

Capítulo 2

TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL SALÓN DE BELLEZA

Esta investigación nació prácticamente por casualidad. En 1985, la coordinación del área de belleza (la instancia responsable para la formación de profesionales para salones de belleza) del Senac San Pablo hizo un pedido corriente en la entidad: solicitó al órgano encargado del apoyo a la enseñanza (Gerencia de Formación Profesional - GFP) la elaboración de diversos manuales para el curso de formación de peluqueros. Los manuales solicitados, según los solicitantes, mejorarían considerablemente la formación de los profesionales del cabello. El material de enseñanza considerado debería abarcar los siguientes contenidos: biología, química, administración de salones de belleza, estética y ética profesional. El pedido se fundamentaba en las siguientes razones :

- La coordinación del área había constatado que los alumnos ya egresados tenían una buena práctica pero les faltaban fundamentos teóricos sólidos.
- Los docentes del curso, siempre según la coordinación del área, no dominaban los contenidos teóricos necesarios para la formación de peluqueros.
- Materiales teóricos bien elaborados por especialistas en las materias de fundamentación (química, biología, administración, etc.) irían a suplir las carencias de los docentes y, al mismo tiempo, facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- El mercado requería, cada vez más, trabajadores con sólida formación general, circunstancia que facilitaría la adaptación al cambio y la rapidez para aprender nuevas técnicas del trabajo.
- El énfasis histórico en la enseñanza de técnicas debería ser amenizado, abriendo un espacio para más clases teóricas.

- Un mayor dominio de los componentes teóricos del oficio de peluquero, además de valorizar la profesión, ayudaría a salones y profesionales a ofrecer servicios de mejor calidad a sus clientes.

Como yo había acabado de obtener el título de maestría en tecnología educativa en el programa de Educational Technology de la San Diego State University, el dirigente de la Gerencia de Formación Profesional me pidió que atendiera la solicitud del área de belleza. El tema llegó a mis manos como una cuestión ya decidida. Todos los involucrados pensaban que la inversión en la parte teórica iría a enriquecer considerablemente el curso, opinando que valía la pena producir los materiales didácticos solicitados. Lo que me competía hacer era plantear una producción que incorporara los fundamentos más actualizados de *instructional design* a los prospectivos manuales además de acompañar a los autores en el proceso de elaboración. Pura rutina.

Al principio, creí que la situación debería ser encaminada de acuerdo al pedido y las opiniones favorables que lo acompañaban. Estaba, como los demás colegas de trabajo, convencido de que el enriquecimiento teórico del curso de formación de peluqueros redundaría en significativos réditos educacionales para nuestros alumnos. En tal sentido, di inicio a la elaboración del plan de producción, inventariando nombres de posibles autores y reuniendo referencias que pudieran ayudarnos a elaborar manuales que aprovecharan las mejores soluciones de la tecnología educativa. Pero ese relevamiento de rutina cesó cuando empecé a hacer preguntas sobre la parte “práctica” del curso. Las informaciones que reuní en aquella ocasión pueden ser resumidas del siguiente modo:

- Los docentes del curso de formación de peluqueros del Senac no tenían formación teórica; habían sido reclutados directamente en el mercado de trabajo y entrenados para actuar como instructores.
- La mayoría de los docentes había aprendido su oficio “en la práctica”, o sea, en el día a día de los salones, iniciando su aprendizaje como auxiliares y progresando en la profesión de acuerdo a las oportunidades de ejecución de técnicas.
- Casi ningún docente tenía dominio de los contenidos teóricos; su dificultad mayor se presentaba en los contenidos de biología y química.
- Debido al origen de los docentes, el curso tenía una orientación marcadamente práctica: los alumnos aprendían “haciendo” .

Aparentemente no había diferencia notable entre el diagnóstico inicial hecho por la coordinación del área de belleza y los datos que reuní sobre la situa-

ción. Pero, durante el estudio del caso, empecé a notar algunas cosas que no habían sido percibidas inicialmente:

- Los coordinadores del área (personas con formación académica y sin conocimientos específicos de las técnicas del oficio de peluquero) pensaban que la parte práctica del curso debería subordinarse a la parte teórica.
- Los docentes del área, a pesar de sus carencias en biología, química y administración, se esforzaban en dar “clases teóricas” para mostrar una supuesta competencia profesional.
- La propuesta de “enriquecimiento” del curso, a través del perfeccionamiento y expansión de la parte teórica, implicaría la disminución del tiempo dedicado a la enseñanza de la parte práctica.
- No había ningún material didáctico para la parte práctica; se suponía que el dominio personal del hacer de los docentes sería suficiente para que ocurriera la transferencia de las técnicas.
- Era corriente, entre los educadores del Senac, el sentimiento de que el énfasis en la práctica tenía como resultado una educación utilitaria, acrítica y pobre.
- Dirigentes de una gran red de salones de belleza sugerían cambios semejantes a los comprendidos en la confección de los manuales de teoría, afirmando que las técnicas podrían ser mejor aprendidas “en el trabajo” (dentro de las empresas).
- Aun después de haber pasado por entrenamientos específicos sobre los conceptos fundamentales, los docentes seguían presentando serias carencias teóricas.
- Contenidos teóricos, desarrollados por los instructores-peluqueros o por profesores especialistas (químicos, biólogos, administradores), no eran bien asimilados por los alumnos.
- Los alumnos, como regla general, no lograban articular los contenidos teóricos con la práctica.

Los datos recogidos en conversaciones mantenidas con coordinadores del área, especialistas en contenidos teóricos e instructores-peluqueros, a pesar de que parecían confirmar una orientación rutinaria, empezaron a suscitar algunas dudas. La naturaleza de esas dudas, sin embargo, no estaba todavía bien establecida. Empecé a desconfiar de que “más teoría” posiblemente no iría a mejorar el trabajo de los peluqueros-instructores ni resolver problemas de apren-

dizaje de los alumnos. A esa altura del análisis establecí una conexión entre la propuesta de más teoría para el curso de formación de peluqueros del Senac y un comentario de André Gorz¹ sobre la educación de los trabajadores. Al examinar el papel que ciertas ciencias desempeñan en la formación profesional, aquel autor observa que la “teoría” o la “forma-ciencia” puede ocultar propósitos ideológicos que están en la raíz de la división social del trabajo. De esta manera, subordinar la práctica a la teoría o a la ciencia no facilita la emergencia de una educación integral y favorecedora de la autonomía, sino que tan sólo desvaloriza el trabajo vivo y genera la convicción de que el conocimiento más exigente es privilegio de pocos.

