

M O N O G R Á F I C O

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA PRÁCTICA

ROBIN S. USHER (*)

La noción de «marcos de comprensión» constituye la idea central de este estudio y, por consiguiente, debo comenzar exponiendo claramente, al menos en es-
quema, cuál es mi propio «marco».

En primer lugar, doy por supuesto que la educación de adultos es una rama de la educación, tanto en la teoría como en la práctica. En consecuencia, utilizo el término «educación/educacional» y desearía que también se leyese en este sentido la expresión «educación de adultos». Este último término se utiliza específicamente cuando existe una diferencia o cuando pretendo darle relevancia.

En segundo lugar, mi objetivo primordial consiste en examinar qué significado tiene decir que la educación, incluida la educación de adultos, es una actividad práctica. El punto de partida se encuentra en el análisis que hace Bright (1985) de la educación de adultos como un espacio práctico del saber. Estoy parcialmente de acuerdo, pero al mismo tiempo quiero indicar una manera alternativa de situar la educación de adultos en la «práctica». Me centro en la educación de adultos como campo de estudio y en su relación con la educación de adultos como campo de práctica. Por tanto, estoy asumiendo que aquellos a quienes se dirige la primera están comprometidos en la última..

Finalmente, he empleado el término «formación profesional» como una especie de taquigrafía que incluye la educación y también la formación mediante cursos, con y sin calificaciones.

Tras haber delimitado las características principales de la educación como actividad práctica, hablaré de la naturaleza del modelo de «racionalidad técnica», que, desde mi punto de vista, ha constituido un paradigma dominante en la práctica profesional y en la formación profesional. Las consecuencias de este modelo se consideran, primero, en términos del dilema generado entre el rigor y la aplicabilidad; después, en términos de la concepción de «teoría» que

(*) Universidad de Southampton (Reino Unido).

allí se contiene y, por último, de las implicaciones del modelo para la educación. A partir de esta crítica, sugiero una alternativa al modelo de racionalidad-técnica y trato las implicaciones de esta alternativa para la relación entre teoría y práctica, la conceptualización de la teoría y el diseño y la ejecución de currícula para la formación profesional.

LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD PRÁCTICA

En su análisis epistemológico, Hirst (1974) distinguió entre «formas» del saber, del conocimiento, que se presentan naturalmente, y «campos» del saber, que son compuestos derivados de las «formas». Así, por ejemplo, las ciencias naturales son «formas del saber y, en cambio, la ingeniería es un «campo», un compuesto con elementos tomados de las «formas» de una manera integrada. El principio de integración depende de las formas y los propósitos del «campo» y, según Hirst, es posible distinguir entre «campos» teóricos y prácticos. En sentido amplio, un campo teórico se relaciona con los «descubrimientos» sobre el mundo, con desvelar «verdades»; mientras que el campo práctico se relaciona con el actuar sobre el mundo y cambiarlo en determinadas formas.

Este análisis de «formas» y «campos» fue el que Bright utilizó al considerar si la educación de adultos podría caracterizarse como un campo del saber. En términos generales, parece pensar que sí, aunque hace un despliegue de argumentos convincentes para demostrar que no se puede considerar como un campo *teórico* del saber. Arguye, correctamente, que, de hecho, la educación de adultos ha propendido a tener esa consideración de sí misma; pero se trata de una percepción equivocada que se basa en una «adopción ilógica del modelo independiente y teórico de las disciplinas académicas» (Bright, 1985, p. 179).

Si la educación de adultos no puede ser un campo teórico del saber, ¿podría, en cambio, caracterizarse como un campo *práctico* del saber, como en la ingeniería o la medicina, por ejemplo? La respuesta de Bright no es del todo clara. Por una parte, sostiene que desde el momento en que adopta el «modelo de disciplinas», la educación de adultos no tiene legitimación para ser un campo teórico y, por la misma razón, queda imposibilitada para ser un campo práctico; aunque podría serlo si abandonara el modelo disciplinar. Por otra parte, parece sostener, siguiendo a Castell y Freeman (1978), que la educación es un campo «socio-práctico» de investigación y que la educación de adultos se puede caracterizar de manera similar.

Aquí radica el problema (y la razón de que antes yo haya señalado mi parcial disconformidad con el análisis de Bright) de que la noción de educación como campo «socio-práctico» no es la misma que la de educación como «campo» práctico del saber. Esta última continúa basándose en disciplinas, compuestas y no independientes, interdisciplinarias y con una teoría y conceptos integrados, pero disciplinas al fin y al cabo. La noción «socio-práctica», por otro lado, no se *basa* en disciplinas; tienen cabida las disciplinas, pero el lugar que ocupan es *pragmáti-*

co, no *fundamental*. El conocimiento en la «socio-práctica» es un conocimiento *práctico* y, consiguientemente, no es igual que el conocimiento acumulado y organizado en disciplinas.

La noción del saber práctico y su correspondiente razonamiento práctico constituyen un tema central en mi análisis, encaminado a situar la educación de adultos en la «práctica», pero no como un «campo» del saber. Por tanto, comenzaré haciendo unas breves consideraciones en torno a lo que Castell y Freeman dicen de la educación como campo de investigación «socio-práctico».

La existencia de un contexto que incluye valores relacionados con el bienestar humano es un componente crucial en esta noción. El «socio-práctico» se ha caracterizado como un campo de investigación en el que las consideraciones de bienestar y las constricciones contextuales ocupan el lugar preeminente, y en el que el saber y la comprensión (teoría) son prácticos e «instrumentales para emprender acciones efectivas para resolver problemas prácticos reconocidos» (p. 17).

