

EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Ana Candreva y Glenda Morandi
Universidad Nacional de La Plata

El problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales universitarios se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior.

Este problema, sin embargo, no es conceptualizado siempre de la misma manera, sino que se articula en torno a suposiciones y valoraciones diferentes sobre los aspectos que darían cuenta del mismo.

Se podría señalar que un rasgo común a estos planteos es la valoración cada vez mayor del lugar de "la práctica" en la formación de profesionales.

Este constituiría uno de los sentidos del problema, el reconocimiento de la falta de preparación de muchos egresados de las aulas universitarias para resolver los problemas que se les presentan en sus primeros ámbitos de ejercicio profesional, o una dificultad para insertarse en el campo profesional. Este hecho, podría deberse, entre otras razones, a la escasez de espacios de práctica en la formación, entendida ésta como la oportunidad para desarrollar en instancias formativas las destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional.

Desde otra perspectiva, que puede ser complementaria, se podría ver a la práctica como un ámbito de trabajo privilegiado tanto para el acceso, como para el afianzamiento del conocimiento. Es decir, la prácti-

ca como el lugar privilegiado de acceso al conocimiento, como modo de conocer "desde la práctica".

En el presente trabajo se focalizan algunas de las dimensiones que creemos constituyen esta problemática, las que de ningún modo son excluyentes de otras posibles miradas¹.

En primer lugar, trataremos de esbozar, a modo de una genealogía sencilla, cómo se ha ido configurando esta valoración de la práctica, así como la separación entre teoría y práctica, desde un recorrido histórico de los modos de transmisión del saber en las instituciones educativas.

Luego se realiza una aproximación a una caracterización teórica de ambos términos y de su relación, desde el pensamiento de autores que los analizan sistemáticamente.

A continuación se intenta caracterizar al conocimiento en la práctica desde las teorías cognitivas que desarrollan la perspectiva del aprendizaje situado, y finalmente se trabaja específicamente las relaciones entre teoría y práctica en el aprendizaje de una profesión en la universidad.

En cuanto al primer aspecto, un intento de abordar el problema desde una genealogía, nos lleva a rastrear en una perspectiva histórica, la relación teoría práctica en la progresiva institucionalización de un sistema formal de educación. Al respecto, el pe-

¹ La relación teoría práctica en la formación de profesionales constituye una de las dimensiones de análisis de la investigación acerca de las Estrategias de enseñanza en las especialidades clínicas en Odontología dirigido por la Dra. Ana Candreva.

dagogo italiano Antonio Santoni Rugio² plantea *"...existe un hilo que une el desarrollo de la pedagogía de los dos últimos siglos, aproximadamente, y es un hilo muy importante: la nostalgia de la formación artesanal (...) La nostalgia del tipo de educación simbolizada por el maestro de artes y oficios es, por consiguiente, un hilo invisible pero muy presente en los grandes innovadores pedagógicos..."*. El autor sostiene este "hilo invisible" puede rastrearse en casi todos los pensadores a partir fundamentalmente de Rousseau y Locke, continua en casi todos los pedagogos de la Escuela Activa, desde Froebel a Dewey y reaparece, según el autor, en los movimientos estudiantiles del 68, como así también en las posturas de los desescolaristas.

En un trabajo muy detallado de indagación histórica, Santoni se propone rastrear las características y el valor pedagógico de las artes, nombre con el que designa a las asociaciones de artesanos y mercaderes que en Europa tendrán un fuerte desarrollo desde el siglo XII y hasta el XIV, y que comienzan a decaer, hasta su supresión legal en el Siglo XVIII. Si bien no desarrollaremos en profundidad este análisis, interesa retomar algunos de los planteos de este autor, para poder situar desde una perspectiva histórica el lento proceso que llevó a la relegación de la práctica en la formación universitaria.

