

VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2010.

La universidad y la producción de conocimiento profesional. ¿se prepara para responder a las necesidades de la región?.

Filpe, Alicia.

Cita:

Filpe, Alicia (2010). *La universidad y la producción de conocimiento profesional. ¿se prepara para responder a las necesidades de la región?. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-027/603>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eORb/nSc>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA UNIVERSIDAD Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL.

¿SE PREPARA PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE LA REGIÓN?

ALICIA FILPE

UNLP

filmarq@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El problema que se analiza, es el del papel de la universidad como institución formadora de profesionales con competencias para responder a las problemáticas regionales.

En este estudio se considera que esta cuestión se conecta fuertemente con las relaciones entre teoría y práctica dominantes en las instituciones educativas. Este asunto no es de índole especulativa, ya que las concepciones que se sostienen con respecto a la teoría y la práctica –y sus posibles vinculaciones- tienen consecuencias concretas. Los procesos de construcción de conocimiento que se llevan a cabo en las instituciones de Educación Superior, y los profesionales que se forman en esos trayectos, se ven afectados fuertemente por la forma en que se articulan y conciben estos dos aspectos constitutivos del conocimiento.

Si consideramos a las universidades como instituciones productoras de conocimiento socialmente significativo, asumimos que deberían estar involucradas con las problemáticas de sus contextos, lo que implica pensarlas como instituciones comprometidas con su momento histórico. Y las posibilidades de las universidades de responder a las demandas de la realidad social y política de su entorno, dependen en gran parte de la forma en que conciben la teoría y la práctica, y los lugares jerarquizados o subsidiarios que le otorgan a cada una.

La situación latinoamericana actual necesita de profesionales capaces de aportar respuestas originales y pertinentes a los problemas de la región, profesionales con competencias que los habiliten para comprender e intervenir en los procesos de emancipación de los pueblos latinoamericanos que comienza a plantear este siglo XXI. Esto implica una formación que exceda lo técnico, que incluya la eticidad y la politicidad como elementos fundantes en la formación de profesionales.

Sin embargo, se puede afirmar que la posición hegemónica al interior de las instituciones formadoras, se vincula más con una concepción academicista, teórica, que con un compromiso real con las necesidades de su entorno. Coherente con esta posición, la formación de profesionales pone acento en la producción teórica, desjerarquizando la construcción de conocimiento práctico.

El propósito de este trabajo es analizar algunas de las consecuencias de este modelo formativo, y buscar alternativas superadoras de esas falencias.

La crisis de credibilidad hacia las instituciones educativas de nivel superior -que se observa a partir de cuestionamientos con respecto a la capacidad de sus graduados para desempeñarse en la práctica profesional- demanda una revisión del curriculum universitario de formación de profesionales.

ALGUNAS CUESTIONES ALREDEDOR DE LA PROBLEMÁTICA DEL CAMPO CURRICULAR

Los cambios tecnológicos y disciplinares; los requerimientos de docentes, graduados y estudiantes con respecto a la imprescindible inclusión de nuevos contenidos en los planes de estudios de las diferentes carreras; las demandas externas hacia las instituciones universitarias por parte de organismos estatales, entes de financiamiento, organismos internacionales y la sociedad civil en general son algunas de las razones que se esgrimieron para encarar masivos procesos de reformas curriculares en nuestras universidades a partir de la década del '90.

El campo del currículum fue, entonces, resignificado y valorado en función de estas problemáticas. Sin embargo, se advierte que el debate alrededor de los procesos de reforma curricular al interior de las universidades en Argentina, ha estado orientado en su mayoría a la discusión acerca de la implementación de cambios de asignaturas, cargas horarias y ubicación de espacios curriculares en una visión que no lograba desprenderse de una concepción de currículum como listado de materias. Pocos fueron los debates en los que se puso en cuestión el sentido de esos trayectos curriculares, la relación entre medios y fines, los proyectos políticos a los que respondían esas propuestas de formación de profesionales. Las políticas neoliberales -transparentadas en las exigencias impuestas a las universidades con respecto a las condiciones necesarias para acreditar formaciones consideradas apropiadas- vieron facilitada así su imposición, a pesar de algunos intentos de resistencia al interior de las instituciones formadoras.

Se percibe entonces que la discusión acerca de los supuestos teóricos que subyacen a las estructuras curriculares, las concepciones disciplinares y del campo profesional, y sus consecuencias con respecto al tipo de sujeto que generan, no estuvieron instaladas como preocupación dominante en los ámbitos universitarios. Puede advertirse también escasa discusión acerca del trabajo curricular en áreas disciplinares determinadas, la especificidad de sus objetos de estudio y la particular generación de conocimiento que producen.

Lo que se sostiene, entonces, es que más que la reforma a un plan de estudios, lo que debería generarse es el debate universitario alrededor de reformas curriculares que englobaran al

proyecto institucional de formación de profesionales incluyendo -entre otras cuestiones- a las actividades que se desarrollan para lograrlo, los contenidos, la perspectiva pedagógica, el perfil de egresado al que se apunta y los rasgos de identidad de la disciplina.

A partir de lo expuesto, este trabajo se propone indagar acerca de algunas nociones que han estado instaladas como verdades en el campo curricular universitario y que en realidad afectan directamente:

a-las posibilidades de producción, circulación y apropiación de determinados saberes en las instituciones universitarias

b-su relación con el entorno social

c-las características de sus egresados.

Es necesario analizar la relevancia social de los planes de estudio en tanto expresan determinadas metas, propósitos y principios en la selección de los contenidos y en las formas de enseñanza que vinculan las prácticas docentes con la formación de un sujeto y una sociedad determinados. En este análisis, el primer obstáculo lo constituye el propio concepto de currículum, concepto polisémico y complejo que remite a concepciones pedagógicas, sociales, políticas, ideológicas, muchas veces contradictorias.