Se ha establecido una distinción entre el campo «socio-práctico» y el «teórico-práctico». Este último, como campo de investigación, presupone que el contexto es irrelevante para sus propósitos o, al menos, invariante. Los problemas a los que se dirige la investigación son intrínsecos e identificados por la teoría dentro del propio campo. El socio-práctico, por otro lado, asume contextos sociales variables y los problemas a los que se dirige la investigación son intrínsecos a esos contextos y se identifican por la necesidad de acción efectiva continua, «por razones de urgencia» (p. 15).

Los ámbitos socio-prácticos se pueden deslindar específicamente de los teórico-prácticos en razón de su contenido, su método y sus fines. En primer lugar, no hay restricciones en el contenido substantivo; la única consideración es el «compromiso necesario» con la acción deliberadamente emprendida, la recompensa de solucionar problemas urgentes y la aplicación práctica del saber. En segundo lugar, el método se define en términos de función y propósito; puede no haber restricciones en la teoría, puesto que es aceptable cualquier teoría que facilite una acción eficaz. Dicho de otro modo, el método es ecléctico y la justificación de su ejercicio es pragmática. En tercer lugar, por lo que respecta a los fines o metas, que constituyen el área de demarcación más importante, las razones para la acción siempre se encuentran en la necesidad de resolver problemas urgentes en los que la solución del problema y los medios utilizados para ello «afectan directamente a la vida de otros seres humanos» (p. 17). Por consiguiente, la generación y la aplicación de conocimientos siempre se hallan en *relación* con un contexto y nunca son un fin en sí mismas.

Teniendo en cuenta la orientación de los campos socio-prácticos, se aprecia claramente el papel fundamental que desempeñan los profesionales de la educación, al poner de relieve unos problemas socialmente determinados y tratar de resolverlos por vías contextualmente aceptables. Son ellos quienes ocupan la mejor posición para definir y ayudar a resolver tales problemas e incorporar su conocimiento y comprensión de las especificidades de los contextos, especialmente las dificultades que se van a encontrar.

Llegados a este punto, conviene hacer un comentario sobre la noción de «praxis» en Castell y Freeman, aunque más adelante trataré con mayor detalle esta materia y la de la relación entre la teoría y la práctica, ambas conectadas entre sí. Dada la «necesaria necesidad» de implicación del profesional en los campos socio-prácticos, el profesional no es en ellos un simple «técnico». En este sentido, su posición es totalmente diferente de la visión más común del profesional que tiene la «ciencia aplicada». Castell y Freeman hacen referencia al profesional comprometido en la «acción internamente instrumental», que caracterizan como «similar el concepto de praxis» (p. 19), y que aúna la teoría y la práctica en un proceso de compromiso dialéctico. Las prescripciones generales por la «acción internamente instrumental» no se pueden adoptar en abstracto, sino que deben filtrarse a través de las imposiciones contextuales en las que se sitúa la acción. Así pues, la práctica no es aplicación abstracta de la teoría ni es acción no guiada por la teoría. La teoría aporta las razones y los motivos para emprender la acción práctica deliberada y, por tanto, «guía» la práctica, excepto en las situaciones en las que es necesario tomar en consideración variables contextuales.

Evidentemente, este análisis presenta muchas ventajas respecto a la educación de adultos. Dada la relación entre educación de adultos y educación, parece lógico postular que si esta última se puede considerar un «campo socio-práctico», con la primera sucede otro tanto, y en cierto sentido, con mayor razón. Al conceptualizar la educación de adultos como un campo «socio-práctico», estamos subrayando que, indudablemente, es una actividad directa y finalmente referida al bienestar humano; por tanto, son inevitables los juicios de valor sobre los fines y los medios. Al mismo tiempo, existen otros factores que apoyan esto; por ejemplo, la naturaleza y el *status* de su clientela, su intensa y prolongada orientación humanista y el hecho de que gran parte de la práctica de la educación de adultos tenga lugar fuera de los contextos institucionales de la escolarización general.

Aunque no sea ésta la consideración habitual que la educación de adultos tiene de sí misma, no hay razón, en principio, para que no pueda serlo. Por el momento, la «teoría» de la educación de adultos, tanto en la enseñanza como en la investigación, apenas se merece el calificativo, pues consiste, como señala Bright acertadamente, en un conjunto revuelto de piezas desgajadas del conocimiento teórico de las llamadas disciplinas básicas, carente de enfoque e integración. Ello repercute, con efectos negativos, en el diseño y desarrollo del currículum y en el contenido y la metodología de la investigación. El desfase entre la teoría y la práctica constituye una verdadera brecha, y no se ha encontrado la manera de asimilar adecuadamente los conocimientos y conceptos de los prácticos. Mi opinión es que no habrá manera de hacerlo hasta que no se arroje más luz sobre la naturaleza de la «práctica» y del conocimiento práctico. Desgraciadamente, es más fácil decirlo que hacerlo, pues existe un problema fundamental que no se supera fácilmente.

EL DILEMA ENTRE EL RIGOR TÉCNICO Y LA APLICABILIDAD

Una de las manifestaciones del problema se presenta en los términos de este dilema. Si examinamos la formación profesional de los educadores de adultos, el tema del contenido «aplicable», «relevante», aparece constantemente. A primera vista, *aplicabilidad* significa hacer que el contenido se relacione con el mundo de la práctica, que se ocupa de los propósitos instrumentales para ayudar al práctico mediante el desarrollo de sus habilidades y capacidades, y aumentar la eficacia al enfrentarse con la práctica. En los estudios sobre la educación de adultos, la aplicabilidad ocupa siempre un lugar sobresaliente, cuando no exclusivo.

