

# LA TENSION TEORIA- PRACTICA EN LA EDUCACION SUPERIOR

SUSANA CELMAN  
DE ROMERO\*



\* Profesora Titular de la  
Cátedra Evaluación. Facultad  
de Ciencias de la Educación.  
Universidad Nacional de En-  
tre Ríos.

*"No hay nada tan práctico  
como una buena teoría"*  
Einstein

*"Observa los hechos, elabora teoría,  
pero vuelve siempre a los hechos"*  
Kofka

El campo de la práctica en la formación universitaria posee, por un lado, un lugar, un tiempo y un reconocimiento que no es reciente. En efecto, nadie discutiría hoy en día que los saberes y los aprendizajes necesarios y pertinentes para la capacitación de un estudiante y un egresado de este nivel, consisten en conocimientos que tienen que ver con el "campo de lo teórico" y con el "campo de la práctica". También es frecuente el acuerdo rápido y el consenso casi superficial, en cuanto a que existirían profesiones que están más penetradas por los conocimientos "teóricos" y otras, por los "prácticos".

Por otra parte, en la Universidad Argentina si miramos la distribución horaria de las asignaturas, vemos que en la casi totalidad de las Facultades, se establece un tiempo para la enseñanza de "los teóricos" y otro para el desarrollo de los "trabajos prácticos". Entiendo que es sumamente significativo el modo como se designa cada actividad: al "corpus teórico se lo enseña", mientras que "los prácticos son trabajos que se desarrollan". Asimismo, es común encontrar que en los primeros años de las carreras exista un predominio de materias "teóricas" y en los últimos sea mayor el predominio de las "prácticas". Actualmente, ha aparecido un reclamo y una demanda por parte de alumnos de distintas carreras, en relación a la necesidad de destinar un mayor espacio, en el período de formación de grado, a los saberes cercanos al campo de la práctica.

Entre los que han trabajado teóricamente este tema pareciera que no existe consenso y creemos que no ha sido

objeto de suficiente análisis reflexivo -en nuestro país, al menos- sobre **“El sentido y la intencionalidad de las acciones prácticas”**. Dicho en un lenguaje diario y coloquial: ¿Para qué sirve la práctica? ¿Qué se espera de ella o con ella? ¿Cómo se enseña la práctica y cómo se aprende? En suma: **¿A qué llamamos “práctica”?**

Este artículo pretende realizar un acercamiento a esta problemática, ubicándola preferentemente en el nivel universitario/terciario del sistema educativo. Para ello, se parte de un análisis de situaciones problemáticas tal como han sido planteadas por docentes y alumnos en los encuentros de Talleres y Consultorías en los que hemos participado. Se intentará luego interpretarlas y significarlas brevemente de acuerdo a diferentes marcos referenciales, asumiendo una posición al respecto, para concluir con algunas propuestas didácticas y lineamientos de intervención.

Una aclaración: Se ha tratado de tener presente, como lector potencial, al docente universitario que ejerce esta tarea con interés genuino pero sin especialización para el campo profesional de la docencia. Este trabajo no está pensado como un aporte destinado a especialistas en el campo epistemológico de la educación pues requeriría otro desarrollo y profundización.

### **1. Algunas Preguntas y Problemas en el Aula Universitaria**

Comenzaré por relatar, brevemente, una situación que ocurrió días atrás. Una profesora de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales me consulta por una cuestión general que involucra dos aspectos diferentes. El tema/problema central es cómo se encara la formación del futuro abogado en lo que hace a sus “conocimientos prácticos”. Por ejemplo la “distancia” entre lo que se le enseña y aprende en la Facultad, mientras es alumno, y las demandas de conocimientos profesionales específicos sobre todo al abogado reciente; la diferencia entre sus conocimientos teóricos, que los tiene, los sabe, y la implementación de acciones concretas que requieren los trabajos de la profesión; la soledad para resolver esos primeros problemas con personas, lugares, procedimientos y formas cuando no cuenta ya, ni con los profesores ni con los compañeros para abordar la situación compartiendo con otros, puntos de vista y procesos de toma de decisión. En el transcurso de la conversación, me informa que existen en el Plan de