De acuerdo con el autor, las artes no fueron simplemente asociaciones de productores de bienes sino que fueron *"...ligas profesionales caracterizadas por derechos y deberes particulares, por privilegios y por vínculos reconocidos y garantizados por el poder público..."*. Uno de estos privilegios garantizados era el monopolio para el ejer-

cicio de la enseñanza de la actividad propia en un territorio determinado. Las artes, señala Santoni, tenían el monopolio de la enseñanza, que comprendía el uso del poder para *"...administrar la instrucción general, la socialización, así como la calificación y la inserción profesional de los aprendices, una vez que éstos devenían "matriculados" y luego maestros en tal arte"*³

Hasta el siglo XII no se realizaba una marcada distinción entre artes mecánicas y artes intelectuales. Aún más, como *la palabra* era considerada como instrumento para la difusión de la Verdad Divina, no eran bien vistos quienes se servían de ella para especular mental o materialmente, lo que era considerado casi una *"usurpación sacrílega"*⁴. Los primeros maestros laicos de las universidades medievales tuvieron que afrontar esta concepción muy difundida en la época. Posteriormente, el cambio de mentalidad, unido al cambio en el desarrollo económico y social, igualó a la categoría de artesanos tanto a los intelectuales como a los otros oficios. *"...Entre las artes mecánicas de los talleres y las artes liberales de las universidades o de las escuelas, existe a fin de cuentas una afinidad sustancial: en ambos casos la educación estaba dada por el aprendizaje de una "traditio" hecha de conocimientos más habilidades profesionales específicas..."*⁵. Es recién a partir del humanismo que se consagra la producción intelectual como máxima concreción de la capacidad humana, y cuya forma de expresión fue la palabra, instrumento ideal de comunicación y de conocimiento.

Santoni realiza una selección de ciertos vocablos que se utilizaban en la época en diferentes zonas de Europa, vinculadas con

2 SANTONI RUGIO, Antonio. "Nostalgia del maestro artesano". C.E.S.U. México. 1994. Pág. 36.

3 SANTONI, A. Op. Cit. Pág 52.

4 SANTONI, A.Op. Cit. Pág 63.

5 SANTONI, A. Op. cit. pág.62.

los modos de designar la actividad de las artes. Señala que en el Siglo XIV, en el italiano vulgar, aparece prácticamente como sinónimo de arte el vocablo *mestiere* (en castellano menester). Este vocablo alude a un sentido de ciertas necesidades o reglas inderogables, inherentes al arte mismo, asociado también con *ministerium* (ministerio). Señala que, sin embargo, para menester, se podría proponer otra derivación. La que lo asocia con el latín *mysterium* que significa misterio, hecho secreto.

La hipótesis que se sostiene es que ambos términos eran intercambiables cuando se utilizaban en referencia al arte, que presentaba *"...estrechamente entrelazados los requisitos de una actividad rígidamente organizada (menester) y de un hacer secreto (misterio) [...] En ausencia de textos escritos, por lo menos hasta el siglo XVII, y probablemente de contenidos didácticos formales, es comprensible que todo el aprendizaje fuera a tal punto inseparable del ejercicio laboral que estuviera involucrado en su secreto, de modo de no dejar así ninguna huella específica. En fin el secreto del menester en tanto misterio (o para decirlo mejor, del misterio del menester) probablemente es la primera razón de que sepamos poco o nada de la actividad didáctica y formativa propiamente dicha que se desarrollaba dentro de los talleres..."*⁶

Esta caracterización, de la génesis de las agrupaciones profesionales y de los modos de enseñar y aprender una profesión, puede, por sí sola, aportarnos elementos que nos permitan comprender algunos de los problemas relacionados con las dificultades para el aprendizaje de una

práctica profesional. Y particularmente, en una situación de formación que se realiza en un marco aislado, separado de la realización misma de esa práctica⁷. Con esta separación, quedaron diferenciados claramente los momentos en los que se aprenden los conocimientos vinculados al modo en que una práctica profesional se realiza, y el momento de realización efectiva de la misma.