Al mismo tiempo, gran parte del contenido de dichos cursos consiste en lo que denominaré teoría «formal»; generalmente, el conocimiento teórico incluido en disciplinas como la psicología y la sociología o en campos del conocimiento tales como los estudios de dirección y organización, y subdivisiones de las disciplinas y los campos (por ejemplo, la psicología de la educación o la gestión de la educación de adultos). Está claro que el relieve otorgado al contenido en el conocimiento teórico es un intento de imponer un *rigor*, que se puede caracterizar por hacer que el contenido se relacione con el mundo de la teoría formal.

Un examen de los tipos de currícula hallados en los cursos profesionales para educadores de adultos revela que, al menos en apariencia, el diseño de tales currícula intenta incorporar la aplicabilidad y el rigor. En la mayoría de los casos, sin embargo, la incorporación no se opera, falla la reconciliación y se privilegia, inevitablemente, el rigor o la teoría formal. Hay, por tanto, un dilema inherente a la anteposición de la aplicabilidad o rigor; dilema que se agudiza aún más con la cuestión de cómo hacer que los métodos de enseñanza sean *congruentes* respecto a los mismos.

Ante este dilema y los problemas que plantea en el diseño y la realización de currícula en la formación profesional, es interesante reflexionar acerca de su trayectoria. Schon (1983) ha señalado que también se presenta en la práctica profesional; él lo atribuye a la fuerza de un modo subyacente de «racionalidad técnica» en el que el conocimiento teórico (o teoría formal) se considera fundamental y aplicable a los problemas instrumentales de la práctica. Por consiguiente, se da prioridad a la teoría como conocimiento «real», mientras que la práctica es tan sólo la aplicación de este conocimiento a la solución de problemas. Lo que va implícito es que la práctica no contiene conocimiento.

La fuerza del modelo radica en su presuposición de que la aplicación de la teoría es la única certidumbre del rigor en la práctica, produciéndose el dilema del rigor y la aplicabilidad tal y como lo encontramos en la práctica y en la formación. La consecución del rigor se hace, normalmente, a expensas de la aplicabilidad; aunque, como Schon ha demostrado, la noción de teoría «aplicable» a la práctica es problemática. Si los prácticos se dejan guiar por el modelo de racionalidad práctica para llegar a una práctica rigurosa, podrían acabar siendo incapaces de ser «relevantes», incapaces de aplicar la práctica tal como realmente es.

En la formación profesional se encuentra un paralelismo: privilegiar la teoría para dar rigor al contenido. Se da al rigor la máxima prioridad y se considera la aplicabilidad como «cosa de estudiantes» que, en cierta medida, relaciona la teoría con su práctica. De ahí resulta una pedagogía que pone el acento en la transmisión de la teoría con métodos que hacen difícil a los estudiantes relacionar ésta con su práctica durante o después de sus estudios.

En esencia, lo que hace el modelo de racionalidad técnica es crear un «desfase» entre la teoría y la práctica que se sitúa en el núcleo central del dilema. La existencia del desfase crea el problema de cómo nivelarlo. Los profesores y formadores intentan, generalmente, encontrar vías más efectivas para comunicar la teoría a los prácticos y los prácticos intentan llevar a cabo la teoría en situaciones prácticas (Carr, 1980). No obstante, lo más probable es que los prácticos abandonen sigilosamente la teoría formal cuando sus prescripciones no funcionan.

Al eliminar el desfase entre la teoría y la práctica, no se está tratando de hacer la teoría más «simple» para que los prácticos la comprendan mejor; por amplia que sea la simplificación, la teoría no será más fácilmente «relacionable» o aplicable a la práctica. Otro tanto sucede con los intentos de hacer el contenido de la enseñanza más *directamente* aplicable a la práctica. La dificultad en establecer el puente que elimine el desfase radica en la propia percepción de la existencia del desfase, que es en realidad un problema sobre la manera en que han sido conceptualizadas la teoría y la práctica.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA EN EL MODELO DE RACIONALIDAD TÉCNICA

En este modelo la teoría se conceptualiza como revelación de la naturaleza del mundo por medio de la investigación científica, posibilitando así la construcción de un cuerpo de conocimientos que explique el mundo y permita la predicción y el control. En profesiones como la medicina o la ingeniería el saber teórico guía y a la vez justifica la práctica. Es el fundamento en el que se apoyan la práctica y el medio para determinar las prácticas y otorgarles autoridad científica.

El papel de la teoría consiste, por tanto, en indicar al práctico cuál es el caso y qué sucederá si se hacen determinadas cosas. En medicina e ingeniería se considera que los fines no son problemáticos —devolver la salud a un paciente o construir un puente—. La teoría proporciona la validación del conocimiento empírico sobre la fisiología de los pacientes, las propiedades físicas de las estructuras y un sistema integrado de conceptos y principios. La tarea del práctico es, pues, utilizar el saber apropiado y aplicarlo al logro de los fines no problemáticos de la manera más eficiente y eficaz.

El modelo de racionalidad técnica da por sentado que los que generan el saber son distintos de quienes lo utilizan. La generación del conocimiento es, ante todo, prerrogativa de la «academia», que se puede dedicar a la investigación científica sin verse sometida a las presiones de la práctica cotidiana. En esencia,

el práctico es un *usuario del saber*, un experto artesano que ejecuta el «diseño» del teórico.

Actualmente existe ya una crítica bien establecida del modelo de racionalidad técnica y de su conceptualización de la teoría; pasaré a resumirla brevemente. En primer lugar, la teoría no se puede «proyectar», sin más, en la práctica, como el modelo indica. En la práctica es preciso establecer ciertos tipos de juicio que no se derivan ni están implícitos en la teoría, o dicho de otra forma, los «hechos» no indican la acción inequívocamente. Los hechos son a menudo incompletos y las situaciones fácticas nunca son totalmente comprendidas. Los juicios prácticos siempre se hacen en condiciones de «racionalidad limitada» (Hartnett y Naish, 1976), por eso la práctica siempre está «subdeterminada» por la teoría.

