

## TEORÍA Y PRÁCTICA: “DE LOS FUNDAMENTOS A LA REALIDAD”<sup>1</sup>

Carina Rattero<sup>2</sup>

Las denuncias de "falta de articulación teoría práctica", los reclamos a la formación por ser "demasiado teórica", porque "no se adecua a la realidad concreta" o "el choque tremendo que implica la práctica", son planteos recurrentes en ámbitos educativos. Estos conllevan significaciones y valoraciones que es preciso deconstruir y analizar con relación a las condiciones, discursos y epistemes que los hacen posibles; tanto por los sentidos y pretensiones que instituyen, como por los efectos que producen en las prácticas

Tomar nuestras propias palabras, ponernos a la escucha, atender a lo que tienen para decir, buscando en ellas lo que no ha sido pensado, los lugares de interpelación, sus propios límites, puede permitirnos abrir tajos en una trama a veces oscura o reduccionista, una urdimbre que entreteje sentidos a partir de los cuáles definimos problemas y visualizamos respuestas en la enseñanza, la formación y el curriculum

Voy a incluir algunos relatos<sup>3</sup> intentando a partir de ellos mirar y mirarnos como en una imagen especular, pensando que vale la pena asumir "... el derecho a explorar lo que en el propio pensamiento puede ser cambiado por el ejercicio de un saber que le es extranjero..." ( Foucault) Ya que de alguna manera, esta mirada de extranjero, -que no es ni pretende ser una mirada autorizada, ni la mirada evaluadora a la que estamos acostumbrados, sino simplemente otra mirada- puede permitirnos una vuelta a lo propio desde otros lugares que posibiliten desnaturalizar algunos de los supuestos y comprensiones que nos atraviesan, complejizar y habilitar otras visibilidades y construir otros sentidos y modos de acción.

Una primera idea que vamos a analizar y que aparece con mucha recurrencia en el imaginario pedagógico es la de "**la teoría como fundamento**", como "**marco teórico**" y los supuestos que conlleva: la necesidad de "traducción de la teoría en acciones" y la descalificación de la teoría por su " falta de adecuación a situaciones concretas". Veamos un ejemplo: "*... es cierto **que la teoría es fundamental pero se la debe traducir a la práctica** porque el docente recién iniciado está como huérfano en cuanto a recursos cuando debe enfrentarse a un grupo de chicos...*"

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el Encuentro Nacional de Formación Docente. Fac. de Formación Docente en Ciencias .UNL. Santa Fé octubre de 1998. Publicado en Del prudente saber y el máximo posible de sabor. Rev. jóvenes investigadores FCE.UNER. año 1.Nº 1. 1999

<sup>2</sup> Master en Educación Teoría y Curriculum, Profesora e investigadora Area Didáctica de la FCE.UNER.  
E-mail: crattero@ciudad.com.ar

<sup>3</sup> Los relatos incluidos corresponden extractos textuales de entrevistas realizadas a docentes de nivel primario en el marco del Proyecto de Investigación: "Los significados y sentidos de las prácticas didácticas de los docentes". Fac. Ciencias de la Educación UNER. 1996-1998. Las negritas son nuestras. Las prácticas didácticas se configuran y ponen en juego sentidos y significaciones que es posible recuperar a partir del relato de los sujetos en ellas involucrados. Tomamos estas narraciones a modo de ejemplo de las lógicas que sostienen nuestra práctica.

Este registro organiza la formación y muchas de nuestras comprensiones acerca de la didáctica como campo **de aplicación**, lugar de **efectivización técnica de respuestas**. **La teoría** se visualiza como aquel lugar del que se espera **la prescripción de lineamientos**, que deben poder traducirse en función de situaciones prácticas específicas.

Esta idea responde a cierta pretensión universalista desde la que el planteo moderno de ciencia ordena la acción: el modelo de explicación propio de las ciencias naturales, que ha marcado la tradición naturalista en la enseñanza y desde el que se proclama la posibilidad de enunciar principios generalizables, universales válidos para todo lugar y momento<sup>4</sup>.