A partir de la lectura de Gorz, empecé a sospechar que la ausencia del dominio de ciertas “teorías” en química y biología por parte de instructores y alumnos en el curso de formación de peluqueros podría tener una interpretación distinta de la que nos estaba llevando a enriquecer el curso con materiales bien hechos para abordar “fundamentos” de la profesión. Conviene aquí citar un pasaje del trabajo de Gorz:

El aspecto esencial que usted no analiza es que el “conocimiento objetivo” es monopolizado sin necesidad “interna” por los representantes del capital; y las “ciencias exactas”, cuya apariencia es maquillada por aquellos mismos representantes, no son otra cosa sino la forma elitista y burguesa de esa monopolización. La forma científica es aplicada frecuentemente a conocimientos a los cuales nada agrega: el cálculo trigonométrico del perfil de la pata de una silla es tan inútil para el carpintero como el cálculo diferencial lo es para el tornero mecánico que trabaja en su máquina. Ya le expliqué por qué continúan enseñando uno y otro: para persuadir al obrero de la inferioridad de su instrucción manual y de la superioridad de quien, en condiciones muy particulares de escolaridad, aprendió a dominar las matemáticas, abriendo así camino para trabajos no-manuales.²

Al reexaminar los contenidos de biología y química en el curso de formación de peluqueros, pude constatar que ciertos conocimientos químicos y biológicos nada tenían que ver con determinadas técnicas; apenas marcaban una supuesta inferioridad de aquellos que dominaban la práctica pero eran incapaces de entender y dominar la teoría. A partir de esa constatación juzgué que era

1 A. Gorz, “Para una crítica de las fuerzas productivas: respuesta a Mark Rakovski”, en *El Cárabo*, Madrid, 1979.

2 *Ibid.*, p. 24.

necesario examinar con más rigor la propuesta de elaboración de manuales para el curso de formación de peluqueros. No descarté la necesidad de manuales sobre los contenidos que, aparentemente, guardaban alguna relación con los profesionales de salones de belleza. Pero, antes de decidir qué tipo de material producir, sugerí que se examinara con más cuidado cuál sería el repertorio de técnicas que un profesional debería dominar. Esa sugerencia despertó mi interés por una investigación sobre la cuestión de la enseñanza de técnicas en cursos de formación profesional. En esa ocasión, los modos de resolver el problema no estaban claros, pero varias experiencias que propuse y conduje en diversas áreas de enseñanza del Senac contribuyeron para aclarar la problemática surgida a partir del pedido de elaboración de los manuales “teóricos” para el área de belleza. Hoy, creo que puedo explicar lo que pasó.

EXPLICACIÓN INSUFICIENTE DE PARES ANTITÉTICOS

En el prefacio de *The Symbolic Species: the Co-Evolution of Language and the Brain*, Deacon utiliza un pasaje del educador John Dewey que paso a citar:

A pesar de que la historia muestre que ella es una alucinación, persiste la convicción de que todas las preguntas que la mente humana ya ha hecho son cuestionamientos que pueden ser contestados en los términos de las alternativas que los propios cuestionamientos presentan. Pero, de acuerdo a los hechos, el progreso intelectual generalmente ocurre por medio del abandono completo de los cuestionamientos, así como de las alternativas que ellos suponen. Ese abandono tiene origen en el decreciente vitalismo de las preguntas y en la urgencia de un cambio de interés. Nosotros no resolvemos los cuestionamientos, nosotros los superamos.³

Las afirmaciones de Dewey fueron utilizadas por Deacon para resaltar la necesidad de superar visiones que reducen la discusión sobre el lenguaje humano a una elección entre dos visiones opuestas: asociacionismo o innatismo. En el campo de la lingüística, de acuerdo a Deacon, el presupuesto de que una u otra posición pueda conducir a un tratamiento científico para la cuestión del origen del lenguaje humano vicia probables soluciones, limita el trabajo intelectual, debilita la imaginación. Esa es una advertencia importante. La trampa de los

3 John Dewey, *apud* T. N. Deacon, *The Symbolic Species: the Co-Evolution of Language and the Brain* (Nueva York: W. W. Norton & Company, 1997), p. 11.

cuestionamientos que reducen significativamente las posibilidades de respuesta es muy común en todas las áreas del conocimiento. Por eso, es necesario romper con las viejas preguntas que, implícita o explícitamente, condicionan los recorridos de la investigación.

Los estudios sobre el aprendizaje están marcados por cuestionamientos cuyos supuestos resultan de la alternativa antitética “teoría o práctica”. Por lo general, la técnica es vista como una práctica que debe ser iluminada por la teoría. Más que eso, el orden de los términos en el par teoría-práctica sugiere subordinación de la última a la primera. De esa forma, propuestas de estudio sobre la técnica en el ámbito de la educación, dada la alternativa previamente establecida, acaban privilegiando temas como:

- articulación entre teoría y práctica;
- enriquecimiento de la práctica por la teoría;
- determinación de fundamentos (teoría) que sostienen la práctica;
- reducción del aprendizaje de la práctica a mero adiestramiento;
- definición de habilidades como dimensión meramente mecánica;
- sugerencia de que son los contenidos teóricos los que favorecen la formación del “trabajador crítico”;
- sugerencia de que el énfasis en contenidos prácticos impide la formación de profesionales cognitivamente autónomos.

La lista de las resultantes del presupuesto que domina las cuestiones sobre enseñanza y aprendizaje de técnicas es larga. Registré aquí apenas algunas indicaciones para señalar el rumbo que toman las respuestas: valorización incondicional del aspecto designado como *teoría*, reducción del aspecto designado como *práctica* a dimensiones ejecutorias.

Cuando intenté mirar más de cerca cómo los educadores del campo de la formación profesional definían la técnica, descubrí una cierta despreocupación con ese aspecto del par antitético mencionado. Aún más, educadores empeñados en programas de formación profesional no consideraban la técnica como una dimensión específica del saber. Eso exigía una explicación, y extrañamente fui a encontrarla en estudios antropológicos referidos a técnicas de navegación.