En segundo lugar, aunque los juicios prácticos suelen justificarse apelando a los «hechos», esta justificación requiere el ejercicio de enjuiciar hasta qué punto son relevantes los «hechos» y cuáles son los criterios adecuados para garantizar la aplicabilidad. Los hechos no pueden dar las respuestas; por consiguiente, en la práctica siempre está actuando un proceso *interpretativo*.

En tercer lugar, está la cuestión, más bien compleja, de que la teoría no puede decirnos cómo practicar. Son bien conocidos los fenómenos «gemelos» de saber algo en teoría y ser incapaces de llevarlo a la práctica y, a la inversa, ser capaces de practicar, pero incapaces de especificar en «teoría» lo que se está haciendo. Lo que muestra la situación anterior es que la práctica no es simplemente la aplicación de la teoría o de preceptos derivados de ella. Gran parte de la actividad cualificada no supone una previa aplicación consciente de principios en tanto que tales; en cierto sentido, ésa es la esencia de la cualificación. Incluso en las actividades que no pueden ser totalmente rutinarias, como la enseñanza, la cualificación no consiste en la capacidad de aplicar la teoría a situaciones concretas, sino en cosas tales como tener sensibilidad para la situación, solicitud, capacidad de previsión, adopción de decisiones *ad hoc*; ninguna de ellas sería posible si tuviéramos que pararnos a buscar la teoría adecuada antes de actuar.

En general, parece que el modelo de racionalidad técnica es considerado, más que un reflejo de la realidad, una parte de un paradigma que es al mismo tiempo opresivo y de limitada utilidad. Para muchos profesionales, no parece aportar gran ayuda como modelo de trabajo. El privilegiar una clase particular de teoría parece tener una serie de efectos negativos. En lugar de hacerse «aplicable», la teoría se convierte en una especie de lenguaje ritualista, con escasa repercusión en la práctica. Al equiparar la práctica con la pericia y la técnica, se relega la práctica a una posición instrumental, y por tanto, subordinada, en relación con la teoría. La práctica se concibe tan sólo como «actividad» y el saber derivado de la práctica, cuando existe, se considera específico, intuitivo y asistemático, y así no supera la prueba del «verdadero» saber.

EL MODELO DE RACIONALIDAD TÉCNICA Y LA EDUCACIÓN

Sean cuales fueren los méritos del modelo de racionalidad técnica, como paradigma que rige en profesiones como la medicina y la ingeniería, presenta problemas insuperables como paradigma de la educación, sobre todo en la conceptualización de la teoría y su relación con la práctica. El modelo de racionalidad técnica en la educación considera que la teoría educacional consiste en las llamadas disciplinas básicas, como la psicología y la sociología. Es una suposición sumamente problemática.

En primer lugar, como señala Carr (1982), en esas disciplinas hay un mutuo rechazo de los marcos teóricos y los presupuestos subyacentes. Dentro de cada disciplina hay marcos conflictivos; por ejemplo, en psicología, entre behavioristas y humanistas, y en sociología, entre funcionalistas y marxistas. Así pues, es difícil saber cómo va a elegir la práctica educativa entre esa plétora para «aplicar» la teoría.

En segundo lugar, la teoría aplicada en ingeniería y medicina es relativamente segura y requiere un consenso general, al menos en lo fundamental; cosa que raras veces ocurre en las ciencias sociales. La psicología, por ejemplo, como cuerpo del saber que pretende describir y explicar el mundo, plantea graves problemas en el aspecto de la exactitud y en el consenso requeridos. En general, la psicología todavía mantiene la tendencia a considerarse a sí misma como una ciencia troquelada en las ciencias naturales. Al tiempo que difieren las opiniones sobre la pertinencia de esta aspiración y el alcance de su realización, la búsqueda del *status* científico ha desembocado en el conocido problema de la «validez ecológica». Al optar por el control experimental y el rigor de la «objetividad», la teoría tiene escasa validez para dar cuenta de la vida «normal». Desgraciadamente, éste es precisamente el tipo de teoría que requiere la educación.

La práctica se queda así con una serie de interrogantes que no se pueden responder. Uno de ellos es: *¿qué* teoría? Otro es: cualquier teoría que pretenda versar sobre los seres humanos en una realidad social, ¿tiene el mismo tipo de relación con la educación que el que tienen las teorías del mundo físico con actividades tales como la ingeniería y la medicina? Resulta arduo decidir cuál es la teoría apropiada, pero aún es más difícil hallar la teoría que sea al mismo tiempo «respetable» científicamente y ecológicamente válida e imponga el consenso por encima de sus propios proponentes.

Al mismo tiempo, sin embargo, es importante poner de relieve que no se trata de una cuestión provisional que se pueda actualizar. Aunque es indudable que la búsqueda de una teoría de este tipo parece ser inmune al éxito, debemos reconocer que esta búsqueda estará *siempre abocada al fracaso*, desde el momento en que la educación es un «concepto contestado» (Hartnett y Naish, 1975).

La noción de «concepto contestado» es útil para considerar la educación; una vez más, en contraste con actividades como la medicina y la ingeniería. En la educación los fines son problemáticos desde el momento en que están íntimamente ligados a conflictos de valor sobre la naturaleza de la educación; los conflictos sobre las metas y los propósitos son endémicos e intrínsecos a la naturaleza misma

de la educación. Cualquier conjunto de principios educativos que pretenda orientar la práctica sólo será «educativo» dentro de un determinado conjunto de valores que constituyan fines educativos; por tanto, esos principios no pueden derivarse únicamente de la teoría. En efecto, podría afirmarse que, desde el momento en que existe una *contestación* de valores, no es la teoría la que influye en la aplicabilidad de las opciones, sino que son las opciones en disputa las que influyen en la aplicabilidad de la teoría.