Históricamente, en torno al concepto de currículum se ha planteado la discusión sobre qué enseñar, es decir sobre los contenidos de la enseñanza. Hoy numerosos teóricos dan cuenta de la complejidad y diversificación de este concepto. Las propuestas curriculares pueden agruparse en tres grandes formas de entenderlas¹:

- como estructura académica o plan de estudios (como contenido)
- como contexto normativo de la interacción educativa (como planificación)
- como experiencia educativa (como construcción práctica).

Este último modelo -denominado modelo de proceso por algunos teóricos- es hacia el que las definiciones de currículum más progresistas tienden a orientarse, ya que enriquece la teoría al entender el currículum como práctica social. Abordar el currículum desde esta perspectiva implica indagar acerca de las instituciones educativas donde el currículum se lleva a la práctica observando los modos en que esto se realiza, las relaciones entre norma y realidad, las intervenciones de los actores a lo largo del proceso curricular.

EL CURRÍCULUM COMO TEXTO. UN ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS CURRICULARES DOMINANTES Y SUS CONSECUENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

¹Rué, J. (1995).

Si se toma al currículum universitario como plan de estudios, se lo analiza como *documento*. En este sentido, estos documentos se constituyen en insumos de fundamental relevancia para la investigación. Desde una perspectiva arqueológica, los currículos prescriptos constituyen monumentos, es decir evidencia material de sistemas de ideas que se quieren difundir en determinado momento en una sociedad².

Al hacer este recorte se focaliza en el análisis del currículum en tanto texto. Siguiendo a Kliebard³, se afirma que el currículum es una selección limitada de cultura. Es aquí donde surge el problema de la relación de este conjunto discursivo que es el currículum, con sus condiciones de producción por una parte y con sus efectos por otra, es decir:

- Qué representa el contenido seleccionado respecto del capital común disponible en una sociedad, dentro de las formas posibles de entender qué es cultura y conocimiento.
- Cómo se reparte socialmente la cultura seleccionada a los distintos colectivos sociales -alumnos-, dado que las decisiones sobre el currículum implican un problema de distribución al ser éste un mecanismo por el que el conocimiento se diversifica socialmente en función de criterios básicos como son los de edad, sexo, grupo social, etc.⁴.

A partir de este planteamiento, es preciso explicitar el carácter ideológico del currículum, la imposibilidad de neutralidad y la forma en que los diferentes paradigmas epistemológicos impactan en la práctica curricular.

Al considerar al currículum en tanto discurso, esto es, en tanto proceso significante productor de sentido, lo entendemos como un texto cuya pretensión es la reproducción de una forma de entender la realidad y los procesos de producción social; de esto se desprende que, para analizarlo, es pertinente considerarlo como una reconstrucción inscripta en determinada cultura, sociedad, instituciones, concepciones de ciencia, y no como un conjunto de contenidos abstractos, universales, posibles de ser producidos o aplicados en cualquier contexto.

Para el análisis de estas cuestiones se recurre a la noción de dispositivo de Michael Foucault y se toma al currículum como un dispositivo que produce subjetividades. “*Los dispositivos tienen, pues, como componentes, líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerza, de*

² Podgorny (1999).

³ Kliebard (1989).

⁴ Gimeno Sacristán, J. (1993).

subjetivación, de ruptura, de fisura, de fractura, que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición”⁵.

De estas características se desprenden dos importantes consecuencias: el repudio de los universales y un cambio de orientación que se aparta de lo eterno para aprehender lo nuevo. En otras palabras ni los saberes, ni la verdad, ni los sujetos, ni sus prácticas son universales y permanentes sino que “*son procesos singulares de una unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, procesos inmanentes a un determinado dispositivo y cada dispositivo es también una multiplicidad en la que operan esos procesos en marcha, distintos de aquellos procesos que operan en otro dispositivo*”.⁶

Esto implica que los dispositivos curriculares producen verdades que no son universales sino productos de ese dispositivo particular. Los sujetos pedagógicos se “fabrican” al interior de estos aparatos de subjetivación. Las teorías y prácticas curriculares producen un determinado tipo de sujeto y no otro, por lo que deben analizarse desde una antropología de la educación en tanto productoras de personas. Los diferentes dispositivos curriculares producen descriptiva y normativamente ideas de hombre contingentes que responden a determinadas concepciones de sujeto y teorías acerca de la naturaleza humana, pero que suelen ser enunciadas e internalizadas como verdades universales.

El currículum, como ya se dijo, es también un discurso y, como tal, compuesto por significante y significado en una relación en que el primero tiene la capacidad de crear al segundo. Según Larrosa, “*El discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa.*”

El texto curricular es, pues, una máquina óptica que produce, a la vez, al sujeto que ve y a las cosas visibles; pero también es una máquina enunciativa que produce, a la vez, significantes y significados. El currículum como dispositivo regulador permite así juzgar, normalizar y encauzar a los individuos; produce criterios de normalidad y anormalidad en los que se constituyen las subjetividades de alumnos y docentes. Se muestra como un campo atravesado por cuestiones de poder, un espacio de lucha donde se define lo axiológico y la normalidad. Las prácticas curriculares son prácticas sociales organizadas en relaciones de desigualdad, de poder y de control.

⁵ Deleuze, G. (1990).

⁶ Deleuze, G. Op. Cit.

Una teoría del currículum válida para trabajar sobre la problemática de este campo, necesitaría abordar las cuestiones analizadas generando debates inclusores de los diferentes actores universitarios alrededor de las distintas disciplinas y las posiciones existentes al interior de cada una de ellas, en la búsqueda de un consenso alrededor de un necesario cambio de paradigma.