La creencia **en un orden moral racional del mundo** (Vattimo 1996) sostenido en un **fundamento último**, pareciera operar como fondo de representaciones desde el que se significa la relación teoría práctica; reduciendo el espacio creativo, de pensamiento, novedad e inicio que esta última tiene en tanto acción<sup>5</sup>. Así el espacio de **la práctica** se subsume a la mera determinación quedando reducida a **la aplicación normativa**.

Es posible advertir estos supuestos en las demandas recurrentes en torno a la cuestión de los medios, la aplicabilidad y necesidad de "bajar la teoría a la práctica", en las que se establecen relaciones **instrumentales de conocimiento**. **La teoría no se toma como algo a problematizar o construir** sino como **prescripciones a seguir, advertencias y principios que permiten anticipar, normar, ordenar**.

De alguna manera la universalización presente en esta comprensión de la teoría, pretende a través de la búsqueda de regularidades dar cierto sentido ordenador y unificador a la multiplicidad. **Se busca en ella algo que permita reducir la angustia** de una situación que está siempre plagada de imponderables, azar, diversidad y frente a la cual la teoría como prescripción se presenta brindando cierta seguridad.

Esta necesidad de certeza, también puesta en el método o en las planificaciones exhaustivas, aparecería ligada a la suposición de que en algún lugar hay **un fundamento**, "**un marco**" del cual derivar lineamientos, que permitiría reducir la imprevisibilidad del acontecimiento y cerrar la problematización de la práctica.

La idea de **un fundamento teórico** aparece entonces ocupando el lugar de "**la Promesa** " **y como sabemos toda promesa se mantiene como tal en la imposibilidad de su cumplimiento**. Veamos un relato: *"... Yo pienso que los maestros que hoy en día se reciben necesitan una reestructuración en la parte curricular, se le da demasiada teoría, se le dan textos, ( sacados de la realidad de la escuela) y entonces ahí es donde está el problema, van al grado, y llegado el momento fracasan ..."*

En este registro la teoría sería un discurso propositivo /normativo, que haría posible el anuncio de ciertas profecías. Aquel saber que en su traducción instrumental garantiza- si se sigue estrictamente- arribar a los resultados preanunciados.

<sup>4</sup> El planteamiento naturalista- Carr y Kemmis- permite advertir esta inscripción del campo educativo como campo aplicado.

<sup>5</sup> Acción en términos arendtianos. Actuar, dice Arendt significa tomar la iniciativa comenzar o poner algo en movimiento. La acción puede -a diferencia del trabajo- tener inicio definido pero no un fin preestablecido. La acción humana se incluye en una trama de relaciones, es siempre con otros y su rasgo es la imprevisibilidad.

El campo educativo está marcado por **pretensiones teleológicas y ordenadoras**. Modelos ideales, procesos fijados de antemano, etapas de desarrollo y resultados prescritos a los que hay que arribar organizan dispositivos pedagógicos específicos desde cierto **deber ser formatizante**. Se demanda a la teoría un saber propositivo/práctico cuya especificidad es la aplicabilidad a situaciones particulares. En este planteo, la didáctica se visualiza como el discurso que debería dar respuestas a las situaciones de enseñanza- desde el reconocimiento del contexto, necesidades e intereses del alumno, las características evolutivas- pero sin problematizar el supuesto universalista a priori desde el que se piensa a éstos, como a la misma teoría.

Desde esta pretensión el a priori teórico -como **fundamento a aplicar** sin que medie la interpretación y recontextualización en función de particulares situaciones, circunstancias y sujetos- **lleva implícita su propia imposibilidad**. Cuando se trata de poner en correspondencia el esquema o principio de acción y la acción concreta, sin tener en cuenta que el esquema nunca puede cubrir todo lo que pertenece a la acción concreta y a su situación (Wieland 1996), se produce como efecto de la profecía incumplida la descalificación de la teoría.<sup>6</sup>

Banalizada en su hechura, tomada como conocimiento acabado y normativo, la teoría, se constituye en un saber muerto; despojado de sus posibilidades críticas y de apertura al pensamiento es valorada sólo por su "adecuación a la realidad" y descalificada en función de su probada inutilidad frente a las exigencias particulares.