No obstante, la cuestión no se termina aquí, pues en la educación es preciso ver, dentro de un marco de valores, no sólo los fines sino también los medios. La educación trata de encaminar a las personas en las direcciones deseadas, utilizando medios deseables; por tanto, es imposible decir, como hace el modelo de racionalidad técnica, que mientras que los fines pueden conllevar valores, los medios son siempre una cuestión técnica que conlleva criterios de eficiencia y eficacia.

Así pues, en la educación no se pueden separar los fines de los medios. Los fines son los valores que constituyen a los medios como propiamente educativos. Los medios no pueden derivarse de la teoría, no son una mera instrumentación. Los fines y los medios están intrínsecamente relacionados con marcos de valor y la «contestación» en la educación los incluye a ambos.

La crítica del modelo de racionalidad técnica y la noción de la «socio-práctica» sirven de telón de fondo para un examen del saber práctico y del razonamiento. Para emprender esta tarea me serviré de los análisis contemporáneos acerca de la naturaleza de la comprensión hermenéutica, que parte de la concepción aristotélica de diferentes clases de saber y de raciocinio.

En pocas palabras, se argumenta que hay tres tipos de conocimiento, cada uno con su propio modo de razonar, que se pueden diferenciar por el propósito. El primero es el conocimiento teórico, cuyo propósito es descubrir la naturaleza de la realidad, qué es lo que existe «necesariamente»; el modo de razonar es científico, contemplativo, y se adecua a las leyes universales descubiertas. El segundo es el conocimiento técnico o *know-how* técnico, cuyo propósito es hacer cosas; la modalidad de razonamiento es aquí instrumental o un razonamiento del tipo «medios-fin». El fin, el producto acabado, se conoce de antemano; la cuestión es cómo utilizar los medios adecuados para conseguir ese fin de la manera más eficiente. El tercer tipo de conocimiento es el práctico, cuyo propósito es *actuar adecuadamente en la realidad*. El modo de razonar es la *praxis* que, en sentido amplio, es *acción informada y comprometida*. Tiene importancia observar que el conocimiento práctico es diferente del teórico y del científico. El conocimiento práctico no es un conocimiento *de* la realidad, sino de cómo actuar *en* el mundo. Asimismo, aunque al igual que el conocimiento técnico, es una forma de *know-how*, se diferencia en tres aspectos importantes (Bernstein, 1986).

En primer lugar, puesto que siempre estamos situados, no podemos evitar actuar en las situaciones en las que nos hallamos y, por tanto, no podemos evitar hacer uso de nuestro conocimiento práctico para hacer frente a las circunstancias de dichas situaciones. De otro lado, la utilización del conocimiento técnico no es si-

tuacionalmente dependiente. Puede que sepamos cómo hacer algo cuando se requiera hacerlo y si no es así, podemos inhibirnos; en cambio, como siempre nos encontramos en situaciones, no podemos inhibirnos de cómo actuar en ellas, aunque podamos actuar más o menos convenientemente.

En segundo lugar, como ya hemos visto, el propósito del conocimiento práctico es la acción informada y comprometida. De ahí se infiere que con el conocimiento práctico el fin no está predeterminado. Necesitamos el conocimiento técnico (la técnica) —por ejemplo, para modelar en arcilla— y podemos saber por adelantado lo que vamos a producir —por ejemplo, un cuenco—. Además, aunque hagamos diferentes cuencos en diferentes ocasiones, las técnicas empleadas (medios) seguirán siendo las mismas en cada ocasión. No sucede igual con el conocimiento práctico, ya que no podemos saber *de forma anticipada* cuáles son los medios adecuados para lograr un determinado fin, «pues el propio fin sólo es especificado concretamente al deliberar sobre los medios apropiados para *esta* situación particular» (Bernstein, 1986, p. 100). Los medios y los fines se hallan co-implicados, co-determinados y configurados por la naturaleza de la situación.

En tercer lugar, el conocimiento práctico tiene una dimensión ética importante y necesaria. El conocimiento técnico se orienta hacia el fin estático, es esencialmente instrumental; de manera que, por ejemplo, al hacer un cuenco, no hay que tomar en consideración cuestiones éticas. El conocimiento práctico atañe a la acción apropiada en la realidad y debe tomar en consideración la acción «correcta». Es un tipo de conocimiento que, inevitablemente, ha de tener en cuenta los demás, desde el momento en que esos otros son parte de la situación. La instrumentalidad se sustituye por la necesidad de elegir entre los medios, y las decisiones de valor son inevitables.

Sin embargo, se podría afirmar que tanto el conocimiento técnico como el práctico se desarrollan en y mediante la práctica, aunque la relación de cada uno con la situación es muy distinta. Considerémoslo con un poco más de atención. Anteriormente afirmé que el conocimiento práctico se ocupaba de la praxis informada y de la acción realizada, pero ¿qué es lo que «informa» y para qué es la acción «realizada»? Por lo que respecta a lo primero, se podría decir que la acción está informada por algún «universal», que pudiera ser una ley universal descubierta por el conocimiento teórico o, tal vez, un principio ético universal. Sea lo que fuere, el «universal» nunca es aplicado, sin más, *tal como es*; siempre estará «mediatizado», a la luz de una determinada situación. Como señala Warnke (1987), el conocimiento práctico supone comprender cómo se le da a un universal un «contenido concreto —o cuál es su significación (...), respecto a una situación determinada—» (p. 93). En el conocimiento técnico, en cambio, la tarea estriba en hallar los medios más eficientes y eficaces para alcanzar un fin, a la luz de lo que el universal nos dice sobre la naturaleza del mundo real.