Al respecto, en su caracterización de la lógica de las prácticas, análisis que retomaremos más adelante nuevamente, Pierre Bourdieu caracteriza este momento de institucionalización de la educación en el sentido que lo hemos venido planteando. Creemos pertinente, traer las palabras del autor, al respecto. Bourdieu señala que *"...El trabajo pedagógico de inculcación constituye, junto con la institucionalización, que se acompaña siempre de un mínimo de objetivación en el discurso [...] una de las ocasiones privilegiadas para formular y transformar los principios [schèmes] prácticos en normas expresas. No es probablemente por azar que la cuestión del habitus y la "regla" se saque a la luz en cuanto aparece históricamente una acción de inculcación expresa y explícita. [...] la aparición de una educación institucionalizada es correlativa de una crisis de la educación difusa, que va directamente de la práctica a la práctica sin pasar por el discurso. La excelencia (es decir, el dominio práctico en su forma acabada) ha dejado de existir desde que nos preguntamos si puede ser enseñada, desde que pretendemos fundar la práctica conforme sobre reglas extraídas por necesidades de la transmisión, de la práctica*

6 SANTONI, A.Op. cit. pág.62

7 En efecto en trabajos de Durkheim y de Le Goff, por ejemplo, se caracteriza este proceso de encierro que sufrió el modo en que se desarrolla la enseñanza a partir del siglo XIV aproximadamente, y que separó de un modo casi total las instituciones educativas con el contexto en el que están insertas.

de épocas anteriores o de sus productos, como hacen todos los academicismos⁸”.

Esto nos lleva al segundo aspecto que propusimos desarrollar en el presente trabajo. El de intentar caracterizar los sentidos con que teoría y práctica son vinculados en algunas perspectivas teóricas, así como de la posibilidad de desarrollar un conocimiento práctico.

Una de las caracterizaciones que se toma en diferentes trabajos sobre el tema es la que parte de la diferenciación aristotélica entre tres tipos de conocimiento, expresado en tipos de disciplinas: técnico, práctico y teórico. En términos generales, podríamos caracterizar el primer tipo de conocimiento como la instrumentación de ciertos procedimientos pre-establecidos a ser realizados en situaciones predeterminadas. En cuanto al conocimiento práctico, en el que nos detendremos en mayor detalle, podríamos decir que es un saber hacer, saber cómo se hace “eso de lo que se trata”, de acuerdo con Pierre Bourdieu, diferente a la postura de Schön que lo caracteriza como un conocimiento *en la acción*. El conocimiento teórico finalmente, sería aquel que constituye una generalización y abstracción de las situaciones concretas, su modelización.

Sin duda los trabajos de Bourdieu acerca de la práctica, han significado una mirada de la relación entre teoría y práctica que ha puesto en discusión otras concepciones habituales acerca de ambos términos. La diferenciación que este autor realiza de las lógicas de ambos tipos de conocimiento, señala la dificultad para producir un conocimiento de las prácticas que no tenga en cuenta estas lógicas diferentes, así como la necesidad de reconocer que un conocimiento teórico sobre las prácticas altera la naturaleza

de aquello que intenta explicar, si no parte de un reconocimiento de estas particularidades. Dice Bourdieu “Esta producción semi-teórica [*savante*] que es la regla constituye el obstáculo por excelencia para la construcción de una teoría adecuada de la práctica: ocupando falsamente el lugar de las dos nociones fundamentales, la matriz teórica y la matriz práctica, el modelo teórico y el sentido práctico, impide plantearse la cuestión de la relación entre ambos. El modelo teórico abstracto [...], vale por entero, sólo si se presenta como es, un artefacto teórico totalmente extraño a la práctica...”.

De acuerdo con este autor, existe una lógica práctica, un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones mediante principios generadores de esquemas prácticos. El que posee un dominio práctico es capaz de poner en marcha en el paso al acto esta disposición que sólo se le aparece en acto.