Sin embargo, en las prácticas curriculares más frecuentes, el currículum ha sido elaborado centralizadamente, por encargo a comisiones de expertos. Esta práctica externa, esencialmente técnica, que no genera participación ni debate al interior de las comunidades académicas, ha acentuado aún más el parcelamiento de las disciplinas y la fragmentación del campo.

Una de las consecuencias de esta lamentablemente generalizada situación es que el modelo denominado de racionalidad técnica de Tyler haya resultado hegemónico en el campo de la planificación por más de cincuenta años.

Este tipo particular de discurso curricular está sostenido por un conjunto específico de saberes y reglas de funcionamiento que, siendo contingentes, aparecen como necesarios, contribuyendo con esto a ocultar el problema tras una supuestamente objetiva cientificidad. Esta teoría curricular clásica, tecnicista, en su búsqueda de criterios rigurosos y precisos, intenta un reduccionismo de lo pedagógico a cuestiones observables, cuantificables, objetivables. Esto produce, entre otros importantes efectos, una ruptura entre las acciones llevadas a cabo por las universidades y las problemáticas sociales, ya que las características de este modelo curricular -sus supuestos de neutralidad y universalidad, su concepción de división del trabajo, el acento puesto en métodos y medios en desmedro de fines y concepciones éticas y políticas- limitan seriamente las posibilidades de las instituciones de responder a las necesidades sociales de su contexto. Y este es el modelo que ha sido profundizado y legitimado por las políticas neoliberales hegemónicas en los '90.

Es necesario analizar los supuestos que subyacen a esta teoría curricular para poder construir modelos alternativos en base a la superación de sus falencias. “Sus supuestos, parciales cuando no claramente falsos, deben ser esclarecidos”⁷.

- El desarrollo científico contribuye necesariamente al mejoramiento de la sociedad.

Esta afirmación es cuestionable, ya que el desarrollo científico no responde siempre a las necesidades de las mayorías. Tal como afirma Habermas, el avance tecnológico no es el de la racionalidad en general sino el de una racionalidad particular, instrumental, una forma de organizar el mundo que no es ni la mejor ni la única. El reduccionismo de la afirmación no

⁷ Follari y Berruerzo (1979).

toma en cuenta la complejidad de las relaciones entre ciencia, tecnología y ética, ni la situacionalidad histórica constitutiva del modelo curricular. Desconoce las coordenadas de tiempo y espacio y la necesaria contextualización del conocimiento científico.

En nuestros países latinoamericanos, periféricos, suelen producirse fenómenos de “importación acrítica” de propuestas curriculares, simples copias de lo que se realiza en otros lugares del mundo considerados como centrales. Esto genera disfunciones entre las necesidades sociales reales y los conocimientos impartidos por las universidades. Puede pensarse en la formación de profesionales de la salud desde una perspectiva liberal, formados para desempeñarse en “consultorios privados” y carentes de las herramientas necesarias para resolver los urgentes problemas sociales. El ejemplo ilustra cómo el dispositivo curricular puede generar un determinado tipo de subjetividades funcionales a un determinado proyecto pero inapropiadas en otras situaciones.

- La educación debe formar sujetos no sólo contribuyentes al desarrollo científico técnico, sino adscriptos a valores universalmente deseables.

Desde el marco teórico justificado en el trabajo, los valores a postular no pueden ser universales. Los valores que aparecen como universales son en realidad los dominantes en el contexto de producción de la teoría -países centrales- y se pretende su imposición en los países periféricos, “consumidores” de teoría científica.

La teoría científica que plantea la directa aplicación y transferencia de los avances tecnológicos, por ejemplo, naturaliza una determinada distribución del conocimiento en la que una pequeñísima parte del globo provee casi todas las innovaciones tecnológicas, una segunda parte puede adoptarlas y la parte restante, que corresponde a alrededor de un tercio de la población mundial, está desconectada tecnológicamente ya que no innova ni adopta en el área tecnológica. Esto implica la aceptación de una construcción particular de relaciones oculta tras una máscara de necesidad y universalidad. Se ignora deliberadamente la relación del conocimiento con las formas que reviste el poder.

Las prácticas educativas implican siempre concepciones acerca del hombre y del mundo, por lo que al analizar en profundidad un diseño curricular, al intentar develar sus supuestos subyacentes *“hallamos, no leyes naturales y universales sino creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: “¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término curriculum?”*⁸

⁸ Grundy (1991).

-La teoría se pretende universal y neutral

Al asociar neutralidad al valor científico, se enfatiza sobre los objetivos y la eficiencia. En su intento de neutralidad, la teoría curricular desconoce las particularidades históricas, contextuales, las condiciones de producción, los usos y necesidades sociales; pero en realidad lo que aparece como neutro o universal responde a intereses particulares que se intenta hacer aparecer como generales. Así, en el caso que se está analizando, los planes de estudio de los países periféricos no responden a sus propias problemáticas sino a las de los países dominantes. Las pretendidas universalidad y neutralidad toman a la eficiencia como un valor en sí misma, sin hacer referencia a los objetivos que pretende. Se cae entonces en una posición instrumental, alienante, por falta de conciencia acerca de los objetivos a los que se sirve.

Esta imposición de valores arbitrarios con pretensión de neutralidad, puede explicarse desde el concepto de hegemonía, que implica que “los modelos fundamentales de la sociedad se mantienen por suposiciones ideológicas tácitas, por normas si así se prefiere, que no suelen ser conscientes, así como el poder y el control económico (...) El hecho es que estas suposiciones son obligatorias para los estudiantes, pues en ningún momento se elaboran o cuestionan (...) (y) por el hecho de ser tácitas, de residir no en la parte superior sino en la raíz de nuestro cerebro, aumentan su poder”.⁹

Esto ha tenido efectos poco deseables para América Latina, como la fuga de cerebros, la formación de profesionales funcionales a intereses de empresas multinacionales, el escamoteo de la práctica en favor de lo teórico, desde una visión que concibe a la teoría con mayores posibilidades de universalidad.