El conocimiento teórico al ser definido en un registro meramente instrumental, conlleva el supuesto que **debe poder "traducirse término a término"** de acuerdo con los datos fácticos que arroja el registro experiencia. Al no poder aplicarse a cada uno de los particulares con los que el docente se tiene que enfrentar en el hacer cotidiano, se descalifica como lo que no sirve, lo que queda en el plano de las elucubraciones pero no se adecua a "la realidad".

***"...Pero cómo aplicar lo que yo estudié a allá en el instituto para que me sirva en el aula, porque cuando te encontrás frente a 30 niños, cada uno con su forma de aprender y tenés que dar un tema determinado, es un choque tremendo..."***

La promesa, encuentra sus quiebres en acto. Como vemos la práctica le muestra sus límites. Las teleologías prometedoras de regularidades universales se ven desbordadas a cada instante por la irrupción de lo no contemplado, la multiplicidad y la particularidad de la que no es posible adueñarse totalmente desde ninguna previsión, fundamento teórico o discurso propositivo a priori, **aquello que siempre aparece a pesar de** las mejores intenciones, los mejores objetivos, las más calculadas planificaciones.

"La práctica" encadenada a significaciones que de diferente manera remiten a la idea de aplicación, puesta a punto, espacio **derivativo empírico**; y en linealidad con la teoría -

<sup>6</sup> Las demandas de aplicabilidad de la teoría parecieran desconocer los modos de mediación entre lo universal y lo particular, entre teoría y praxis. Reconocer estas mediaciones y las tensiones que producen supone considerar además de la irreductibilidad del ámbito nuclear de la práctica, su inevitable carácter decisonal y reflexivo. Al respecto es interesante el planteo de Wieland, quien señala que el ámbito del obrar da origen al problema de la aplicación como necesidad de mediación entre las instancias categorialmente heterogéneas de la regla universal- abstracta y la situación particular. Tal mediación supone la facultad de juicio que no puede darse a sí misma una regla ineludible. Wieland (1996) La razón y su praxis. Cuatro ensayos filosóficos. Editorial Biblos (1996) La razón y su praxis. Cuatro ensayos filosóficos. Editorial Biblos

“fundamento”/ “marco”- del cuál **es la instancia derivada**, no es conceptualizada como espacio de lucha, de conflicto y relaciones de poder; en el que los sujetos tomamos partido y hacemos opciones, un juego en el que incluimos o dejamos fuera determinadas visiones o perspectivas; sino simplemente como espacio de aplicación de principios.

La práctica aparece homologada a “la realidad”, desde la imagen de una realidad “en sí” racionalmente ordenada sobre la base de un fundamento cuyo conocimiento preciso supondría poder adueñarse de ella, asegurarse cierto dominio. Las críticas recurrentes a la formación, por ser “*demasiado teórica*” y la demanda de “**más práctica**” se organizan desde la idea que supone que es posible el conocimiento acabado de las diferentes particularidades a las que el docente se deberá enfrentar. “*La práctica debe ir de la mano del conocimiento de dónde se va a trabajar*”, dice una docente cuando le preguntamos qué sería una buena formación y agrega: “*...la importancia de conocer la realidad de la escuela*” *...No solamente prácticas en las escuelas del centro, donde no hay mayores problemas, socioeconómicos, problemas de conducta, problemas de aprendizaje, sino ir por todos los tipos y todas las realidades, porque cada escuela es una realidad distinta...*”

Desde esta idea de realidad como “contexto” de la situación de enseñanza, con el supuesto que el conocimiento de la mayor diversidad de contextos minimiza las dificultades y avatares que impone la contingencia, se pretende garantizar el “*... no darse contra la pared...*”, lo que significaría “*... estar preparado para poder solucionar los problemas de aprendizaje que se producen...*”