En otra línea de trabajo, Donald Schön, plantea la necesidad de rediseñar la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, a partir de la crítica de la racionalidad técnica que impera en esta formación. Según el autor “... la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos⁹”. Schön señala que las situaciones prácticas suponen algo más para quien interviene en ellas, ya que rara vez se presentan como estructuras bien organizadas. Esto supone que el práctico, mediante lo que el autor denomina “*acciones complementarias de denominación y estructuración*”, construye el problema a partir de los materiales que éste presenta. “No es por

8 BOURDIEU, Pierre. “El sentido práctico”. Ed. Taurus humanidades. España. 1991. Pág 174.

9 SCHÖN, Donald. “La formación de profesionales reflexivos”. Paidós. Barcelona. 1993. Pág. 17

medio de la solución técnica de los problemas que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido, más bien, es a través de la denominación y la estructuración por la que la solución técnica de los problemas resulta posible¹⁰

A partir de este análisis Schön propone el diseño de situaciones de enseñanza y de aprendizaje a las que denomina "practicum¹¹". Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en la que el estudiante: aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar y realizar su propia percepción de la práctica, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la práctica.

De este modo es posible aprender el "arte profesional¹²", es decir las competencias que los prácticos ponen en juego en situaciones de la práctica, singulares, inciertas y conflictivas. Esto se lograría a través del intento por realizar una descripción del conocimiento tácito que se encuentra en la acción. *"La actividad del conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción¹³"*

Esta manera de entender el conocimiento implicado en la realización de una práctica, tiene cierta conexión con los planteos de

los psicólogos del aprendizaje que han tomado distancia de las teorías cognitivas vinculadas a los principios del procesamiento de la información y desarrollan la caracterización de lo que denominan el aprendizaje situado. Al respecto, Streibel plantea que esta perspectiva resalta el hecho de que *"...determinados aspectos de la cognición cotidiana son esenciales en todo aprendizaje; dichos aspectos son: resolución de dificultades emergentes (emergent dilemmas) (más que como problemas predefinidos); utilización de los planes como recursos y limitaciones de la acción situada (en vez de como prescripciones para la acción); y consideración de los significados como objetos de negociación social en contextos concretos (en lugar de como entidades preexistentes sometidas sólo a procedimientos de codificación, transmisión y descodificación)¹⁴*.

En torno a esta definición, el autor desarrolla las características propias de un diseño instructivo que tenga en cuenta al aprendizaje situado. El mismo presenta aspectos comunes a los planteados por Schön en torno al practicum. Según Streibel un diseño instructivo basado en el aprendizaje situacional: utiliza los planes como recursos para orientar al que aprende hacia la acción, incluye el diálogo interpersonal para desarrollar las destrezas incorporadas, ayuda a los sujetos a problematizar una situación y resolver dificultades emergentes,

10 SCHÖN, D. Op.cit Pág. 18 y 19.

11 SCHÖN, D. Op cit. Pág. 45.

12 Resulta interesante, encontrar también en el planteo de Schön la nostalgia del maestro artesano planteada anteriormente, cuando sostiene *"Cuando [...] las profesiones empezaron a apropiarse del prestigio de la Universidad instalando sus centros de formación en el marco universitario, la "profesionalización" significó la sustitución del arte por el conocimiento sistemático, preferentemente científico. A medida que se ha ido produciendo una toma de conciencia de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado a ver más al arte como un componente esencial de la competencia profesional..."*

13 SCHÖN, D. Op. it. pág 36.

14 STREIBEL, Michael "Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿Es posible un maridaje?. Pág. 77.

así como a desarrollar prácticas de discurso situadas, utilizan estructuras de cooperación para el aprendizaje y el lenguaje para construir la realidad física y social¹⁵.

Este recorrido histórico y teórico, permite que volvamos la mirada a lo que ocurre en las aulas universitarias, para intentar comprender y quizá intervenir en los modos en que estos aspectos se entrelazan en las situaciones concretas de enseñanza. En este sentido creemos que las investigaciones educativas que se desarrollan en torno a estas cuestiones constituyen aportes muy valiosos para el conocimiento de estas situaciones¹⁶.