EL CURRÍCULUM COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA. UNA MIRADA DESDE EL PRAGMATISMO

En trabajos anteriores vinculados con esta investigación, se ha focalizado en el curriculum universitario como productor de subjetividad¹⁰, en las consecuencias de otorgar un lugar privilegiado al conocimiento teórico de carácter científico y, desde una racionalidad técnica, considerar a la competencia profesional como la mera aplicación de ese saber a los problemas instrumentales de la práctica.

La crisis de credibilidad hacia las instituciones educativas de nivel superior -que se observa a partir de cuestionamientos con respecto a la capacidad de sus graduados para desempeñarse

⁹ Apple (1986).

¹⁰Ver Filpe, A. (2007)

en la práctica profesional- demanda una revisión del currículum universitario de formación de profesionales en su dimensión de *experiencia educativa*, es decir como instancia en la que las prácticas sociales no sólo son insoslayables, sino que son consideradas como factores constitutivos de dicho currículum. La concepción de currículum como “cruce de prácticas”¹¹ es la que justifica el análisis realizado.

A partir de este planteamiento, la dimensión curricular en la que se focalizará ahora, es la de las prácticas curriculares que se llevan a cabo en instituciones de nivel superior, intentando explicar y comprender las relaciones entre alumnos, docentes y conocimiento que tienen lugar en las aulas universitarias, poniendo especial atención en las relaciones entre teoría y práctica. En este sentido, los aportes del pragmatismo resultan muy esclarecedores.

William James llamó al pragmatismo -más que teoría filosófica- “modo de pensar”¹². Una de las características básicas de este tipo de pensamiento –en oposición a las prácticas curriculares dominantes- es considerar que no es factible concebir las temáticas de un momento histórico como absolutas (universales, o neutras), ya que la utilidad de los aportes filosóficos radica justamente en el contacto con los problemas reales y su análisis crítico.

Es necesario comprender las prácticas curriculares universitarias desde una mirada en la que confluyan lo pedagógico, lo filosófico y lo político. La posición pedagógica de John Dewey - en estrecha relación con sus posiciones filosóficas- aparece como una perspectiva fundamental para intentar comprender y analizar estas prácticas por haber desarrollado una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, la disolución de los dualismos tradicionales y la refutación de cualquier forma clásica de fundacionalismo.

En este tramo del trabajo se analizarán algunos problemas presentes en las prácticas curriculares de las universidades públicas latinoamericanas desde los aportes del pragmatismo. Se rescatarán ideas de Schön, Dewey y Polanyi como contribuciones fundamentales para la comprensión del problema en el que se focaliza.

CURRÍCULUM UNIVERSITARIO: EL PROBLEMA DE LA DISTANCIA ENTRE EL CONOCIMIENTO TEÓRICO Y LA REALIDAD

En nuestras sociedades complejas, la educación de los jóvenes no puede ya darse por la simple participación directa en las actividades de los adultos, excepto en las ocupaciones más sencillas. El aprendizaje por mera imitación no es, entonces, posible en estas sociedades en las que la multiplicidad de ocupaciones y el avance científico y tecnológico demandan

¹¹ Salinas, D. (1999)

¹² Faerna (1996).

instituciones específicas y un cuerpo especial de sujetos que se ocupan de enseñar la casi infinita variedad de conocimiento circulante. Estas instituciones y sujetos deben dominar el espectro simbólico de los diferentes saberes.

Sin esta indispensable sistematización del conocimiento no es posible pensar la posibilidad de su transmisión. Y esa transmisión necesariamente se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales que no pueden ser obtenidos en el intercambio ocasional o accidental con los otros miembros de la sociedad. Esto conlleva, como se ha afirmado, complejos procesos previos a la transmisión, propios de la construcción curricular. En primer término, la necesidad de un recorte de la totalidad del conocimiento presente en las sociedades complejas, ya que es imposible pensar en la transmisión de la totalidad de los saberes existentes. El conocimiento, entonces, deberá ser seleccionado, fraccionado, graduado, organizado y jerarquizado para su transmisión. Y esa selección no responde a procesos objetivos o neutrales, sino –como se ha venido sosteniendo- cargados de politicidad, subjetividad e ideología. El problema es que la verdadera naturaleza de estos procesos permanece generalmente oculta cuando se plasman en la realidad de las aulas.

Ahora bien, esta transmisión así encarada encarna una serie de peligros de los que la asimilación del conocimiento por participación en el entorno social está exenta. En este último caso, el aprendizaje es -aunque reducido- experiencial, personal y vital.

El peligro mayor que subyace a la educación sistemática, intencionada y formal, propia de las sociedades complejas, es que esa transmisión carezca de los sentidos que tienen los aprendizajes que surgen de la “urgencia” cotidiana, que están contextualizados, plagados de significado, de utilidad. Dewey afirma, con respecto a esta situación: “La instrucción sistemática llega a ser fácilmente remota y muerta, abstracta y libresca, para emplear las palabras despectivas ordinarias”.¹³

¿A qué refiere esto? Cuanto mayor es el desarrollo del conocimiento, de las formas técnicas de destreza, mayor es el peligro de separación, de pérdida de sentido, de ausencia valórica generada por una distancia insalvable entre los contenidos transmitidos y la realidad de los sujetos. Si miramos la formación universitaria desde este ángulo, veremos que en la formación de profesionales universitarios la situación se profundiza y adquiere un mayor dramatismo, justamente por las características de alto desarrollo y especificidad propias del conocimiento que se imparte. La educación así entendida -como transmisión de un

¹³ Dewey, J. (1971).

conocimiento inerte, cerrado, “dado”- se agudiza en las universidades por el aumento de esa distancia entre el conocimiento teórico que se imparte y la realidad.