Estudios dos asignaturas, Procesal I y II que deberían conectar a los estudiantes con estos conocimientos y prácticas. Sin embargo, los docentes tienen serias dudas respecto a que realmente lo estén logrando, atribuyendo en gran medida el origen del hecho a la manera en que se lleva a cabo la enseñanza: se trata en la mayoría de los casos, de explicaciones verbales más o menos detalladas de los procedimientos que normalmente se deben realizar, enunciadas en forma prescriptiva (“Ante la situación X se debe hacer Y...”) sin salir del aula de la Facultad. Los alumnos, a su vez, toman nota de esto para luego poder estudiarlo e intentar responder a los temas y preguntas que se le plantean en el examen. Estas, coherentemente, tienen un alto grado de similitud con lo que el docente dio, en cuanto a su generalidad y prescriptibilidad.

### **¿Qué podemos ver en esta situación?**

Desde lo que aparece, se señalan como puntos fuertes a considerar:

⟨ la enseñanza puramente verbal referida a supuestos aprendizajes que incluyen acciones y realizaciones complejas no sólo del orden del lenguaje.

⟨ la prescripción de normativas generales como modo de manejar futuras situaciones que, en muchos casos, se le presentarán con características dinámicas, particulares, singulares.

⟨ la dificultad, por parte de los docentes, de saber y evaluar si los alumnos, llegado el caso, sabrán actuar frente a una situación compleja echando mano de aquellos aprendizajes.

⟨ el “shock de la realidad”, como lo denominan algunos autores (Veeman, S. 1988) a que se ven sometidos los alumnos al pasar desde el instituto de estudios, al primer puesto de trabajo, ante el cual generalmente reaccionan, o bien imitando a otros que están en esa situación sin tener claro el fundamento, o intentando sin demasiado éxito, manejarse con aquellos principios lineales y generales que aprendió, frente a esa realidad que los desborda por su

carácter de diversidad, complejidad y particularidad.

Otra situación relativamente frecuente, es encontrar Planes de Estudio organizados siguiendo el esquema siguiente: primero se estudian las Ciencias Básicas; luego las Ciencias Aplicadas y por último los aspectos de carácter técnico y/o práctico. (Véase, por ejemplo, la secuencia que guardan las asignaturas en la mayoría de las carre-



ras de Ingeniería que inician a los alumnos de primer año con materias como Química General y Matemática).

El problema, tal como lo plantean los profesores, consiste en la manifiesta dificultad que tienen los alumnos para acceder a estos conocimientos, y, por ende, el alto porcentaje de fracasos que, cuando ocurre en los primeros años puede traer como consecuencia el abandono de la carrera. Las razones que explicarían esta dificultad están relacionadas con “la mala base que traen de la escuela secundaria” y el alto grado de abstracción y formalización que presentan estas disciplinas generales o básicas.

Los alumnos, por su parte, ingresan a una carrera con motivaciones e intereses que están más relacionados con un campo ocupacional que con un área del conocimiento (estudia Ingeniería Química porque “se ve” a sí mismo dirigiendo una fábrica; empieza Agronomía porque se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario, etc.) Esto obstaculiza su comprensión de las posibles relaciones entre estas asignaturas y las razones que lo llevaron a iniciar esos estudios. Existe una distancia en el tiempo de dos, tres o más años -que para un joven de 17 años es importante- para que el alumno se conecte con aprendizajes más cercanos al campo ocupacional específico.

Esto se agrava, en muchos casos, a raíz del desconocimiento por parte de los estudiantes, de las relaciones lógicas de estructuración del saber en estas áreas del conocimiento, que se traduce en preguntas tales como: “¿Para qué estudiamos todo esto?” Asimismo, con escasa frecuencia los docentes tienen en cuenta estos interrogantes en el curso de la enseñanza.

### *¿Qué podemos ver en esta segunda situación?*

⟨ una aceptación generalizada y con rasgos de universalidad, de la secuencia Ciencias Básicas - Ciencias Aplicadas- Práctica/Técnica en el campo de la Educación Superior, sin que esté acompañada de procesos de reflexión y fundamentación.