Lo anterior nos indica, de manera implícita, que el conocimiento práctico es *reflexivo*; el conocimiento del universal varía como consecuencia de su aplicación a situaciones particulares. Como el universal nos puede permitir comprender mejor nuestra situación y, así, actuar convenientemente, la aplicación de ese conociemien-

to no sólo requiere que se modifique el universal, sino también que la comprensión generada mediante la aplicación pueda encaminarse hacia ulteriores modificaciones del universal. En otras palabras, hay una constante *interacción* entre lo universal y lo particular. Lo universal nos ayuda a comprender lo particular y lo particular nos ayuda a comprender lo universal, y en esta interacción ambas comprensiones pueden experimentar el cambio.

Con esto se reafirma la observación anterior sobre la co-implicación de los medios y los fines. En ambos casos estamos hablando de una relación esencialmente recíproca. La deducción consiste en que el modo de razonar asociado al conocimiento práctico es reflexivo. La reflexión supone elegir cómo actuar a la luz de una situación particular en la que «ninguna técnica aprendida o dominada puede evitar la tarea de deliberación y decisión» (Gadamer, 1981, p. 92). También ahora se hace evidente que el «compromiso», antes mencionado, tiene dos aspectos relacionados: el primero es una concepción de los «universales», o principios generales, y el segundo es una armonización con las circunstancias de unas determinadas situaciones.

El conocimiento práctico es comprensión hermenéutica y ésta siempre está situada; de manera que cuando comprendo «X», lo hago dentro de las circunstancias de mi situación particular. La comprensión hermenéutica supone la aplicación de situaciones universales a situaciones particulares en las que la relación es mediata. En el razonamiento práctico aplicamos parte del momento de la comprensión, pero la naturaleza de la aplicación es tal que lo universal y lo particular se encuentran co-implicados y co-determinados.

La inferencia, bastante sorprendente, de todo esto es que *toda* comprensión es hermenéutica; no es «totalmente diferente del habitual entendimiento humano, sino un ejemplo más de un proceso habitual con el que las personas dan sentido a su mundo» (Rowan y Reason, 1981, p. 132). Dando un paso más, Rowan y Reason señalan que nosotros y nuestro entendimiento son finitos en el tiempo, la historia y la cultura. Cada uno de los actos de comprensión es también un acto de interpretación (dar «significado»; por tanto, hermenéutico). Nosotros interpretamos, situamos las cosas en un contexto, las conectamos con otras cosas y, por consiguiente, nunca comprendemos *fuera de* un contexto. Las fronteras de la interpretación, nuestros marcos de paradigmas, «derivan de nuestra experiencia y circunstancias, y a esa experiencia y circunstancias ya están siempre informadas por la historia de la sociedad y de la cultura a las que pertenecen» (Warnke, 1987, pp. 168-169). Si esto es así, el conocimiento teórico y el conocimiento técnico van implícitos en la historia y en la cultura; también ellos se localizan en marcos y paradigmas.

Así pues, comprender supone interpretar y, a su vez, interpretar conlleva «prejuicios» o juicios previos que nos configuran como seres históricamente situados. No podemos acabar con nuestros prejuicios mediante un acto de volición, pues esto mismo constituiría un «prejuicio». Al mismo tiempo, los «prejuicios» siempre coexisten con la «tradicición» y, por tanto, nuestras interpretaciones no son subjetivas, en un sentido arbitrario y egoísta, pero sí están influidas por aquello que nos atañe circunstancialmente y por nuestra «historia efectiva»; son tradiciones inter-

pretativas que nos trascienden y vienen dadas por la historia y la cultura. Consecuentemente, «prejuicio» y «tradición», lejos de ser expresiones arbitrarias de preferencias personales, son en realidad influencias que configuran la interpretación de modo que ésta aúne lo «subjetivo» y lo «objetivo».

Al igual que la interpretación, la aplicación también está siempre involucrada en el momento de la comprensión. Ya me había referido a ello, cuando señalé que el entendimiento siempre está situado. El significado de «X» es un significado *para mí en mi particular situación*. Cuando intento entender «X», asumo que hay verdad en «X», esto es, que está intentando «decirme» algo; pero sólo puede hacerlo en términos de mi particular situación y de los interrogantes e intereses localizados en esa situación. Rowan y Reason dan el ejemplo siguiente, que ilustra adecuadamente lo que yo quiero decir: «Las feministas (...) están reinterpretando la posición de la mujer en la historia y en la cultura a la luz de su concepción actual de la posición de las mujeres; al reinterpretar la historia, se dan a sí mismas nuevas posibilidades como mujeres en el futuro» (p. 133). Así, a través de nuestros prejuicios y tradiciones, que determinan nuestros interrogantes e intereses, comprendemos el pasado en términos del presente; pero al hacerlo, también profundizamos en nuestra comprensión del presente y, al mismo tiempo, nos orientamos hacia el futuro.

Al llegar a este punto, nos hallamos en posición de relacionar el análisis con nuestros propósitos específicos. El análisis presentado hasta aquí sobre la naturaleza del conocimiento práctico y la comprensión hermenéutica indica una estrecha identidad con ciertos puntos sobre la educación señalados anteriormente. En especial, se podrían destacar la situación de la «socio-práctica», que hace hincapié en la solución de problemas (actuar debidamente) y se preocupa por el bienestar humano (actuar con rectitud); el concepto de praxis, que conlleva la conjunción dialéctica de teoría y práctica; la recíproca determinación de medios y fines y la noción de Schon del conocimiento contenido en la práctica (conocimiento práctico).