Este problema -que atraviesa todos los procesos de transmisión de conocimiento propios de las sociedades complejas que han construido sistemas educativos formales- no figura, sin embargo, como problema prioritario al analizar las crisis educativas o la falta de respuestas pertinentes, muchas veces, de los profesionales con respecto a los problemas de la región.

De aquí que uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales. Cuando la adquisición de información y de destreza intelectual técnica no influye en la formación de una disposición social, la experiencia vital ordinaria no logra adquirir sentido, mientras que la escolaridad sólo crea cultos “ingeniosos”, es decir “especialistas egoístas”.¹⁴

Formar una “disposición social” implica poner en cuestión el contexto, sus necesidades y demandas, pensar la universidad como institución social comprometida con su momento histórico; implica entonces la existencia de un debate al interior de las instituciones acerca de cuáles son las “disposiciones sociales” que se están –o no- formando. E implica también una propuesta pedagógica que parta de situaciones reales, de problemas presentes en el campo de la práctica. Si esto no sucede, la formación de profesionales puede reducirse a la formación de “cultos ingeniosos” o “especialistas egoístas”.

¿A qué aludimos cuando hablamos de “especialistas egoístas”? En realidad estamos hablando de profesionales que conciben el conocimiento como un saber técnico, neutro, desprovisto de politicidad, universalmente válido (desconociendo los procesos de construcción curricular ya enunciados, pregnados de valores y concepciones explícitas e implícitas). Y que no consideran los intereses y necesidades de las regiones a las que pertenecen como así tampoco los de las mayorías que las habitan. Lamentablemente, esta calificación que utiliza Dewey es apropiada para definir a muchos profesionales universitarios formados en nuestras universidades públicas. Profesionales más preparados para “decir” que para “hacer”, para “explicar el mundo” más que para intervenir, para reproducir más que para transformar; preocupados únicamente por adquirir destreza técnica, ejercer sus profesiones de manera liberal, concretar una carrera individual exitosa.

En las aulas, el conocimiento acumulado presente en la sociedad no se pone en práctica, sólo se enuncia. La mayor parte de lo que se va a aprender se halla depositado –como se ha

¹⁴ Dewey, op. Cit.

afirmado- en símbolos; es un material artificial con respecto a la realidad circundante y “...existe en un mundo propio, no asimilado a las costumbres ordinarias de pensamiento y expresión. Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida. Se está expuesto a perder de vista los intereses sociales permanentes.”¹⁵.

En este sentido es importante delimitar dos graves consecuencias de esta situación en los procesos formativos propios del ámbito universitario:

1-La ausencia de un “saber hacer” profesional.

2-La falta de compromiso con la realidad política y social regional.

1- La ausencia de un saber hacer profesional

Por un lado, la educación así entendida, de tradición oral, basada en el discurso teórico, que da lugar exclusivamente al conocimiento explícito, codificado, provoca la repetición de fórmulas ya instituidas, el aprendizaje mecánico de técnicas y destrezas dominantes. No favorece la construcción de un saber hacer profesional, de un modo de pensar y hacer propio de la profesión (podemos pensar en los trayectos formativos de un abogado, un arquitecto o un pedagogo). Se generan así profesionales que se han apropiado de un discurso teórico sobre la disciplina pero que no son capaces de intervenir sobre la realidad, que carecen de herramientas prácticas propias de un *saber hacer*. Este problema se ve además profundizado por las jerarquías epistemológicas hegemónicas sobre teoría y práctica, a partir de las cuales se percibe como de mayor valor a los profesionales que se dedican a la ciencia “pura” y como profesionales de segunda a los que se ocupan de su aplicación en la realidad.

Las universidades parecen participar de la ilusión de una transmisión directa del conocimiento de unos a otros por medio del lenguaje. Parece posible que sólo por exponer teóricamente un saber, el “oyente” se apropia de ese conocimiento en toda su complejidad. Sin embargo, afirma Dewey que esa transmisión se asimila a un proceso puramente físico (de transmisión de sonidos), y que en realidad el conocimiento se adquiere realmente cuando se participa en actividades compartidas que implican el uso de ese saber en situaciones reales. Es necesario convertir ese conocimiento en algo que sea comprendido por el grupo -por compartir un código simbólico común que le otorga significado- y que forme parte de una finalidad común. Esto es indispensable si se aspira a construir un saber hacer profesional que supere la mera repetición de teoría y se piense como herramienta de transformación de la realidad. “Cuando las palabras no intervienen como factores en una situación compartida, ni real ni

¹⁵ Dewey, J. Op. Cit.

imaginativamente, operan como estímulos puramente físicos, no poseyendo sentido ni valor intelectual. Hacen que la actividad discurra por un cauce determinado, pero no las acompaña un propósito consciente o un sentido. Así, por ejemplo, el signo “+” puede ser un estímulo para realizar el acto de escribir un número debajo de otro y sumarlos; pero la persona que realiza el acto operará como un autómatas si no comprende el sentido de lo que hace.”¹⁶

Podemos afirmar entonces que una práctica educativa lo es realmente cuando logra que los sujetos pedagógicos compartan o participen en actividades conjuntas en las que puedan apropiarse de los propósitos que animan esas actividades, para incorporar realmente el conocimiento, familiarizarse con sus métodos, adquirir las destrezas necesarias de un saber hacer que los involucra emocionalmente, del que no son ejecutores “autómatas”, ajenos al sentido de la actividad. El problema es cómo lograr que la transmisión de conocimiento en las aulas universitarias involucre emocionalmente a los diferentes actores de esa transmisión, dotando de significado a esos procesos.