⟨ una falta de diferenciación entre los procesos lógicos de organización de una disciplina científica (estructura y relaciones básicas de ese campo del saber) y los principios que rigen el aprendizaje humano en general y de los grupos de jóvenes en instituciones educativas en particular.

⟨ la noción, implícita o explícita, que el campo de “la práctica” es el lugar de **aplicación** de “lo teórico”, motivo por el cual debe, necesariamente estar en el currículum después y al finalizar los estudios.

Ahora pensemos el caso de aquellas asignaturas que están a cargo de un cierto número de profesores, entre los cuales unos, generalmente los titulares, asociados y/o adjuntos según las carreras y las instituciones, se hacen cargo de “los teóricos”, y otros, casi siempre los jefes de trabajos prácticos y/o auxiliares, de “los prácticos”. En no pocas ocasiones se observa una de las dos situaciones siguientes: “los prácticos” consisten en una ejercitación, a veces repetitiva, de un esquema o modelo dado, que se

aplica en situaciones análogas y simples, en ocasiones sin hacer relación con los principios y teorías subyacentes; o bien los docentes realizan desarrollos paralelos que, a los ojos de los alumnos, aparecen como dos programas de contenidos, sin conexión temporal.

Esto se relaciona con algunas constantes presentes en las actividades de Evaluación de los aprendizajes de los alumnos del nivel superior. Me refiero al sistema de exámenes en los cuales “se toma” por separado “el teórico” y “los prácticos”. Es bastante usual que esto ocurra en el siguiente orden: primero, los prácticos; segundo, si aprueba, pasa al teórico. En cuanto a la nota o calificación final, varía según las instituciones: en algunas es un promedio de las dos evaluaciones realizadas; en otras, se le otorga más peso al resultado del teórico y existen otras en donde la aprobación de los prácticos es sólo una condición para acceder al examen teórico final.

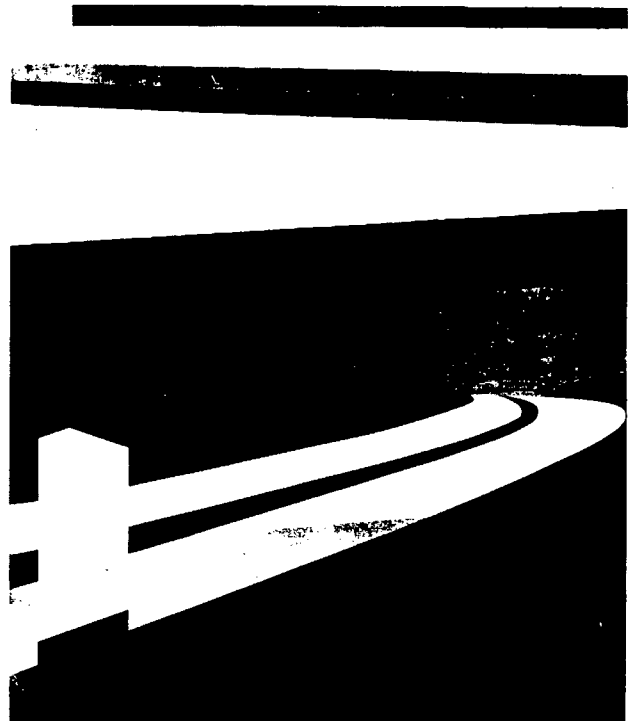
No conocemos investigaciones que den cuenta de los fundamentos y/o razones académicas subyacentes a esta forma de implementar las evaluaciones de las asignaturas.

### *¿Qué podemos inferir de esto?*

⟨ que teoría y práctica son consideradas como cuerpos diferentes o al menos, escindibles de un área del conocimiento.

⟨ que el ejercicio de una u otra tarea en las cátedras implica un orden jerárquico, de contenidos y de personas: en el nivel más alto, están los Titulares, y ellos se ocupan de la Teoría. En el más bajo, los Jefes de Trabajos Prácticos, que se ocupan de la práctica.

⟨ si “la parte práctica” se rinde antes que “el teórico”, es posible que un alumno que haya aprobado la primera.



fracase en la segunda, con lo cual se estaría comprobando que es posible hacer un aprendizaje exitoso, a los fines del examen al menos, de cuestiones prácticas sin la debida fundamentación teórica. Con lo cual, o bien dichos aprendizajes prácticos son hábitos mecánicamente ejecutados -lo cual suponemos que no es un objetivo prioritario en la universidad- o implican otros conocimientos teóricos que no son los que se evalúan en la instancia "teórica" del examen.