Una de las muchas marcas del etnocentrismo (sobre todo el europeo) puede ser nítidamente percibida en el modo por el cual los intelectuales del Viejo Mundo juzgaban las producciones artísticas de los pueblos primitivos. En un texto reciente señalé esa circunstancia narrando un episodio banal vivido en Ciudad de Méjico:

En una visita a las ruinas de Teotihuacan, la magnífica ciudad de una misteriosa civilización que ocupó el altiplano central de Méjico mucho antes que los aztecas, escuché comentarios indignados de amigos mejicanos sobre el modo en que los europeos analizaron la producción artística de Mesoamérica. Intelectuales del viejo continente, al examinar esculturas y pinturas de toltecas, mexicas, aztecas y otros pueblos, afirmaban que la ausencia de un arte naturalista se debía a la incapacidad de los indios (primitivos) en reproducir con fidelidad la naturaleza. Los europeos solían decir que las civilizaciones indígenas estaban todavía en una fase civilizatoria infantil. Jesús Del Olmo, uno de mis amigos mexicanos, jamás logró entender cómo era posible rotular de infantil el magnífico “panel del jaguar”, que aún se puede observar en una de las casas de la nobleza de Teotihuacan.⁴

La cuestión del etnocentrismo y de sus consecuencias sobre la educación es examinada con mucha propiedad por M. Sarup en *Marxismo y educación: abordaje fenomenológico y marxista de la educación*. Me parece conveniente retomar aquí algunos de sus argumentos:

[...] se afirmaba que el adulto primitivo era equivalente al niño civilizado. Lévy-Bruhl denominó como prelógica y mentalidad primitiva: “las representaciones colectivas del europeo son exclusivamente intelectuales y distintas de los elementos emocionales, y en las personas primitivas esas creencias básicas se funden con componentes emocionales”. La cultura primitiva, por lo tanto, implicaba un pensamiento primitivo, era mística y prelógica. La opinión predominante era que las diferencias observadas en el pensamiento eran interpretadas como reflejo de diferentes capacidades.⁵

Bruhl era un científico. Hasta hoy, su observación de que los primitivos vivían en un estado prelógico es aceptada por muchos como una descripción objetiva. Pero ello no es sino una manifestación etnocéntrica de alguien que medía otros pueblos con parámetros europeos del siglo XIX. El etnocentrismo denunciado por Sarup guarda relación con la indignación de mis amigos mejicanos a raíz de ciertos estudios europeos sobre la producción artística de los indios del altiplano central de Méjico.

Vuelvo a la obra de Sarup para dejar aclaradas las relaciones del etnocentrismo con la educación. El autor de *Marxismo y educación* compara el

4 J. N. Barato, *Escritos sobre tecnología educacional & educação profissional* (San Pablo: Editora Senac São Paulo, 2002), p. 160.

5 M. Sarup, *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação* (Río de Janeiro: Zahar, 1980), p. 31.

discurso etnocéntrico con el modo por el cual ciertos educadores ven el aprendizaje de los integrantes de las clases trabajadoras:

[...] bajo ciertos aspectos, las suposiciones de muchos educadores contemporáneos con relación a los niños de la clase obrera son muy semejantes. Esa opinión se origina, en parte, por la manera por la cual “el problema” es conceptualizado: ¿Por qué los chicos de los grupos más pobres de nuestra sociedad no tienen el desempeño que deberían tener? La principal suposición se relaciona con el conocimiento escolar; los niños de la clase obrera, como los “primitivos”, no tendrían los instrumentos conceptuales para comprender las formas de conocimiento que resultan históricamente del conocimiento escolar.⁶

La crítica a la forma en que el etnocentrismo caracterizó el pensamiento de pueblos no europeos surgió, sobre todo, a partir de estudios etnográficos que pusieron en duda la capacidad de los investigadores para describir culturas ajenas utilizando categorías extrañas al modo de pensar del pueblo estudiado. Una obra clásica sobre la cuestión es *East is a Big Bird*, de Gladwin, frecuentemente citada en discusiones sobre pares como teoría-práctica, abstracto-concreto y conocimiento-habilidad. Las ideas de Gladwin fueron retomadas por Sarup⁷ y por Hutchins en “Understanding Micronesian Navigation”.⁸ Para tornar más nítido el telón de fondo que pretendo utilizar, ofrezco a continuación un resumen de las principales observaciones de esos autores sobre el sistema de navegación de los pueblos del Pacífico Sur.

Las técnicas de navegación de los marineros de Micronesia son notables. Permiten la navegación en mar abierto, sin el uso de ningún instrumento para determinar longitud y latitud. En la mayor parte del trayecto, las únicas orientaciones de dirección están basadas en observaciones de los astros celestes. Todas las evaluaciones sobre posición de los barcos, distancia del destino, posibles desvíos de derrotas, etc., parecen ser intuitivas.

Cuando parten hacia un destino distante y no visible, los navegantes establecen mentalmente un triángulo, cuyos ángulos están formados por la isla de origen, la de destino y otra, situada lateralmente a la derrota del viaje. Algunos investigadores interpretaron la “tercer isla” como un puerto de emergencia, un refugio para desvíos debidos a tempestades o errores de navegación. Esa inter-

6 *Ibidem*.

7 M. Sarup, *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*, cit.

8 E. Hutchins, “Understanding Micronesian Navigation”, en D. Gentner & A. L. Stevens (orgs.), *Mental Models* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1983).

pretación, que descalifica el *status* teórico y/o abstracto del triángulo imaginado por los marineros del sur del Pacífico, es contestada por los estudios de Hutchins. En muchos casos examinados, ese autor constata que ciertas “terceras islas” son fantasmas (un punto de referencia imaginario) cuya determinación espacial está hecha exclusivamente para que se establezca el triángulo de navegación. Así, un sistema aparentemente intuitivo y “concreto” se revela extremadamente sofisticado. Es en ese sentido que Sarup observa que:

[...] [la navegación de los marineros de Micronesia] depende de aspectos del mar y del cielo, basándose en un sistema de lógica tan complejo que los occidentales no pueden reproducir sin el uso de instrumentos de avanzada. Así, lo que es aprendido como “práctica” en Puluwat sería considerado altamente “teórico”, “abstracto”, en uno de nuestros colegios navales.⁹

Las evidencias demuestran que las sofisticadas técnicas de navegación de los pueblos de Micronesia no pueden ser clasificadas como “meras habilidades” sin fundamento teórico. La navegación de esos pueblos consiste en un sofisticado sistema de representación mental (incluyendo “islas fantasmas”, cuando es necesario). Pero los marineros del Pacífico Sur no poseen una cultura letrada ni cálculos formalizados en símbolos y lenguajes especiales. Tal vez por ello muchos antropólogos vieron las técnicas de navegación micronesias como un conocimiento práctico, o sea, tan primitivo como el “arte infantil” de los indígenas de Mesoamérica. Ese modo de juzgar los conocimientos técnicos se refleja en visiones sobre la escuela, recorridos de aprendizaje y formación de los trabajadores. Cabe aquí una cita de un estudio realizado por Mjelde:

Tradicionalmente la escuela ha transmitido conocimientos por medio de lenguaje iconográfico y simbólico. Ese modo de transmisión del conocimiento representa la forma cultural de las clases medias y es extraño para estudiantes de las clases trabajadoras. La investigación de Bruner sobre educación, clase y aprendizaje muestra que los estudiantes de las clases trabajadoras pueden recorrer caminos bastante complicados de razonamiento. La cuestión es que lo hacen por medio de caminos que son distintos a los que encontramos en el sistema escolar.¹⁰

A esta altura ya podemos hacer algunas consideraciones a partir de los comentarios de Sarup y Hutchins, y de las posibles aplicaciones de los estudios

9 M. Sarup, *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*, cit., p. 34.

10 L. Mjelde, “From Hand to Mind”, en D. W. Livingstone (org.), *Critical Pedagogy and Cultural Power* (Nueva York: Bergin & Garvey, 1987), p. 217.

etnográficos sobre técnicas de navegación de Micronesia a la formación profesional. He aquí algunos puntos importantes:

- El término *práctica*, o *conocimiento práctico*, parece ser inadecuado para designar saberes cuyos niveles de representación, si son vistos sin desvíos etnocéntricos, son mucho más abstractos que lo esperado.
- Saber hacer no es apenas una receta que pueda ser automáticamente aplicada. Saber hacer es un proceso que compromete a los sujetos en aventuras cognitivas mucho más amplias que el desempeño que es dado observar.
- Probablemente, los conocimientos rotulados como prácticos poseen una dinámica que no puede ser percibida cuando los observadores deciden previamente que es necesaria la existencia de una teoría para explicar la práctica.
- El uso de expresiones como *mera habilidad* es síntoma de prejuicios de valor que eligieron a la teoría como madre de la práctica.
- Es bastante probable que la insistencia en la prioridad de la teoría sobre la práctica sea un modo de vaciar a la técnica de significado, justificando la división entre trabajo manual y trabajo intelectual.

En el proceso de examinar el problema, pensé que, a pesar de iluminadora, la referencia sobre técnicas de navegación era insuficiente. Es cierto que el provechoso artículo de Mjelde,¹¹ que muestra diferencias notables entre formación de trabajadores y formación de “letrados” en Escandinavia, puede clarificar muchos de los puntos que he abordado a lo largo de este capítulo. Pero, para una mejor caracterización del problema, es necesario examinar cómo los educadores trabajan el par antitético teoría-práctica.

CONOCIMIENTO-HABILIDAD: OTRO PAR LIMITANTE

En los medios escolares la expresión *conocimientos-habilidades* es utilizada con mucha frecuencia como un rótulo genérico para los contenidos de enseñanza-aprendizaje. Así como en el par teoría-práctica, el ordenamiento de las palabras en conocimientos-habilidades no es neutral. Sugiere una subordinación de las habilidades al conocimiento. Sugiere, además, que las habilidades constitu-

| 11 L. Mjelde, “From Hand to Mind”, cit.

yen desempeños mecánicos que, en el límite, pueden ser el resultado de entrenamientos o, peor aún, de adiestramientos. Esas observaciones, fruto de comprobaciones con sentido común no son suficientes cuando se examina el discurso del día a día de los educadores. Se hace necesario examinar mejor la cuestión desde propuestas didácticas sistemáticas. Con esa intención, resolví verificar cómo los libros de didáctica abordan el asunto. Para tanto, elegí una de las obras más recomendadas en cursos de pedagogía y de formación de profesores, *Didáctica*, de José Carlos Libâneo.

La frecuencia del par conocimiento-habilidad es muy alta en el libro de Libâneo. Sigue aquí una pequeña muestra de fragmentos que reuní en una lectura del tramo de la página 15 hasta la 35:

[aprendizaje] es proceso de *asimilación consciente de conocimientos y habilidades* [...].

[...] la educación no-intencional [está constituida por] procesos de *adquisición de conocimientos, experiencias, ideas, valores, prácticas* [...].

[...] el proceso educativo que se desarrolla en la escuela a través de la instrucción y de la enseñanza consiste en la *asimilación de conocimientos y experiencias* acumulados por las generaciones anteriores en el transcurso del desarrollo histórico-social.

[...] el proceso de enseñanza es una actividad conjunta de profesores y alumnos, organizado bajo la dirección de profesores, con la finalidad de proveer las condiciones y los medios por los cuales los alumnos *asimilan conocimientos, habilidades, actitudes y convicciones*.

[enseñanza es] proceso de *transmisión y asimilación activa de conocimientos, habilidades y hábitos* [...].

[es necesario asegurar a todos] una base común de *conocimientos y habilidades* [...].

[...] *al adquirir* un entendimiento crítico de la realidad a través del estudio de las materias escolares y del dominio de métodos por los cuales desarrollan sus *capacidades cognitivas y forman habilidades* [...].¹²

Hay pequeñas variaciones en esos textos citados. Eventualmente el autor sustituye el término *habilidad* por *experiencia*, *práctica* o *hábito*. Posiblemente ello ocurra más por motivos estilísticos que por necesidad de introducir nuevos con-

| 12 J. C. Libâneo, *Didáctica* (San Pablo: Cortez, 1990), pp. 15-35. Subrayado del autor.

tenidos. Cabe notar que ninguno de los términos utilizados está definido. Conocimiento y habilidad (como también supuestos sinónimos de esta última) son asumidos como conceptos de dominio público.

Las semejanzas entre los pares teoría-práctica y conocimientos-habilidades son obvias. En ambos casos, el primer término del par determina el segundo. Queda implícito que “habilidades” dependen y resultan de conocimiento (no son conocimientos).

Al examinar el citado libro de didáctica, empecé a percibir otra característica que merece atención: el proceso de aprendizaje es constantemente definido como transmisión. Esa circunstancia merece un registro y análisis. Más adelante, voy a demostrar cómo también se vincula a la visión bipolar del saber humano en pares como teoría-práctica, conocimientos-habilidades. Antes de seguir, conviene mencionar algunos de los aspectos notables de las citas anteriores:

- *Contenidos de la enseñanza.* La mayoría de las veces están descriptos como “conocimientos y habilidades”. Eventualmente, el autor cita otras dimensiones, como: experiencias, ideas, valores, prácticas, actitudes, convicciones, hábitos. Ninguna de esas dimensiones está definida.
- *Proceso de enseñanza-aprendizaje.* El autor utiliza casi siempre las expresiones “asimilación consciente” o “adquisición”. Enseñanza es siempre “transmisión”.