2- La falta de compromiso con la realidad política y social regional.

Los procesos de enseñanza hegemónicos, se basan en una concepción científicista que intenta investirlos de un valor de verdad exento de posicionamientos políticos, axiológicos, subjetivos, emocionales. Sin embargo, toda sociedad compleja conlleva la necesidad de reproducir los conocimientos ya incorporados, pero también la de seleccionar esos conocimientos para poder construir una sociedad mejor que la existente. Y las instituciones educativas son las privilegiadas con respecto a estas funciones de reproducción y transformación. Esta situación desnuda la paradoja: al intentar investirse de una supuesta “objetividad”, las instituciones educativas dejan de cumplir con su función, con el mandato social que les da sentido: dejan de lado la dimensión prospectiva, la utopía, que les es propia y les otorga sentido. “Porque cuando las escuelas se apartan de las condiciones educativas y eficaces del medio extraescolar, necesariamente substituyen un espíritu social por un espíritu libresco y pseudo intelectual (...) se tiende a eliminar el sentido social que procede a participar en una actividad de responsabilidad y valor comunes, y el esfuerzo consagrado a un aprender intelectual aislado contradice su propio fin.”¹⁷

Se opera un reduccionismo de la educación a la incorporación de conocimiento explícito. Aquí es importante recurrir a la conceptualización que realiza Polanyi con respecto a dos tipos de conocimiento, diferentes y diferenciables: el conocimiento explícito y el conocimiento

¹⁶ Dewey, J. Op. Cit.

¹⁷ Dewey, J. Op. Cit.

implícito o tácito. El conocimiento explícito está codificado, se caracteriza por ser formal y sistemático, es el que puede estar incorporado en fórmulas, diagramas o libros, lo que lo sitúa al alcance de cualquier persona que tenga la formación básica para interpretarlo. El conocimiento tácito, en contraposición con el anterior, es no codificable y por consiguiente sólo puede adquirirse haciendo o viendo hacer a los otros. Se vincula con un conocer perceptivo donde la acción –y percibir la acción del otro- resulta fundamental. En palabras de Polanyi, sabemos más de lo que podemos decir.

Reducir la educación a la transmisión exclusiva de conocimiento explícito obstaculiza en el estudiante la incorporación de valores sociales, separando los aprendizajes de los principios filosóficos y políticos que les dan sentido, de las prácticas reales en las que ese conocimiento se plasma en acciones. “Si el conocimiento no se integra en las fuentes usuales de la acción ni en la visión de la vida, la moral llega a hacerse moralista, es decir un esquema de virtudes separadas”¹⁸. Separadas de la realidad, del mundo, de los procesos políticos, de las necesidades de las mayorías, de los problemas de la región, de intervenciones pasibles de ejercer transformaciones en el campo de la práctica, de los sentidos de esas intervenciones.

Esta modalidad imperante no facilita en los estudiantes, futuros profesionales, la construcción de un compromiso político con la realidad. No se está afirmando la ausencia de ese compromiso en todos los casos (ni estudiantes ni profesionales), lo que se está poniendo en cuestión es si ese compromiso se desprende de las prácticas curriculares universitarias, o si depende del “azar”, de las biografías individuales de los sujetos involucrados, de las coyunturas ocasionales y contingentes en las que cada sujeto se construye. Lo que las universidades deberían formar –profesionales competentes en la resolución de los problemas de su contexto histórico- queda entonces librado a posibilidades futuras que la inserción de los graduados en el campo del trabajo pueda –o no- generar.

Es necesario reflexionar entonces sobre el problema de la educación en las sociedades complejas -mediatizada por los sistemas educativos contruidos ad hoc- focalizando en los procesos de transmisión del conocimiento que se dan al interior de las instituciones educativas. Como ya se ha enunciado, esa transmisión necesariamente se realiza por medio del lenguaje oral y escrito, por medio de símbolos artificiales y convencionales.

Los procesos educativos formales necesitan de un ambiente, métodos y materiales especialmente seleccionados para obtener los resultados esperados. Y es razonable que el lenguaje tenga un lugar privilegiado en esos procesos, dada su posibilidad de condensar en

¹⁸ Dewey, J. Op. Cit.

formas, innumerables cuestiones cuya existencia no forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Pero la acentuación excesiva o, más aún, el uso exclusivo del lenguaje en la educación, implica riesgos que ya no pueden considerarse como hipotéticos porque han sido comprobados por la experiencia. Lo paradójico de la situación es que la crítica al uso exclusivo del lenguaje oral y/o escrito como única forma de comunicación del conocimiento es sostenida mayoritariamente, afirmada desde diferentes posicionamientos y disciplinas científicas, pero esto no impacta en cambios en las prácticas de enseñanza. “¿Por qué se hallan aún tan atrincherados en la práctica la enseñanza por simple trasiego y el aprender por una absorción pasiva a pesar de estar universalmente condenados? El principio de que la educación no es cuestión de “contar” y ser contado sino un principio activo y constructivo, está tan violado en la práctica como reconocido en la teoría. Esta deplorable situación, ¿no se debe al hecho de que la doctrina sea también meramente contada?”¹⁹

Esta inquietante pregunta debería ponernos en cuestión, actuar sobre el campo pedagógico como una propuesta para realizar una fuerte autocrítica. Estos cambios en las prácticas educativas, que tanto se pretenden, ¿se “hacen”? ¿o se “cuentan”, se “dicen”? Los discursos teóricos acerca de las prácticas educativas avanzan en un sentido, pero las prácticas por las que se transmite ese discurso no hacen más que reproducir la situación que se critica. La transmisión oral, simbólica, descontextualizada de las situaciones reales, es el soporte que se utiliza para criticar esa misma forma de enseñanza. No se está sosteniendo en este trabajo que se disminuya el uso del lenguaje como recurso educativo, pero sí se propone que su uso sea más vital, vinculándolo con situaciones reales y compartidas.