( si lo que ocurre es que los profesores desarrollan dos Programas paralelos aunque no estén oficialmente reconocidos, habrá que analizar cada uno como una estructura separada, dado que es prácticamente imposible que los alumnos puedan realizar relaciones significativas de integración, cuando ésto no se ha trabajado al seno de la cátedra.

## 2. Una Mirada desde Marcos Referenciales Alternativos

La problemática de la teoría y la práctica en educación no puede considerarse como un ámbito independiente y autónomo. Por el contrario, las posturas adoptadas al respecto a lo largo de la historia, se encuentran profundamente enraizadas en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza, aprendizaje e institución educativa, para mencionar sólo algunos entre los más relevantes.

Obviamente, no vamos a traer aquí el extenso y polémico desarrollo que este tema ha tenido en el ámbito de la Filosofía en general y de la Epistemología en particular, así como en diversas disciplinas específicas. (Véase, por ej. Habermas, J.: "Ciencia y Técnica como Ideología", "Conocimiento e interés". Popkewitz, T.: "Paradigmas e Ideología en investigación educativa". Carr, W. y Kemmis, S.: "Teoría crítica de la enseñanza", para citar sólo algunos autores con obras sobre esta temática de relativamente reciente aparición). Realizaremos sí, algunas puntualizaciones que consideramos necesarias para intentar desde allí la significación de estos fenómenos.

### Existe una relación Prácticas-Axiología:

Como sostienen Del Valle Rodas y Spezzi de Rodríguez:

*"En cada tiempo histórico, una sociedad define diferentes prácticas para dar respuesta a sus conflictos básicos, y lo hace desde una axiología"... "La asociación comportamiento-situación no es azarosa: responde a la axiología dominante en un momento dado. Sin embargo, para los miembros de esa práctica, esa correlación aparece naturalizada (única posible) por vía de las creencias que interpretan los roles y las vinculaciones entre ellos. Las creencias -en cuya base se encuentra esa axiología- constituyen encuadres cognitivo-valorativos que se presentan como certezas, es decir, de forma que no admite dudas, estipulan qué cosas hacer, decir, usar, cuándo, de qué forma, en presencia o ausencia de quiénes, añadiendo un plus de infor-*

*mación -el sentido- al significado denotado de las cosas".*

Nuestras prácticas educativas, entonces, se asientan en valores, muchas veces implícitos, que por fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a crítica reflexiva. Se repiten como "lo normal", "lo que es así", "lo natural". Sin embargo, la organización de asignaturas en un curriculum, el modo de encarar metodológicamente la enseñanza de una materia, la estructura que demos al sistema de evaluación, etc. son todas opciones asentadas en toma de posturas -valores- profundamente ligados a conceptualizaciones del campo educativo.

No hay univocidad respecto a la definición de docente y enseñanza, así como tampoco de alumno y aprendizaje, y la relación de ambos con el conocimiento:

"Enseñar" puede entenderse como "la transmisión de contenidos culturales", es decir, el acto por el cual se pone a disposición de las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. En esta acepción, el énfasis está puesto en lo que se trasmite -el contenido- que pareciera no sufrir modificación alguna en el proceso de enseñarlo y aprenderlo. Bastaría con que los docentes tengan claro un determinado cuerpo de conocimientos de una disciplina y sean capaces de transmitirlo a sus alumnos, para que éstos lo aprendan, es decir, lo retengan.

Pero, desde otra concepción teórica y epistemológica, "enseñar" es "enseñar a pensar", es "orientar los procesos de construcción del conocimiento". Como dice Pérez Gómez, A. (1992):

*..."La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad".*

La tarea de enseñanza es, desde esta postura, compleja y dinámica. No basta con saber acerca de un cuerpo disciplinar; se trata de **trabajar** con el material que va a ser enseñado, de modo tal que sea capaz de provocar esos procesos de pensamiento, de actitudes y de comportamientos en los alumnos. Será necesario problematizar las cuestiones, preguntarse acerca de ellas, plantear posturas teóricas distintas, divergentes o complementarias, elegir momentos de estructuración y síntesis de los conocimientos y otros de ruptura y confrontación. Decidir cuándo es necesario trabajar con cuerpos preferentemente teóricos, para abordar luego cuestiones más cercanas a la práctica y cuándo corresponde y es posible "meterse" en la práctica, para desde allí requerirle a la teoría las razones y fundamentos.