Lo que estoy intentando probar es que los prácticos siempre se encuentran en el proceso de «dar sentido» a su mundo de práctica. En consecuencia, siempre actúan «hermenéuticamente», lo cual supone actuar con rectitud y conveniencia en las situaciones concretas de la práctica. Y lo hacen así, utilizando un cierto tipo de conocimiento y razonamiento que no es teórico ni técnico. Puede conllevar el saber teórico, siendo un tipo de *know-how*, pero siempre está mediatizado por las circunstancias de la situación y, por consiguiente, es situacional y ético.

Comprender o «ver el sentido» no es un tipo especial de actividad, pero siempre está presente y siempre supone interpretación y aplicación. Ahora bien, esta aplicación no es la del modelo de racionalidad técnica, sino más bien una adaptación a uno mismo; uno sólo puede «ver el sentido» en términos de la propia perspectiva, del propio marco o paradigma. Al mismo tiempo, sin embargo, esto último no es puramente subjetivo, sino que está influido por la cultura y la historia, por una «tradición» que puede ser social, profesional, institucional, informal o, más probablemente, una combinación de todas. Hay marcos y paradigmas *dentro de las situaciones y dentro de la práctica*. Uno «ve el sentido» desde dentro de los propios

marcos y paradigmas; pero esto siempre forma parte de esos otros marcos y paradigmas más amplios.

Si concebimos la «práctica» de esta manera, acabamos con un cuadro muy distinto del que proyectaba el modelo de racionalidad técnica. La «práctica» no es meramente la actividad rutinaria, habitual, sino un reino del saber por derecho propio. Se ocupa de un particular tipo de acción y tiene sus propios modos de razonar y comprender. Por supuesto, se podría alegar que el razonamiento práctico y la comprensión hermenéutica están presentes en lo teórico, lo técnico y lo práctico. Esto se ha venido negando en la «tradición» de nuestra cultura científico-tecnológica, con la consecuencia de que lo práctico se ha subordinado a lo teórico y a lo técnico. Lo que quiero decir es que consideramos el saber teórico y técnico y el razonamiento instrumental como casos *especiales* del saber práctico, del razonamiento práctico y de la comprensión hermenéutica.

UNA APROXIMACIÓN ALTERNATIVA A LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Ya se ha dicho lo suficiente para indicar que el modelo de racionalidad técnica no funciona bien en la educación. Al relacionar la educación con la «práctica», es probable que surja una alternativa como la que ya hemos empezado a considerar.

Dado que la práctica está comprometida en la acción y que todas las acciones están inmersas en un marco, dentro de la práctica siempre hay una «teoría» implícita o informal. Está claro que, como señala Pring (1977), no se puede practicar sin esta teoría informal, ya que es lo que hace inteligible la práctica; así pues, la teoría y la práctica están vinculadas *conceptualmente*, no contingentemente, y esta opinión es respaldada por Castell y Freeman cuando hablan de la práctica como «acción internamente instrumental». Carr (1980, 1986) señala asimismo que la práctica consiste en una actividad intencional, implicada en marcos conceptuales con los que los prácticos dan sentido a lo que están haciendo. Los marcos posibilitan que la práctica propia y la de los demás esté caracterizada y determinada. Esta noción de práctica «teórica» es interesante, pues contradice la visión convencional de la práctica como «conducta irreflexiva que existe al margen de la *teoría* y a la que se puede aplicar la teoría» (Carr y Kemmis, 1986, p. 113). La teoría estructura la experiencia de la práctica, puesto que siempre está presente en la práctica.

En este punto, tal vez merece la pena hacer una pausa antes de proseguir con la noción de «teoría»; sobre todo, teniendo en cuenta que existe el riesgo de que mi examen de la «teoría del práctico» pueda ocasionar cierta confusión en cuanto a las relaciones entre este tipo de teoría y lo que de manera convencional se podría denominar «teoría» (lo que antes he llamado teoría «formal»).

Quiero apuntar que se puede conceptualizar la «teoría» en términos de dos dimensiones: una es la dimensión *formal-informal*, la otra es una *dimensión de los pro-*

ductos del marco. La primera dimensión indica una distinción entre teoría y cuerpos organizados y codificados del saber, generalmente incorporados en disciplinas y normalmente expresados en el discurso académico; y la teoría en el sentido de la práctica, que no está organizada o codificada, se halla estrechamente ligada a la acción y encuentra su expresión en el discurso práctico. Por otro lado, la dimensión de los productos del marco indica una distinción entre «teoría» (en el sentido de un marco de concepciones, creencias y valores que caracterizan y subyacen a cualquier actividad, sea teórica o práctica) y las teorías *particulares* que, en cierto sentido, están enraizadas en esos marcos y son productos de ellos.

En principio, las dos dimensiones admiten cuatro permutaciones, cada una de ellas con su diferente forma de «teoría»: 1) la teoría formal como marco; 2) la teoría informal como marco; 3) la teoría formal como producto y 4) la teoría informal como producto. Más adelante volveré sobre la teoría formal, pero ahora se puede adelantar que un ejemplo de teoría como marco podría ser el behaviorismo y un ejemplo de teoría como producto, el condicionamiento operante.

Mee y Wiltshire (1978) aportan ejemplos de la teoría del práctico, informal, cuando hacen referencia a los «conceptos» sostenidos por los educadores prácticos de adultos. Esos conceptos se pueden considerar como parte de un marco de principios, presunciones, valores y creencias que estructuraron la aproximación general a la práctica e influyeron en el tipo de acción emprendida en situaciones prácticas concretas. El educador de adultos con un marco «de *aprendizaje*» organizaría los programas de manera muy distinta a como lo haría otro con un marco «de *comunidad*» y se aproximaría a la solución de problemas y a la toma de decisiones de modo también muy diferente.

