ciertas reglas generales específicas de una profesión pero, por sobre todo, en el caso de un profesional reflexivo, desarrollando nuevas formas de conocimiento y acción para esas acciones en las que las reglas generales no resultan apropiadas, exitosas o pertinentes.
- aprender en la práctica supone: reconstruir la experiencia de la práctica desde marcos teóricos y conceptuales para desde allí interpretarla; hacer intervenir la subjetividad de los distintos marcos interpretativos de los sujetos; delinear nuevas orientaciones para la acción desde la interpretación de lo acontecido (G. Edelstein, 2011).

- esta posición frente al aprendizaje en la práctica descarta ciertas tradiciones que asimilan linealmente práctica con hacer; que equiparan experiencia al aprendizaje de ciertas rutinas; que conciben el aprendizaje de la práctica como adaptación a los ritmos de la profesión para lo cual sólo se requiere estar en una situación profesional; que consideran que la inmersión temprana en la práctica es imposible por la ausencia de conocimiento teórico previo (M.C. Davini, 1995).
- o sea...para aprender en la práctica es necesario que la práctica esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones de la práctica sean pensadas como escenarios de aprendizaje (P. Perrenoud, 2010).
- pero, quizás lo imprescindible y lo irrenunciable para aprender en la práctica, sea superar la vieja idea que considera que con el solo “estar” en situaciones de práctica ya se aprende y construir con fundamento sólido la idea que considera que el aprendizaje de la práctica requiere la reflexión y el análisis (G. Edelstein, 2011) sobre las intervenciones realizadas en situaciones de práctica (aún cuando las intervenciones sean pasivas como en el caso de la observación no participante).
- en vez de preguntarnos acerca de cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico (*teoría*), ¿no habrá que plantear el problema al revés?: partir de un detenido estudio del arte (práctica) con que los prácticos manejan las zonas indeterminadas de la práctica e indagar las maneras a través de las cuales los profesionales lo adquieren (D. Schön, 1987)

Conclusiones al problema

¿Existe realmente un divorcio entre la teoría y la práctica en la formación universitaria? Difícil considerar la posibilidad de un “divorcio” si las partes del matrimonio han sido consideradas de manera tan desigual. ¿Qué unión matrimonial puede definir a uno de los cónyuges por ser lo opuesto del otro?; ¿o por ser dependiente del otro?; ¿o solo por ser una aspecto instrumental del otro? ¿En qué tipo de matrimonio una de las partes puede ser considerada de manera tan enfática como el ser menos que la otra? ¿En qué matrimonio de este siglo y en este lugar los géneros se presentan como tan desiguales?

En principio nuestra conclusión es que no hay divorcio, sencillamente, porque no ha habido matrimonio. Corren otros tiempos... quizás estos dos iguales, estos dos tipos de conocimiento que no habían podido unirse, estén en condiciones de constituir ahora un matrimonio igualitario.

Bibliografía:

- Bourdieu, Pierre (1999): *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003): *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y otros (1998): *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*. Ministerio de Educación Nacional de Francia.
- Carr, Wilfred (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- Davini, Ma. Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs. As., Paidós.
- Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formar-se en la enseñanza*, Bs As, Paidós
- Entel, Alicia (1988): *Escuela y conocimiento*, Bs. As., Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila.
- Figuroa Rubalcava, Alma (2000): Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores, en: Rueda Beltrán, Mario y Díaz Barriga, Frida. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.
- Perrenoud, Phillippe (2010) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Editorial Grao.
- Schön, Donald (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.