Relacionado con lo anterior, por "**aprendizaje**" pueden entenderse cuestiones bastante diferentes. Creer, por ejemplo, que lo que se aprende se imprime en algún lu-

gar, idéntico a como se le aparece u ofrece. Un aprendizaje eficaz será aquél en el cual el alumno reproduce lo que recibió, lo más parecido a como le fue transmitido por el profesor o por el libro. Dentro de esta concepción, el contenido, es decir, “lo que se enseña y aprende” es aceptado como algo dado, incuestionable; un saber -que puede ser teórico-conceptual y/o práctico- en cierto modo tomado como definitivamente cierto y verdadero, sin detenerse en los procesos histórico-sociales en los que se construye y se transforma. El énfasis está puesto en lo que los epistemólogos llaman “contexto de validación” del conocimiento, más que en el “contexto de descubrimiento”.

Desde una concepción diferente, se entiende que “aprender” es básicamente un proceso reflexivo. Se trata de comprender, de relacionar el nuevo conocimiento con los anteriores, diferenciarlos en su especificidad y particularidad, establecer diferencias y semejanzas, incluirlo en categorías conceptuales que ya se poseen o crear las que sean necesarias a ese nivel. Es construir el objeto de conocimiento, considerarlo desde distintas perspectivas, ponerlo en tensión con otros conceptos, reconsiderar lo que ya se sabía por la confrontación con nuevos hechos, datos y/o teorías, lograr una nueva inclusión en clases, generar propuestas alternativas, hipótesis, conjeturas.

El **docente**, su tarea y su función, también puede ser considerado desde concepciones teóricas diferentes y por ende, implicar acciones distintas de su parte, en relación al conocimiento y a los alumnos. Puede entenderse, por ejemplo, que la actividad docente es fundamentalmente de tipo **empírico-voluntarista**. Con esto queremos significar que consiste primordialmente en un hacer, en actividades concretas y observables, que se adoptan y repiten cotidianamente, casi por tradición. Estas maneras de actuar son aprendidas por los docentes por socialización institucional, es decir, en la práctica cotidiana de las instituciones educativas: observando a otros colegas, repitiendo lo que él mismo vivió de parte de sus profesores cuando era alumno, y, a medida que transcurre el tiempo, manteniendo aquellas prácticas “que le dan mejores resultados” y desechando las otras. El “ser docente” radicaría en este “hacer” con voluntad, con vocación, con actitud de dedicación y esfuerzo.

Desde otro lugar, quizá como reacción a la postura anterior, se considera al docente como **un técnico**, y a su actividad, fundamentalmente de carácter instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. (Schön, 1992). Según esta concepción, la capacitación docente tendría dos componentes: uno, el científico-cultural, referido a los “contenidos a enseñar” y el otro, el psicopedagógico, relacionado con el “cómo enseñar”. Este último, a su vez, tiene dos fases: la primera, el conocimiento de principios y normas generales, y la segunda, su aplicación práctica. La actividad del profesor consistiría primordialmente en la selección de técnicas y recursos para enseñar los conocimientos derivados del campo de la investigación. Esta delimitación del trabajo docente, parecería eximirlo de preguntarse acerca del valor de ese

conocimiento, su pertinencia psicológica, social y cultural para ser enseñado, las razones de su enseñanza de tal o cual modo, etc.

“La racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental, el análisis de los medios apropiados para determinados fines, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretende resolver problemas humanos”. (Habermas, J. 1986).