CONOCIMIENTO Y ACCIÓN. UNA RELACIÓN INDISOCIABLE PARA EL PRAGMATISMO

El problema de la formación profesional y la transmisión de conocimiento útil para la acción, es un tema en el que el pragmatismo tiene mucho para aportar, ya que sitúa en el centro del escenario el concepto de acción. Las decisiones teóricas que se toman no pueden separarse de la forma en que afectan al sujeto: ningún conocimiento es estrictamente contemplativo. La división dicotómica clásica que se establece entre teoría y práctica ignora que todo conocimiento modifica la percepción que el sujeto tiene de sus circunstancias, y por consiguiente, la definición de su papel en ellas. El pragmatismo pone entonces, en continuidad, el conocimiento con el hacer y el actuar.

¹⁹ Dewey, J. Op. Cit.

Dewey manifiesta estar convencido, ya en 1890, de que muchos problemas de la práctica educativa de su tiempo se debían a que estaban fundados en una epistemología errónea. Esa epistemología, nuevamente, era aquella que de un modo u otro seguía comprometida con una visión dual del hombre y de sus producciones y actividades. De la extensa obra de Dewey en la que analiza estos problemas, en este trabajo se focaliza en *Democracia y Educación* por su pertinencia con la problemática abordada y por desarrollar la vinculación entre las cuestiones pedagógicas y políticas como necesaria, considerándolas dos dimensiones imposibles de disociar.

Para Dewey, la experiencia humana está vinculada con los deseos, sentimientos, necesidades e intereses de la vida, por lo que los procesos de conocimiento no pueden ser ajenos a esas cuestiones.

El objeto del pensamiento es llegar a una conclusión, poner fin a una situación incompleta y problemática. Mientras el pensamiento ocurra en una situación dudosa e incómoda, es esencialmente un proceso inquisitivo. Para decirlo de otra manera, según este punto de vista lo que estimula el pensamiento es la falta de coherencia. “El punto de partida de todo proceso de pensamiento es algo que ocurre, algo que tal como se halla es incompleto o sin realizar.”²⁰

Estas afirmaciones de Dewey nos llevan a poner en cuestión la formación académica donde se enseñan los conocimientos como verdades descontextualizadas de la realidad, haciendo un reduccionismo de lo pedagógico a cuestiones observables, cuantificables, objetivables. La “verdad” aparece en estas propuestas como preexistente a los procesos de conocimiento, y lo que los estudiantes deben hacer es sencillamente apropiarse de ella mediante la recepción de un conocimiento cerrado, “dado”. El lugar del conocimiento en estos dispositivos curriculares es el de un producto acabado, “objetivo”, permanente y, por consiguiente, atemporal. Pierde así su condición de proceso tanto desde una perspectiva de situacionalidad histórica como desde los procesos subjetivos de apropiación. No se toma en cuenta la posibilidad de organizar los contenidos desde otra lógica curricular que incluya a las necesidades del contexto, las características de los alumnos y los avances de las disciplinas. Desconoce una epistemología del conocimiento que aporte una visión de ciencia como producto social relativo, que incluya la racionalidad pero también la creatividad, lo político, lo imaginativo, lo emocional, el debate axiológico. Esto pone en el lugar de conocimiento transmisible a la teoría consagrada como verdadera.

²⁰ Dewey, J. Op. Cit.

Siguiendo el pensamiento pragmatista, lo que debería hacerse es generar en los estudiantes justamente la duda, la incerteza... Proponer situaciones en las que los estudiantes necesiten integrar la fragmentación, las diferencias, en la construcción de un nuevo todo coherente. Deben entonces apelar a un movimiento de la imaginación hacia la integración, deben confiar en los elementos subsidiarios de las acciones para acceder al conocimiento. Y estas acciones que sirven como base para expandir el conocimiento, y que no se pueden especificar en un momento dado, son las que permiten focalizar la intencionalidad y adquirir nuevos significados. Y para esto es necesario superar los modos de transmisión basados exclusivamente en el lenguaje, y que no toman la experiencia como insumo para la construcción del conocimiento.

¿Cómo podría pensarse esto en la propuesta universitaria de formación de profesionales? Es interesante incluir aquí el concepto de *practicum* acuñado por Schön, quien propone generar un espacio de formación –un *practicum*- que sitúe a los alumnos en una situación intermedia entre “el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad”.²¹ Un espacio simulado, colectivo, plagado del lenguaje, los instrumentos y las valoraciones del mundo profesional; una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica. En este espacio, los estudiantes aprenden haciéndose cargo de proyectos que simulan la práctica real. Y hacen esto acompañados por un “práctico experto” que domina la competencia profesional. Se da así en el *practicum* una combinación del aprender haciendo de los alumnos, de la interacción con profesores y compañeros, y de aprendizaje experiencial.

La experiencia que facilita el *practicum* contacta al alumno con un pensar que es “el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas”²². Y esto se da en un contexto experiencial donde “las cualidades de las cosas vistas y tocadas tienen un efecto sobre lo que se hace y son atentamente percibidas, tienen un sentido”²³. Así, los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer, aquello en lo que aspiran a convertirse en expertos, y lo hacen acompañados por prácticos ya competentes que los inician en las tradiciones de la práctica. “Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la

²¹ Schön, D. (1992).

²² Dewey, J. Op. Cit.