Las fórmulas habitualmente utilizadas por las visiones predominantes de la didáctica reflejan un modo de ver que Paulo Freire denominó como “visión bancaria de educación”.¹³ Los contenidos son considerados como artículos almacenados en algún lugar. El proceso de enseñanza-aprendizaje se describe como transferencia de tales artículos (mercaderías) de un almacén a terminales de consumo (la mente de los alumnos). Indicios de ese punto de vista pueden ser encontrados en otra obra de Libâneo. Destaco aquí los siguientes pasajes:

Para la pedagogía crítico-social de los contenidos, la contribución de la escuela pública a la democratización de la sociedad (es decir, humanización del hombre en todas sus dimensiones) radica en la realización de su rol social y político de difusión de la cultura a todos. En otras palabras, transmisión de conceptos básicos del saber sistematizado contenido en las materias de estudio, por métodos de apropiación activa y de otros procesos pedagógicos [...].¹⁴

13 P. Freire, *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969).

14 J. C. Libâneo, “Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social”, en *Revista Ande*, 6 (11), San Pablo, 1986, p. 6.

Los contenidos escolares no son más que expresión, para fines pedagógicos, del conjunto de bienes culturales elaborados, reelaborados y sistematizados en el proceso de la práctica histórico-social de los hombres, teniendo por finalidad la formación cultural. Engloban conceptos, ideas, generalizaciones, como también los procesos y habilidades cognitivas y de lenguaje comprendidos en los programas, en los libros didácticos, en las clases, en las lecturas complementarias, en los ejercicios de fijación, en los trabajos escritos, etc.¹⁵

En los dos pasajes citados, conviene destacar las expresiones: “Saber sistematizado *contenido* en las materias de estudio”, “conceptos, ideas [...] *contenidos* en los programas, en los libros didácticos [...]”. Ello sugiere que el saber, una vez codificado y almacenado de manera apropiada, no depende de actores humanos. Esa perspectiva objetivamente es hegemónica en el discurso empleado por la mayoría de las personas cuando se habla de “conocimiento”. Hay abundancia de producciones con acento transmisionista. Eso se puede verificar, por ejemplo, en la siguiente declaración de Edith Cresson, comisaria del gobierno de Europa: “la adquisición y la difusión de los conocimientos son legítimas”.¹⁶

El problema del transmisionismo no es nuevo. En el campo de la lingüística, Reddy¹⁷ mostraba, hace más de dos décadas, que nuestro modo de hablar sobre el lenguaje está regido por la metáfora del canal (*the conduit metaphor*). Tal metáfora supone la posibilidad de reificación del conocimiento por medio del discurso, sin necesidad de contextos significativos e interpretativos en el proceso de comunicación. Un ejemplo típico del uso (probablemente no intencional) de la metáfora del canal es la expresión “conceptos, ideas [...] contenidos en los libros didácticos” ya citada anteriormente. Hay, en este caso, la suposición de que el pensamiento puede ser almacenado *dentro* de palabras. Lakoff y Johnson explican y sintetizan la propuesta de Reddy en los siguientes términos:

[...] nuestro discurso sobre la lengua está estructurado por la siguiente metáfora compleja:

Ideas (o significados) son objetos.

Expresiones lingüísticas son recipientes.

Comunicar es enviar.

15 *Ibid.*, p. 10.

16 Ministère du Travail et des Affaires Sociales, *Se former tout au long de la vie* (Paris: Le Monte Éditions, 1977), p. 9.

17 M. J. Reddy, “The Conduit Metaphor”, en A. Ortony (org.), *Metaphor and Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979).

El hablante expone ideas (objetos) por medio de palabras (recipientes) y las envía (por medio de un canal) a un oyente, que retira las ideas/objetos de las palabras/recipientes [...]. El aspecto *Las expresiones lingüísticas son recipientes para significados* sugiere que las palabras y sentencias poseen significados en sí mismas, independientemente de cualquier hablante o contexto. La parte *Los significados son objetos* sugiere [una vez más] que los significados tienen una existencia independiente de personas y contextos. La parte de la metáfora *Las expresiones lingüísticas son recipientes para significados* sugiere que las palabras (las sentencias) tienen significado que no necesita contextos ni hablantes.¹⁸

El análisis de Reddy, retomado por Lakoff y Johnson, se relaciona con las críticas que muchos autores¹⁹ hacen a una concepción de educación “dádovosa”. Y la cuestión de fondo en todas esas críticas es la percepción de que el saber puede ser transformado en un producto y distribuido por medio de donación, asimilación o apropiación.

Puede parecer que los comentarios sobre transmisionismo nada tienen que ver con el título de esta sección. Aparentemente la metáfora del canal no debería ser objeto de discusión en un análisis del par conocimiento-habilidad. No obstante, creo que es posible mostrar la pertinencia de una discusión sobre el transmisionismo aquí. La creencia en la posibilidad de una objetivación del saber está ligada a una interpretación del rol que los lenguajes desempeñan en la comunicación; una interpretación que equipara saber a representaciones lingüísticas del saber. Considerar como conocimiento tan sólo las elaboraciones literarias utilizadas para codificar, almacenar y transmitir informaciones es un desdoblamiento de la creencia que aquí estamos examinando. Bajo esa perspectiva, el conocimiento queda reducido a contenidos de carácter proposicional. Como no son reductibles a proposiciones, las habilidades pasan a ser vistas como dimensiones del comportamiento desprovistas de significado epistemológico.

Es probable que la necesidad del lenguaje como vehículo mediador de la comunicación sobre el saber técnico explique una valorización inadecuada de aquello que los didactas llaman teoría. En su estudio sobre la prehistoria de la mente, Mithen observa:

18 G. Lakoff & M. Johnson, *Metaphors we Live by* (Chicago: The University of Chicago Press, 1990), pp. 10-11. Subrayados del autor.

19 P. Freire, *Educação como prática da liberdade*, cit.; S. Larsen, “New Technologies in Education: Social and Psychological Aspects”, en T. Louis & E. D. Tagg (orgs.), *Computers in Education: Proceedings of the FIP TC3* (Amsterdam: Elsevier Science Publisher, 1988); A. Kay, “Computers, Networks and Education”, en *Scientific American*, Nueva York, septiembre de 1991.