Desde Stenhouse, a fines de la década del 70, Elliott, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Coll, Kemmis, Carr, Mc Taggart, Schön, para citar sólo algunos de los que más aportaron a esta temática, se refieren al profesor como **“docente investigador”, “investigador de su propia práctica”, “profesional reflexivo”**. Es aquél que ejerce esta actividad reflexiva, investigativa y crítica sobre sus propios actos. Se parte de la idea de que la realidad del aula es compleja, cambiante, singular y con una dosis importante de incertidumbre. Por eso, es difícilmente atrapable mediante normas y esquemas únicos y universales. Si bien no se desconoce la existencia de metodologías, las mismas se consideran estrategias globales de acción, que habrá que transformar y recrear en función de las cualidades y procesos dinámicos que ocurran en ese espacio constituido por docente, alumno y conocimiento. Se concibe a la educación en el campo de la práctica y al hacer del docente como un hacer pensante o un pensamiento práctico, como lo llama Schön (op. cit.) que implica “conocimiento en la acción”, “reflexión en la acción” y “reflexión sobre la acción” o “reflexión crítica”. En esta concepción, Teoría y Práctica no son dos entidades separadas sino que forman parte de un proceso único. El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee y la entiende, y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar frente a la realidad.

### **3. Una Vuelta al Aula y a la Institución**

Intentaremos ahora volver a mirar hechos que ocurren en la cotidianeidad de las instituciones educativas del nivel superior, a la luz de los marcos referenciales brevemente expuestos en el punto anterior. Una salvedad: la complejidad y dinamismo de las situaciones educativas no pueden aprehenderse de manera total y directa por el sólo hecho de tener un marco teórico desde el cual se hace el intento de interpretación. Siempre exigen un acto peculiar de consideración y síntesis, a fin de no caer en un reduccionismo mecanicista. Creemos sí, que la teoría, implícita o explícita, desde la cual uno parte para mirar la realidad, imprime una direccionalidad global a esa mirada y marca el momento mismo de la problematización. En otras palabras: algo se constituye en “problema” porque se piensa y entiende una situación, hecho o proceso de determinada manera y no de otra.

Partiendo de lo anterior, este tema de las relaciones en-

tre teoría y práctica (involucrado en propuestas curriculares, situaciones de enseñanza y aprendizaje, metodologías evaluativas, etc. de nuestros establecimientos del nivel superior), se constituye en "problemático" sólo si nos ubicamos en una cierta postura acerca del conocimiento y sus actores en el marco de la educación: los docentes y los alumnos.

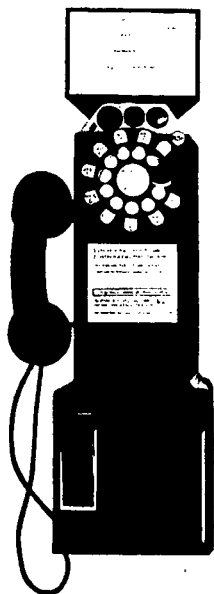
En esta tercera parte realizaremos algunas propuestas didácticas desde un lugar teórico que podría expresarse, esquemáticamente, del modo siguiente: la concepción de la enseñanza como un proceso incentivador del pensamiento y la construcción del conocimiento por parte de los alumnos; la necesidad del docente de actuar sobre el contenido científico para transformarlo en objeto de enseñanza. El

aprendizaje, entendido como un proceso reflexivo, en el cual no sólo se aprende un contenido sino maneras de aprender y pensar, mediante procesos interactivos individuales y grupales. Y el docente como profesional reflexivo, creativo con capacidad de recuperar el pensar del hacer", como decíamos en un trabajo anterior (Celman de Romero, S. 1989).

Desde allí, que sea imposible concebir a "la práctica" como algo separado de "la teoría". Por el contrario, entendemos que se trata de un **proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje**, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros. Una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas. Y aquí hay un punto importante: **entendemos que las situaciones de la práctica profesional de los egresados universitarios son, en gran medida, una cuestión de elecciones estratégicas.** "Una teoría que prescriba la acción, se transforma en tecnológica y mecánica" (Popkewitz, T. 1988).