²³ Dewey, J. Op. Cit.

profesión constituyen una “tradición”, y...la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices”²⁴.

Esta situación difiere diametralmente de las prácticas educativas dominantes, ya que instala a los alumnos en una situación problemática, en la que deben apelar al pensamiento para poder encontrar soluciones apropiadas al problema planteado. Y esa situación no tiene –como tampoco la tienen en la realidad- una única resolución ni una respuesta prefijada.

Ahora bien, ¿cómo resuelven las universidades la problemática relación entre teoría y práctica? Desde una mirada estructural, en el caso de las asignaturas universitarias, el problema de la teoría y la práctica, parece subsumirse en la clásica división al interior de la cátedra, de espacios teóricos y prácticos. Esto, sin embargo, se encuentra más cercano a una concepción de división, de dicotomía entre ambas que de resolución de una continuidad. Aún así, en el espacio de los “prácticos” (en el que debería vincularse el conocimiento con situaciones presentes en la realidad) en muchos casos lo que se lleva a cabo es el análisis de textos teóricos, bajo la dirección de un profesor. Como justificación de la denominación de clases “prácticas”, se afirma que en estos espacios se busca un mayor protagonismo del alumno, dándole la posibilidad de participar con sus opiniones con respecto al discurso teórico analizado, para diferenciarse de los espacios “teóricos” en los que el método dominante es la “clase magistral”. Evidentemente, y a la luz de lo que se viene desarrollando, estas caracterizaciones del espacio de las clases “prácticas” no habilitarían la construcción de un “saber hacer” profesional, ya que no establecen verdaderas relaciones entre el discurso teórico y las realidades sobre las que un profesional debería intervenir en el campo de la práctica.

Los espacios prácticos deberían propender a la construcción de un practicum que girara alrededor de un problema del tipo de los que deberán resolver los estudiantes en su vida profesional. El lugar de los textos “teóricos” en esta nueva construcción, debería concebirse como el de herramientas teóricas útiles para pensar la realidad, para explicarla, pero también para intervenir en ella. Esta puede ser una forma de incluir la realidad en las aulas, e implica necesariamente adquirir conciencia, hacer explícito, que es para ese mundo real que el estudiante se está formando. Dejar entrar la realidad en las aulas supone un posicionamiento político con respecto al lugar de la universidad en los procesos de transformación de su contexto.

²⁴ Dewey, J., citado en Archambault (1974).

Volviendo a Dewey, si la práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión, es necesario introducir a los alumnos en las convenciones propias de la disciplina que incluyen medios, lenguajes e instrumentos específicos. En la vida profesional, estas competencias se adquieren en el marco de las instituciones particulares donde tienen lugar (el estudio, el hospital, la empresa, la institución educativa), que modelan y estructuran la práctica. Si pretendemos que estas competencias comiencen a construirse en la formación académica, deberemos pensar en procesos educativos que habiliten en los alumnos una experiencia que tome en cuenta las etapas consideradas por Dewey como necesarias para la construcción del conocimiento: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y elaboración racional de una conclusión sugerida, la comprobación experimental activa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Seguramente educamos en el sentido de lo que consideramos valioso. Un punto de partida interesante sería analizar qué es lo que consideramos valioso: poseer mucha información acerca de una disciplina, tener un discurso teórico sobre algún campo del saber, adquirir herramientas para un saber hacer... Y consecuentemente poner en cuestión nuestras prácticas educativas. Si, como afirma Dewey, un modo de vida democrático es necesario para que pueda existir un orden político democrático, las universidades podrían aportar a la construcción de ese modo de vida propiciando en los estudiantes la vivencia de experiencias democráticas y democratizadoras que fortalezcan la vinculación entre el mundo universitario y la realidad en la que está inserto, y que habiliten en los futuros profesionales competencias tendientes a integrar críticamente conocimiento y acción.

Este es, sin duda, un gran reto para una investigación pedagógica que apueste a reconsiderar las relaciones entre educación y democracia, y a la construcción de una universidad que se posicione en una perspectiva ética y política que la ubique como actor protagonista en los procesos de emancipación de América Latina en este complejo y desafiante siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1986) *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- Archambault, R. (1974) (comp.) *John Dewey on education: Select Writings*. Chicago, University of Chicago Press.
- Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

- Deleuze, G. (1990) “Qué es un dispositivo”, en *Michael Foucault, filósofo*. Barcelona, Gedisa.
- Dewey, J. (1971) *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Faerna, Á. (1996) *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Filpe, A. (2007) “Discurso pedagógico y campo curricular en el ámbito universitario ¿Nuevos colonialismos en la formación de subjetividades?” en *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debatén y escriben los pedagogos*. Córdoba, UNRC.
- Follari y Berruerzo (1979) *Criterios e instrumentos para la revisión del diseño de planes de estudio*. México, Univ. Autónoma Metropolitana.
- Gimeno Sacristán, J. (1982) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993) “El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?” En: Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- Habermas, J. (1971) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Kliebard (1989) *Problems of definitions in curriculum*. Journal of Curriculum and Supervision 5.
- Larrosa, J. “Tecnologías del yo (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)” en *Escuela, poder y subjetivación*. Barcelona, La Piqueta.
- López Gil, M. y Delgado, L. (1996). *La tecnociencia y nuestro tiempo*. Buenos Aires, Biblos.
- Podgorny (1999) *Arqueología de la Educación. Textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología.
- Polanyi, M. (1967) *The tacit dimension*. Nueva York, Doubleday.
- Rué, J. (1995) *Currículo. Concepciones y prácticas*. Cuadernos de Pedagogía. Tendencias educativas hoy. N° 253.
- Salinas, D. (1999) “Currículum, racionalidad y discurso didáctico”, en Poggi, M. (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.