Los artesanos, por ejemplo, muchas veces parecen no tener conciencia del conocimiento técnico y de las habilidades que utilizan. Cuando se les pregunta cómo realizan tareas tales como moldear una maceta de arcilla, frecuentemente tienen dificultad para explicar lo que están haciendo, a menos que puedan hacer una demostración. Las acciones, en verdad, hablan más que las palabras cuando el conocimiento tecnológico está supeditado a un dominio especializado del saber. Ello enfatiza la importancia de la enseñanza verbal de habilidades técnicas [...].²⁰

Histórica y psicológicamente, las explicaciones sobre el hacer ocurren *después* de la acción humana. Las proposiciones que resultan de ese movimiento, sin embargo, sugieren una organización lógica en la cual la técnica (habilidad) se sitúa después del saber proposicional que la explica. Esto es una transferencia indebida de la perspectiva psicológica a la lógica. En otras palabras, lo que es evidente en términos de la lógica de las relaciones entre un determinado aparato teórico y las subsiguientes aplicaciones a situaciones concretas (la lógica del asunto tal cual éste es visto por los especialistas o peritos) se equipara al modo por el cual las personas aprenden. El producto acabado de una teoría, sin embargo, no ofrece ninguna pista sobre la forma por la cual el respectivo conocimiento fue construido. Conviene, a esta altura, recurrir a las observaciones del filósofo H. S. Broudy:

El conocimiento como un sistema de proposiciones sobre entidades, relaciones y teorías en algún punto de investigación tiene sus propias lógicas y criterios. La teoría que explica el proceso existencial por el cual tales investigaciones aparecen, fueron conducidas y realizadas, también tiene una estructura (desarrollo causal) que no es necesariamente idéntica a las propiedades lógicas del sistema que está siendo aprendido [...].

Tal discrepancia es importante para la educación en diversos sentidos. El punto central que resulta de esa discrepancia es que la estructura lógica de una disciplina generalmente no sugiere ningún criterio útil de cómo el alumno puede descubrirla o aprenderla. Hay, por lo tanto, un desafío pedagógico al unir la biografía de una disciplina (su historia y sus problemas) con el resultado de los intentos de resolver los problemas por ella planteados.²¹

Soluciones didácticas no pueden ignorar la lógica del asunto. Esa dimensión (lógica), sin embargo, es resultante de un proceso de aprendizaje. Es neces-

20 S. Mithen, *The Prehistory of the Mind: the Cognitive Origins of Art, Religion and Science* (Londres: Thames and Hudson, 1996), p. 190.

21 H. S. Broudy, "Types of Knowledge and Purposes of Education", en R. C. Anderson *et al.* (orgs.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1977), p. 4.

rio, por lo tanto, tener en cuenta cómo las personas aprenden; inclusive, cómo aprenden la lógica del asunto.

No se puede confundir punto de llegada –capacidad de reproducir verbalmente las estructuras lógicas de una disciplina –con el recorrido– el proceso de aprendizaje utilizado para construirse un determinado conocimiento. La visión de un producto independiente del proceso es reificadora, pues considera el conocimiento (teoría) como un objeto desvinculado de los productores del saber, los seres humanos.

¿REFLEJO DE DOS ENSEÑANZAS?

No considerar a la técnica u otorgarle un *status* epistemológico inferior al del discurso sistematizado (teoría) es una cuestión cuyos orígenes pueden ser situados históricamente en la existencia de dos tipos distintos de enseñanza. Conviene considerar esa circunstancia antes de finalizar este capítulo.

Una referencia importante para situar las “dos enseñanzas” es el interesante trabajo de Liv Mjelde, “From Hand to Mind”. Son esclarecedoras las siguientes constataciones de este autor:

Históricamente, las tradiciones de la escuela académica de primero y segundo grado y las tradiciones de las escuelas vocacionales y cursos técnicos están arraigadas en diferentes instituciones sociales. Las tradiciones de la enseñanza académica tienen sus raíces en la vieja escuela de latín. Esta última era la escuela de los burgueses, académicos, funcionarios del Estado y capitalistas que disponían de medios para allí enviar a sus hijos. Las escuelas profesionales son más recientes y su tradición tiene raíces en el sistema de aprendizaje que fue desarrollado en la época feudal.

El modelo pedagógico [de las escuelas profesionales], que enfatiza la práctica en talleres, es distinto de aquél encontrado en las escuelas académicas. El primero crea un modo propio de comunicación y de aprendizaje, en el cual la atmósfera está signada por la cooperación y la solidaridad, no por el individualismo y la competitividad [...]. La marca distintiva de la formación profesional es que el trabajo de la mente es el resultado del trabajo de las manos, y la práctica es superior a la teoría [...]. El entendimiento es considerado como resultado de la acción y de la experiencia personal.²²

| 22 L. Mjelde, “From Hand to Mind”, cit., pp. 207 e 209.

Los análisis de Mjelde son algo muy raro en estudios sobre educación técnica y tecnológica. Aun en el Senac ese modo de ver fue sustituido por una visión con un cierto carácter economicista lo que llevaba a considerar la enseñanza profesional en los siguientes términos:

La apropiación de la idea de polivalencia implica, necesariamente, la revisión de la práctica pedagógica institucional, lo que significa superar la influencia de la pedagogía tecnicista, tendencia que, por más de una década, marcó el sistema nacional de educación especialmente en los aspectos relativos a la organización del trabajo escolar, a la elaboración de material didáctico y a la orientación dada a los cursos de formación de profesores.

Dentro de esa perspectiva, la pedagogía tecnicista postula una mayor eficacia y eficiencia del proceso educativo, alcanzado mediante la organización racional de los medios y procedimientos de enseñanza. La definición operacional de objetivos de enseñanza, la eliminación de la subjetividad de los contenidos transmitidos y el control de los comportamientos aprendidos (asegurado por la selección de estrategias y técnicas de inspiración conductista) constituyen las bases pedagógicas de esta organización.²³

Ese modo de considerar la educación en los años 1970-1980, en lo que se refería a la enseñanza profesional y, más particularmente, a la enseñanza profesional que se brindaba en el Senac, ignora olímpicamente las vinculaciones de la enseñanza profesional con las tradiciones corporativas. Profesionales formados en el hacer del trabajo y reclutados para enseñar en el Senac no buscaron en los modelos pedagógicos de naturaleza tecnicista-conductista inspiración para sus clases.

Para situar mejor la enseñanza profesional, conviene mirar hacia la historia de la educación en Brasil. En tal sentido, el Liceo de Artes y Oficios de Río de Janeiro ofrece algunas pistas interesantes. Fundado en 1858, pasó un largo período sin laboratorios ni talleres.²⁴ Según Luís Antonio Cunha,²⁵ la institución, en su origen, enseñaba más artes que oficios. Y el propio Cunha parece aceptar esa tendencia como correcta cuando comenta que “la enseñanza de las artes, en el Liceo, debería ser *complementada* (el subrayado es mío) en talleres especiales”.

23 *Formação profissional Senac: uma proposta para o setor comércio e serviços* (Río de Janeiro: Senac Nacional, 1996), pp. 21-22.

24 C. S. da Fonseca, *História do ensino industrial no Brasil*, vols. 1, 2 y 5 (Río de Janeiro: Escola Técnica Federal, 1961).