### *¿Qué propuestas podemos sugerir?*

**Organizar los Planes de Estudio de modo que contemplen una progresiva aproximación al campo de la práctica profesional**, desde los comienzos de la carrera, no al final. Aprender a analizar esa realidad, problematizarla, es ya romper la invariabilidad de "lo dado". Es poder interrogar a la teoría y demandarle sugerencias para entender y actuar. Es reflexionar, hipotéticamente, sobre los por qué de las prácticas de otros. Es constatar que las normas prescriptivas de aplicación lineal se usan en reducidos casos: algunos de aquéllos en donde se manipulan



## TELEPHONE

objetos y no se trata con personas y fenómenos sociales.

Este acercarse a la práctica profesional y sus ámbitos, puede realizarse de forma "real", saliendo del aula y concurriendo a los lugares donde ésta se desarrolla (hospital, tribunales, fábrica, laboratorio) para volver a la Facultad o Instituto a trabajar reflexivamente con los compañeros y los docentes desde los marcos referenciales teóricos. Pero a veces esto no es posible por innumerables razones. Tendremos entonces que recurrir a material de video, maquetas, modelos didácticos, etc. que pueden cumplir en parte el objetivo propuesto, siempre y cuando se cuiden las características del aprendizaje citadas en el párrafo anterior.

**La Ciencia es disciplinar; la realidad demanda abordajes que**

**exceden lo disciplinar.** Tomemos por ejemplo el caso del maestro. Durante su período de formación, estudia Historia, Psicología, Didáctica, Sociología, Matemática, Lengua... Pero su trabajo tiene que ver con sujetos, personas, individuales y formando grupos, que no son "este pedacito" producto de la historia, "este otro" de la dinámica social y "la tercera parte", de las emociones. Que se encuentran en instituciones educativas con su organización y vida propias, pero a la vez son parte de sistemas nacionales o provinciales. ¿Cómo pensar en este caso a la práctica docente como "la aplicación" de la teoría? ¿De qué teoría? ¿De cuáles y en qué relación? Las prácticas docentes requieren planeamientos flexibles que dejen espacio a la creatividad reflexiva y procesos evaluativos posteriores que se constituyen en fuente de conocimientos y nuevas propuestas de intervención.

**En la organización de los procesos de enseñanza, estar dispuestos y ser capaces de trabajar con los contenidos**, de modo de que los mismos sean generadores de preguntas, confrontaciones, justificaciones, refutaciones, clasificaciones, problemáticas, tanto conceptuales como surgidas de situaciones concretas.

Es cierto que en la formación de profesionales de algunas áreas, existen un número de procedimientos que pueden y deben ser "ensayados" para ser aprendidos a ejecutar con precisión y eficiencia: una práctica de laboratorio que implique manejo de instrumental; acciones de manipulación de instrumentos y máquinas en una fábrica; mecanismos de registro de información contable; etc. Si deseamos formar "profesionales reflexivos" como apunta Schön, deberemos recordar que no sólo estamos buscando egresados munidos de instrumentos técnicos, sino personas capaces de plantearse el problema, realizar el diagnóstico e hipotetizar explicaciones como punto de partida y sostén en la elección de las técnicas a utilizar. Además,

parece necesario indagar sobre por qué debe procederse así, cuándo y en qué circunstancias, a fin de lograr un manejo racional y flexible de esas técnicas por parte de los alumnos.

**Integrar equipos de cátedra y grupos de trabajo docente, más allá de las denominaciones formales de los cargos.** En la Universidad, existen diversas categorías de profesores, que tienden a acentuar la distancia Teoría-Práctica, ubicando a esta última en una jerarquía menor; en tanto se exigen menores requisitos académicos para cubrir uno y otro cargo, además de diferencias de remuneración. En los Institutos de Formación Docente, existe otra situación: generalmente, los docentes de las diferentes asignaturas, no participan en los períodos “de práctica” de los alumnos.

Estos dos hechos nos parecen poco adecuados: si la propuesta pedagógica está bien planteada y las intervenciones “prácticas” están planeadas incluyendo los procesos de reflexión en la acción, favorecer e incentivar estos procesos será, por un lado, una tarea más difícil que exponer principios teóricos, y requerirá, por el otro, la concurrencia de diferentes aportes desde distintas áreas disciplinares. No estamos proponiendo invertir el lugar de las personas y los cargos. Se trata de buscar maneras de no dividir sino de integrar. En tal sentido, será importante la realización de reuniones de cátedra donde se estudien las maneras de relacionar conocimientos, teorías, principios, y a éstos con situaciones problemáticas. Con los alumnos, podrá partirse, según los casos, de uno u otro lugar, pero siempre tendiendo a la construcción del conocimiento por integración o por ruptura. Asimismo, se pueden prever instancias previas “a la práctica” en las cuales los estudiantes, grupalmente, analicen y fundamenten sus proyectos y otras, después de su realización, donde retrabajen lo actuado, los obstáculos encontrados, los imprevistos sugidos, los modos cómo los abordaron y por qué.