Los testimonios dan cuenta de una práctica que se sabe compleja y no totalmente controlable y de la necesidad sentida de conocimientos que den cierta “**certeza situada**” (Hargreaves 1996), desde los cuáles dar respuestas a una situación que se advierte caracterizada por la diversidad y la imposibilidad de ser abordada desde lineamientos homogéneos.<sup>7</sup>

La angustia que produce la práctica, por la urgencia, simultaneidad, e imprevisibilidad que le son constitutivas, por ser una situación siempre inédita, por la incerteza de lo que es siempre particular y su irreductibilidad a esquemas previos o técnicos, se traduce en la demanda de “**más práctica**” que prepare al docente “*para lo que se pueda presentar*”.

Pero la pretensión de un conocimiento acabado de distintas realidades también es ilusoria, porque supone una realidad que es posible abarcar y conocer completamente. Una **realidad sin resto de incognoscibilidad**, sin aquello que tiene de incomensurable; supuesto que atraviesa el campo educativo, y es posible advertir en el énfasis en los diagnósticos, la pauta exhaustiva de indicadores de investigación y criterios y competencias en la evaluación.

La realidad queda así inscrita en cierto determinismo y sujeta al control técnico. Unitaria y estable - a pesar de su diversidad - es planteada como pura exterioridad, objeto cognoscible y apresable a partir del acopio experiencial. Esta idea conlleva una forma de concebir al sujeto como aquel **sujeto autónomo, soberano y omnipotente del planteo cartesiano**.

<sup>7</sup> Algunos autores afirman cierto reconocimiento del carácter situacional de las prácticas (Diker y Terigi 1997) “... estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en que tiene lugar la acción...”, no obstante permanece la necesidad de algo que permita el dominio de la situación de allí que nos parece apropiado el concepto de Hargreaves “certeza situada”.

Váttimo señala que pensar el ser como fundamento y la realidad como sistema racional de causas y efectos, es sólo una manera de extender a todo el ser el modelo de la objetividad "científica", mentalidad que para poder dominar y organizar rigurosamente todas las cosas las reduce al nivel de meras presencias mensurables, manipulables, viniendo a reducir al propio hombre, su interioridad y su historicidad a este mismo nivel.<sup>8</sup> La idea de fundamento remite a la ilusión de poder atrapar el principio primero que rige el orden del mundo y asegurarse cierto dominio sobre él.

La práctica ligada a la idea de "**aplicación**" requiere, reconocer en esta comprensión, la determinación que la organiza. Desde esta perspectiva se plantea en continuidad con ciertos "fundamentos" como derivación lineal de principios, lo que supone la posibilidad de hacer efectivo el despliegue de una intención. Y en esta idea también se juega una comprensión del **sujeto educativo**, como alguien capaz de llevar a buen término el desarrollo de intenciones, principios, y acciones previamente determinadas con sólo proponérselo o por mera voluntad racional.

La forma en que son pensadas las prácticas escolares y las transformaciones- al margen de las condiciones de producción de tales prácticas- en muchos de los actuales discursos político- educativos, también permiten reconocer esta idea de **sujeto de la intención y la voluntad**.

Esto se anuda con ciertas linealidades ordenadoras que resultan muy seductoras al al campo educativo y en torno de las cuales se organizan diferentes prácticas: el currículum, la enseñanza, el proyecto educativo institucional. El mismo sujeto es pensado desde cierta linealidad como esencia que se despliega- "desarrollo evolutivo"- o como intención que se pone en acto en el desarrollo de la planificación, el proyecto, el diseño curricular: "*es cuestión de ganas.*"

Lo cierto es que si no fuera por las ganas y la pasión puesta en juego por los docentes, muchas situaciones de enseñanza y de aprendizaje no serían posibles en las actuales condiciones; pero de lo que aquí se trata es de pensarnos más allá de la mera voluntad, del despliegue teleológico; y de problematizar este discurso propositivo desde el que se piensa la práctica ligada al "**deber ser**". Un discurso que la significa como un sitio de armonía en el que lo que irrumpe o disloca es visualizado como lo que "no se adecua". El campo didáctico está atravesado por criterios ordenadores cargados de sentidos universalistas, que además de lo particular, subsumen a los sujetos, la historicidad de las prácticas y las condiciones político sociales de su emergencia.