25 L. A. Cunha, “O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus”, en *Fórum Educacional*, 3 (3), Río de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1979.

Las artes, en este caso, eran materias que podían ser enseñadas en las aulas, con apoyo de material impreso, comprendiendo ciencias aplicadas –como aritmética, álgebra, geometría, física, química y mecánica– y artes propiamente dichas – como diseño aplicado, escultura, estatuaria, grabado y pintura. Según Fonseca,²⁶ el Liceo sólo logró tener todos sus talleres y laboratorios completos en 1911, luego de 53 años de su fundación.

La historia del Liceo no constituye un caso aislado. En Brasil, prácticamente todas las iniciativas de formación profesional del siglo XIX e inicio del XX tienen la marca de una enseñanza técnica secundarizada en el currículo. Para constatar ese fenómeno basta una lectura de la *Historia de la enseñanza industrial en Brasil*,²⁷ el registro más completo de la historia de la formación profesional en nuestro país. Gran parte de las instituciones creadas para formar trabajadores en el siglo XIX priorizaba la enseñanza libresca, dejando el hacer en segundo plano. Y parece ser que la lectura que antepone los conocimientos a las habilidades es una constante. La siguiente observación de Villalta sobre la educación en la América portuguesa es un ejemplo de ello:

Entre las clases humildes [...] se difundió el aprender haciendo: extramuros de la escuela, en la lucha por la sobrevivencia, se adquirían los rudimentos necesarios para garantizar la subsistencia y para reproducir los roles que les estaban reservados en la sociedad. En algunos casos, ese aprender-haciendo se engarzaba con vínculos menos formales, envolviendo una relación claramente contratada entre maestros y aprendices; era normal, en particular, para el aprendizaje de habilidades, oficios y primeras letras. En tal situación, se ensanchaba el campo educacional, pero *se empobrecía la instrucción escolar*.²⁸

A esta altura conviene retomar algunos aspectos presentes en la bibliografía aquí citada. En el texto de Luís Antonio Cunha sobre el Liceo carioca aparece la siguiente observación: “la enseñanza de las artes debería ser complementada en los talleres”. El uso del término *complementada* es sintomático. Contenidos esenciales eran arte y ciencia (conocimientos). La técnica (habilidades), cuando fuera posible y necesario, sería un complemento educacional. Nazareno Padellaro, en

26 C. S. da Fonseca, *História do ensino industrial no Brasil*, cit.

27 *Ibidem*.

28 L. C. Villalta, “O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura”, en F. A. Novais & L. M. Souza (orgs.), *História da vida privada no Brasil*, vol. 1 (San Pablo: Companhia das Letras, 1997), p. 332. Subrayados del autor.

un texto corto y productivo,²⁹ muestra cómo la resistencia a la técnica es marcante. Después de observar que nuestra cultura es más que nada libresca y que la ciencia adquirió fueros de respetabilidad muy recientemente, el autor observa que “la prioridad de la técnica sobre la palabra no impidió que esta última tuviera una primacía indiscutible y un monopolio absoluto en la cultura”. Según parece, el caso del Liceo y el comentario de Cunha sugieren que la técnica (habilidad) es sólo una posible aplicación de un conocimiento más noble.

La observación de Villalta parece situar la técnica, aun aprendida en relaciones formales de maestro y aprendiz, como una estrategia de sobrevivencia determinada por la estructura económica. Queda implícito, en este caso, que una educación liberadora es necesariamente literaria. Conviene ofrecer un contrapunto a esa perspectiva. Una vez más, juzgo que la contribución de Padellaro es esclarecedora:

Las características atribuidas a la técnica son, en general, de una sorprendente eficacia y de una ausencia casi completa en lo que se refiere a orientación general y a significado humano. La propia dicotomía “el hombre y la máquina” insinúa vertientes opuestas para los dos términos. Pero incluso los primeros elementos tecnológicos podrían habernos enseñado que los artefactos constituyen los fonemas de un lenguaje anterior al articulado.³⁰

Creo que en el final de esta sección haya quedado establecido que hay una idea hegemónica con relación a la enseñanza de técnicas o habilidades. Lo que importa, en el ámbito del punto de vista citado, son *conocimientos* o *teorías* (aspectos representados por medio del lenguaje y sistematizados intelectualmente). Con ese panorama, técnicas y habilidades entran por la puerta del fondo, usan el ascensor de servicio. Hay, a la izquierda y a la derecha, diversas vertientes que justifican la secundarización de la técnica en los currículos escolares de formación profesional. Esa marca histórica no considera el saber técnico o lo subordina a dimensiones denominadas educación general; teoría o conocimiento es lo que tiende a predominar. Es posible encontrar estos vestigios en un reciente documento del Senac San Pablo, en el cual se lee:

En la época en que el Senac San Pablo fue creado, la enseñanza era entendida como sinónimo de proceso educacional unilateral y las clases eran expositivas y explicativas. Esta forma de enseñanza caracterizaba la falta de participación

29 N. Padellaro, “La innovación tecnológica”, en *Enlace Docente*, 4 (14), Ciudad de México, 1990.

30 *Ibid.*, p. 4.

y de interés en el aprendizaje del contenido y se valorizaba el saber-hacer, en detrimento del pensar y de la creatividad.³¹

El pasaje aquí citado indica imprecisión histórica. El Senac fue creado en 1946, algunos años antes que los mecanismos legales que equipararon todos los tipos de enseñanza ofrecidos en el país. En esa época, la enseñanza profesional era todavía una actividad no integrada a la corriente principal del sistema de enseñanza. Por ese motivo, no es completamente adecuado criticarlo en virtud de un supuesto exceso de clases expositivas o explicativas. Esa crítica, que usa paradójicamente el discurso de la Escuela Nueva, tal vez sea apropiada a la enseñanza apuntada hacia la educación general. No obstante, ese no es el aspecto que más nos interesa aquí. La parte final del texto citado es lo que más importa en el campo de la presente investigación. Destaco lo que indica la tendencia negativa con relación a la técnica; el documento afirma que “se valorizaba el saber-hacer, en detrimento del pensar y de la creatividad”. En cierto sentido, esa afirmación contraría las afirmaciones que la precedieron. Después de decir que la enseñanza privilegiaba clases “expositivas y explicativas”, el mismo documento señala el supuesto defecto de una valorización del “saber-hacer”. La contradicción es flagrante.