**Crear y adoptar sistemas de Evaluación y Promoción que permitan valorar justamente esta integración del conocimiento.** Si en los períodos de enseñanza y aprendizaje se puso énfasis en fundamentar cómo desde diversas construcciones teóricas se desarrollan opciones metodológicas y selección de instrumentos, y a su vez, en qué teorías y principios se basan las prácticas que realizamos, la evaluación de los aprendizajes debe ser coherente con este enfoque. En la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional del Litoral, se está trabajando en varias cátedras de Derecho Penal y de Familia, con “análisis de casos”, y en los exámenes se mantiene esta estructura. También, en “pasantías” de los alumnos avanzados de la carrera en algunos Juzgados, con encuentros de reflexión durante y al finalizar el período, coordinados por profesores de diversas áreas. En la Facultad de Formación Docente en Ciencias de la misma universidad, se han incorporado al nuevo Currículum, Talleres que apuntan a la integración, con características peculiares y ejes diferentes según las carreras. Obviamente que en los ejem-

plos precedentes, la acreditación de esos aprendizajes no se hace rindiendo un examen práctico y otro teórico, sino mediante formas de evaluación de proceso e instancias de integración.

## A Modo de Conclusión

En el presente trabajo hemos tratado de ser coherentes con la postura que asumimos para interpretar los fenómenos educativos especialmente relacionados con el eje Teoría-Práctica. Comenzamos planteando algunas situaciones, problemas y preguntas surgidos a partir de la implementación de ciertas ideas pedagógicas en las instituciones del nivel superior. Para cada una de ellas intentamos una primera lectura desde lo fenomenológico. En la segunda parte, seleccionamos algunos puntos que consideramos clave para mostrar cómo, según la conceptualización que se realice y la toma de postura que adopte en el nivel teórico, pueden recortarse problemas de la realidad y realizar procesos interpretativos. En la última parte, regresamos al aula y a las instituciones educativas para sugerir alternativas de prácticas pedagógicas desde el marco referencial por el que optamos.

En suma, “Práctica-Teoría-Práctica” y las tensiones que esta relación sufre en la construcción del conocimiento.

Una última aclaración: Decimos “A modo de conclusión” porque esperamos que la lectura de estas páginas, no opere de “cierre” sino de “apertura” de procesos reflexivos y de nuevas propuestas de intervención.

## Bibliografía

- Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*. Ed. Siglo XXI, 1987.
- Carr, N. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación-acción en la formación del profesorado)*. Ed. Martínez Roca, 1988.
- Celman de Romero, S., *Aprender docente: recuperar el pensar del hacer*. (mimeo). 1989.
- Coll, C., *Psicología y Currículum*. Ed. Laia, 1987.
- Del Valle Rodas y Spessi de Rodríguez, “Aproximación semiótica a la práctica educativa”. En revista Argentina de Educación, N° 15, 1991.
- Elliott, J., *La investigación-acción en Educación*. Ed. Morata, 1990.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. AKAL, 1989.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, 1992.
- Habermas, J., *Ciencia y Técnica como 'ideología'*. Ed. Tecnos 1984.
- Kemmis, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata, 1988.
- Ppokewitz, T., *Paradigmas e Ideología en Investigación Educativa*. Ed. Mondadori, 1984.
- Schön, D. A., *La formación de profesionales reflexivos. (Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones)*. Ed. Paidós. M.E.C., 1992.
- Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*. Ed. Morata, 1987.
- Veenman, S., “El proceso de llegar a ser profesor. Un análisis de la formación inicial”. En: A. Villa (comp.): “Perspectivas y problemas de la función docente”. Ed. Narcea. 1998.