La experiencia de la práctica sometida a un proyecto, planificada de antemano, pensada como algo seguro, teleológicamente controlable, calculable y previsible- sea mediante una técnica, un método o un fundamento - supone su propia cancelación. Los intentos desenfrenados por disciplinarla, la voluntad de darle una forma cierta y una meta definida con anterioridad, no limitan lo que esta tiene de apertura a lo desconocido, ni la incertidumbre respecto de sus resultados, ni su resto siempre impredecible.

La práctica educativa conlleva inter-juego entre intencionalidad y acontecer, determinación y contingencia, subjetividades en relación. Vínculos en los que no son ajenos la pretensión ordenadora, las relaciones de poder, que incluyen formas de

---

<sup>8</sup> Váttimo (1989) La sociedad transparente. ICE. UAB. Paidós 1996

regulación; pero en los que también juegan, el azar, la aleatoriedad, la singularidad constitutiva de cada situación; la creatividad, los deseos y las resistencias de los sujetos .

La práctica de enseñanza supone una relación que nos incluye y esto implica reconocer en ella nuestras propias opacidades - cuestiones impensadas, reacciones espontáneas y no intencionales - aspectos no siempre contemplados desde el supuesto racionalista que ordena las comprensiones hegemónicas.

**La relación teoría práctica reducida a la linealidad medios – fines** ( en función de "la mejor forma", del "cómo" resolver) produce efectos reguladores y nos deja fuera del juego, des-implicados como sujetos. Pero como dice Gadamer (1996) la **práctica es siempre, elección y decisión entre posibilidades**

De tal manera la práctica requiere una formación teórica desde **otros sentidos; que subviertan su ligadura a la técnica**, que brinden posibilidades de **desciframiento y problematización de lo dado**, que permitan **conceptualizar la complejidad**, construir un saber acerca del hacer y advertir en cada situación particular la **apertura** a múltiples posibles.

Repensar la formación y el curriculum supone desedimentar los sentidos técnico instrumentales que los signan y las linealidades que subsumen la práctica al orden de lo dado. Porque "...si algo puede ser un educador se trataría entonces de aquel que puede trabajar por el advenimiento de posibles insospechados, pensar lo que puede ser en radical ruptura con lo que es..."(Antelo 1998) ; y esto requiere sin dudas **establecer relaciones de conocimiento problematizadoras y no meramente útiles**, supone **incluirnos, implicarnos**, movernos "...de la teoría que informa, pero nada conmueve en lo íntimo..."(Larrosa 1997).

#### **Bibliografía:**

- Arendt, ( 1996 ) ¿Qué es la política? Paidós. ICE.-UBA  
 Arendt, ( 1993) De la historia a la acción. Barcelona. Paidós.  
 Antelo, (1998) La voluntad de educar. Tesis de maestría. Maestría en Educación. Fac. Cs Ed. UNER.  
 Carr y Kemis, ( 1987) Teoría crítica de la enseñanza. Edit Martínez Roca  
 Gadamer (1996) El estado oculto de la salud. Gedisa. 1 Edición  
 Hargreaves ( 1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata.  
 Laclau (1996). Emancipación y diferencia. Ariel  
 Larrosa, (1997) La experiencia de la lectura. LEARTES.  
 Proyecto de investigación "Los significados y sentidos de las prácticas didácticas de los docentes " Fac. Cs. de la Ed. UNER ( 1996-1998) directora: L. Petrucci. Informe final en elaboración. Capítulos: Práctica vs. Teoría y La pretensión universalista de la teoría. (Rattero 1998)  
 Vátimo, G. (1990) La sociedad transparente. Paidós, ICE-UAB. Edición 1996  
 Wieland ( 1996) La razón y su praxis. Cuatro ensayos filosóficos. Editorial Biblos.