Si examinamos con rigor la afirmación “se valorizaba el saber-hacer, en detrimento del pensar y de la creatividad”, estaremos obligados a concluir que el documento entiende que *saber-hacer* no involucra *pensar* y que *saber-hacer* no incluye *creatividad*. De esa manera, además de marcar una separación insuperable entre saber (conocimiento) y hacer (técnica o habilidad), el referido documento considera la ejecución como un comportamiento desprovisto de inteligencia.

31 Senac San Pablo, *Proposta pedagógica: versão inicial* (San Pablo: Senac, 2002), p. 14. Ese pasaje apareció solamente en una versión preliminar de la *Proposta pedagógica* del Senac San Pablo. En versiones posteriores, el pasaje fue modificado. El texto de la versión intermedia, de 25-11-2002, ameniza el tono crítico, aunque mantenga todavía un cierto rechazo al hacer-saber. En la nueva versión, el texto es como sigue: “El Senac San Pablo, en el pasado, practicó una metodología de formación profesional centralizada en la transmisión de un saber-hacer realizado y acabado en el docente. La exposición era la forma dominante de transmitir el contenido teórico y, en las clases prácticas, el recurso de la demostración por parte del instructor y la repetición por parte del alumno era ampliamente y casi exclusivamente utilizado”.

¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

A partir de los comentarios vertidos hasta aquí, creo que ya es posible formalizar el problema o los problemas que sitúan esta investigación.

Quedó suficientemente establecida la circunstancia de que, en los medios educacionales, las dimensiones técnicas del saber humano son, como mínimo, secundarizadas. Eso ocurre inclusive en organizaciones de formación profesional como el Senac. Por lo general, esa secundarización se presenta bajo la forma de pares antitéticos como teoría-práctica, conocimientos-habilidades, educación general-educación técnica. En todos los pares, el anteponer teoría, conocimiento o educación general no es una elección fortuita. Ese ordenamiento marca una jerarquía rígida que pretende dejar en claro que práctica, habilidad o formación profesional son sustentadas por algo que las precede y fundamenta.

El pensamiento hegemónico de que la teoría debe preceder a la práctica en la organización de la enseñanza y aprendizaje contraría sicología e historia. Ejecutar algo para después trabajar en sus fundamentos es mucho más efectivo que realizar el camino contrario. Históricamente la habilidad (técnica) precede al conocimiento (teoría).

Pienso que a partir de los argumentos hasta aquí presentados ya es posible establecer que:

- La organización de la enseñanza fundamentada en la escuela académica es incapaz de generar una didáctica adecuada para la elaboración del saber técnico.
- Elegir, consciente o inconscientemente, la teoría dominando sobre la práctica es una solución que desvaloriza el saber técnico.
- El uso de pares antitéticos como teoría-práctica o conocimientos-habilidades, para clasificar contenidos de enseñanza, se fundamenta en epistemologías que no consideran la dinámica de las actividades humanas.
- Más educación general es derecho y necesidad del trabajador-ciudadano. Sin embargo, es preciso depurar el discurso, para que la defensa de la educación general no signifique perder de vista la especificidad del saber técnico.
- Técnicas y habilidades exigen un tratamiento metodológico que asegure buenos resultados en el aprender a trabajar. Esa circunstancia plantea el desafío de construir una pedagogía para el saber técnico.

- Los modos hegemónicos de ver el conocimiento están marcados por ideas transmisionistas y reificadoras del saber. Esa tendencia consagra una educación abundante en palabras y bancaria. Es necesario superar esa visión con una pedagogía volcada hacia la construcción compartida del saber.
- Insistir en la teoría puede ser una forma ideológica de “demostrar” la inferioridad de la técnica. Insistir en la práctica puede ser una forma de darle al trabajador más instrumentos en su lucha por condiciones más dignas de trabajo. Contradictoriamente, cierto criticismo de izquierda, que insiste en la transmisión de contenidos teóricos, es una forma sutil de vaciar la técnica de significado, justificando la división entre trabajo manual y trabajo intelectual.

El centro de los planteos que se originan en la visión bipolar teoría-práctica es de carácter epistemológico. Ese modo hegemónico de considerar los contenidos de la educación niega aquello que designa como *práctica* o *status* de conocimiento. Esta equivocación, no siempre detectada por los educadores, tiene como resultado la toma de caminos engañosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello provoca, entre otras, las siguientes consecuencias:

- Se exige de los alumnos aplicación de “teoría” a contextos “prácticos”, sin que las situaciones de enseñanza ofrezcan oportunidad de ejercicio de ese tipo de competencia.
- Se enseña “teoría” y, a partir de los resultados obtenidos, se infiere el aprendizaje de la “práctica”, sin verificar el dominio de este último contenido a través de medios de ejecución.
- Se aborda el contenido “práctico” apenas como un hacer explicado por la “teoría”, pero desprovisto de inteligencia (“teoría” se equipara a conocimiento, y “práctica”, a habilidad).
- Se exige de los alumnos que están por egresar, competencias en la ejecución de determinado rol de técnicas, sin proporcionarles en las escuelas condiciones de ejercicio concreto de todas las técnicas de ese rol, esperándose una indefinible creatividad que debería provenir de la buena asimilación de teoría.
- Cualquier énfasis en contenidos prácticos es entendida como tendencia pedagógica adiestradora.
- La enseñanza de la “práctica” es entendida como una rendición de la escuela a la división técnica y social del trabajo.

El presupuesto de que los contenidos de enseñanza pueden ser acomodados en una de las dos dimensiones de la fórmula teoría-práctica da origen, por lo tanto, a un número significativo de problemas que merecen atención investigativa. Como esa división bipolar es antigua, hay necesidad de que se determinen sus raíces históricas. Al mismo tiempo, la referida bipolaridad tiene como telón de fondo ciertas teorías del conocimiento; esa circunstancia muestra la necesidad de una investigación de carácter epistemológico. Finalmente, el par teoría-práctica influye sobre las decisiones en los modos de conducción de la enseñanza de cada día; eso exige investigaciones en el plano didáctico.

Como se ve, hay innumerables vertientes investigativas cuando consideramos las cuestiones de formación profesional a partir de la visión hegemónica caracterizada por la fórmula teoría-práctica. Obviamente no es posible abarcarlas a todas en una única investigación. Conviene elegir un problema específico, entre los muchos sugeridos. En esta investigación, elegí abordar la cuestión del contenido del saber técnico.

Los recorridos rutinarios de organización de la formación profesional se preocupan poco por la técnica como una forma específica de saber. Tal despreocupación genera soluciones de sentido común que ignoran la especificidad epistemológica del hacer. Hay, por lo tanto, una *necesidad de estudios e investigaciones que determinen cómo el hacer es un saber con status epistemológico propio*. Ese es el problema central que pretendo estudiar en esta investigación.