Asumiendo el riesgo de una mala transpolación o del reduccionismo de un pensamiento tan complejo como el de Bourdieu, creemos que sus planteos, permiten arrojar luz sobre una cantidad importante de "malentendidos" que tienen lugar en la enseñanza. Precisamente por desconocer que los principios, normas y técnicas acerca de la realización de una práctica tienen una naturaleza diferente a ese sentido práctico que se ponen en juego en la acción, "fracasan" muchos intentos sistemáticos de enseñar y de aprender ciertas prácticas. Es común una queja en los docentes universitarios que sostienen que ellos explican, realizan demostraciones, discriminan pasos y secuencias, etc., en la "teoría", pero que cuando los alumnos "van a la práctica", no realizan las tareas como se supone que fueron enseñadas. En otras situaciones, el docente "muestra" cómo se hace, como la mejor manera de "transmitir" el conoci-

miento de una práctica; es decir, sin una mediación teórica, debido quizá a la dificultad para dar cuenta de ese "sentido práctico", señalado por Bourdieu. Por otro lado, no hay una recuperación de la práctica concreta que realizan los alumnos, para tomarla en sí misma como objeto de análisis: el modo en que se realizó, las dificultades que aparecieron, su "distancia" con la teoría, etc. Este momento de práctica es antecedido por la explicación teórica, con lo que se la da por "sabida", sólo queda realizarla, de acuerdo con la norma. En relación a esto Elisa Lucarelli plantea *"...si bien generalmente nuestras instituciones educativas tienden a tratar todas las disciplinas como teóricas, los momentos dedicados a las prácticas sirven para la "aplicación" de aquello que se ha trabajado teóricamente. Esquemáticamente se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquella pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente"*¹⁷

Por otro lado, la idea del "practicum" reflexivo desarrollada por Schön, constituye sin duda una herramienta teórica y práctica para pensar en situaciones de enseñanza que contengan algunos de los elementos allí planteados. En este sentido, sería importante recuperar aquellas experiencias realizadas en diferentes cátedras o carreras que ofrecen espacios de formación de profesionales ligados a la práctica, para intentar sistematizar sus logros y dificultades, y comenzar así a producir un "conocimiento sistemático

15 STREIBEL, M. Op. cit. pág. 92

16 Nos referimos concretamente a la investigación "Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria" que se desarrolla en la UBA, coordinado por la Lic. Elisa Lucarelli

17 LUCARELLI, Elisa. "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica". IICE. Cuadernos de Investigación N° 10. Facultad de Filosofía y Letras. UBA 1994. Pág. 13.

sobre lo que implica enseñar y aprender una práctica profesional. De este modo no se reduce la práctica a la aplicación de la teoría, y ésta no pierde su valor de herramienta para abordar los problemas de la realidad.

Mientras tanto, creemos que toda experiencia que intente romper con el aislamiento de la Universidad tanto de la realidad en que se desenvuelven las profesiones, como de las necesidades concretas a atender mediante la intervención práctica en la realidad social, debe ser valorada y apoyada.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. (1991): "El sentido práctico". Ed. Taurus humanidades. España.
LITWIN, E. (1996): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" En Co-

rrientes Didácticas Contemporáneas, Camilloni y otros. Editorial PAIDOS-Buenos Aires.

- LUCARELLI, E. (1994): "Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica". IICE. Cuadernos de Investigación N° 10. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
SANTONI RUGIO, A. (1994): "Nostalgia del maestro artesano". C.E.S.U. México.
SCHÖN, D. (1993): "La formación de profesionales reflexivos". Paidós. Barcelona.
STREIBEL, M. (1993): "Diseño instructivo y aprendizaje situado: ¿Es posible un maridaje? En. R.O. Mc Clintock y otros. Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores. Madrid. CIDE-MEC.
VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1997): "Sociología y Genealogía". Editorial El cielo por asalto Buenos Aires.