Es compleja la relación entre los diversos tipos de teoría. Sin embargo, podemos considerar el concepto de la «teoría como marco» similar a la noción de Kuhnian de un paradigma que determina una particular manera de ver el mundo y, así, actuar dentro de él. La «teoría como producto» es, pues, dependiente de una *perspectiva* o un *paradigma* y generarla constituye una actividad llevada a cabo por una comunidad que comparte las creencias, los valores y las presunciones del paradigma. Y éste es el hecho, tanto si hablamos de teoría formal como si lo hacemos de teoría informal. La «teoría informal como producto», o teoría actuante, situacionalmente dependiente y orientada a la acción, estará influida y promovida por los marcos, localizados en la práctica.

Un punto importante que surge de este análisis es que en las dos teorías, formal e informal, el marco y el producto se relacionan en y a través de la práctica. La teoría es producida por medio de prácticos comprometidos en ciertos tipos de *práctica* guiada por un marco. Por consiguiente, esto indica claramente que teorizar es, en sí mismo, una práctica. Y más aún, la relación no es unidireccional, puesto que la teoría como «producto» puede «dar un giro» para afectar a la práctica y la práctica puede, a su vez, afectar a los marcos. En realidad, es ésta una modalidad importante del cambio de los marcos a lo largo del tiempo y tiene una naturaleza similar a la del proceso de desviación del paradigma kuhniano. En la prácti-

ca se presentan tantos problemas o «anomalías» que los marcos deben cambiar para acomodarse a éstos; proceso que supone cambios en las creencias, las presunciones y los valores, en las consiguientes maneras diferentes de interpretar la «realidad» y en los distintos tipos de teoría como «producto».

Tanto si nos referimos a la teoría en un sentido formal como si lo hacemos en un sentido informal, la posición de la práctica es crucial. Ambos géneros de teoría surgen de ciertos géneros de práctica y la misma práctica está guiada por la teoría. Como destacan Carr y Kemmis (1986, p. 113), «las presunciones paralelas de que toda *teoría* es no-práctica y que toda *práctica* es no-teórica son, por tanto, totalmente erróneas». Teorizar y practicar son actividades prácticas que, aunque sean realizadas por prácticos diferentes, comparten el aspecto común de contar con una teoría que guía y estructura la actividad. Desde el momento en que toda teoría es constructora, emerge de la práctica; y desde el momento en que toda práctica es dependiente del marco, la práctica siempre lleva consigo la teoría.

No obstante, y dicho lo anterior, quisiera hacer hincapié en que no significa que desaparezca o sea innecesaria cualquier distinción entre teoría y práctica; tampoco significa que al referirse a la «teoría», se esté dando preferencia a la teoría informal. De no ser así, se estaría tratando la teoría informal como si no fuera problemática (que es como el modelo de racionalidad técnica trata la teoría formal).

LAS LIMITACIONES DE LA TEORÍA INFORMAL

Se podría aducir que la teoría informal, en el sentido que yo la he descrito, parece ser virtualmente indiferenciable del sentido común. Más aún, parecería tener implicaciones conservadoras, ya que si los educadores prácticos cuentan con una teoría que guía y estructura su práctica y a la que parecen acomodarse bien, no habría necesidad de cambio y, por consiguiente, no sería necesaria modalidad alguna de formación profesional.

Indudablemente, es un hecho que los prácticos de la educación actúan con el saber propio del sentido común en gran medida y que él constituye la esencia de ese tipo de saber que da las cosas por sentadas y no fomenta la reflexión crítica. Igualmente, no todo el saber contenido en la teoría informal es de este tipo. Aunque la teoría informal implica consciencia, no se puede asumir que esa consciencia sea del mismo grado en todos los prácticos. Una serie de factores, algunos relacionados con lo individual, otros contextuales, operarán, limitando la consciencia y, por tanto, la medida en que la teoría informal es algo más que el conocimiento propio del sentido común. Esto tiene importantes implicaciones docentes, que examinaré más adelante.

Squires (1982) delimita tres áreas problemáticas. La teoría informal tiende a ser reservada y no facilita el diálogo; se ocupa de los problemas inmediatos y tiene tendencia a «quedarse solamente con las causas y explicaciones más obvias e in-

mediatas» (p. 48). Squires llega a la conclusión de que puede ser limitada en alcance y profundidad. En esencia, el problema estriba en que la fuerza de la teoría informal es también su debilidad. Como ya hemos visto, la práctica puede ser acción informada y deliberada (praxis); pero desgraciadamente, puede ser también rutina y práctica habitual. La teoría informal podría guiar y estructurar la práctica; pero eso no quiere decir que se vaya a hacer de la manera más provechosa y consciente. Esto enlaza con lo que se ha dicho sobre los posibles efectos conservadores de la teoría informal. Si la teoría no es siempre óptima, en términos de los resultados de la práctica, hará falta mejorarla y refinarla; de ahí la posibilidad de una intervención educativa para lograrlo.

Como señalan Carr y Kemmis (1986), en la práctica educativa los problemas surgen por un fallo de la teoría informal. Esta teoría, por su propia naturaleza, genera en la práctica expectativas del tipo «si hago X, resultará Y». La acción está dirigida y justificada: «He hecho X, porque esperaba que resultara Y». Ahora bien, si esas expectativas no se realizan, si los resultados de la práctica son distintos de los esperados y lo que se suponía que iba a suceder no sucede, la práctica deja de funcionar y se plantea un problema. No obstante, está claro que no es únicamente la práctica lo que no funciona; de manera, tal vez, más significativa, tampoco funciona la teoría informal, puesto que fue ella la que generó las expectativas. En consecuencia, esto quiere decir que un problema educativo denota no sólo un mero fracaso de la práctica, sino también un fracaso de la teoría informal.

Además, la solución del problema no se encuentra en un simple reajuste de la práctica; el cambio en la teoría informal es un requisito previo. Tales cambios pueden ser marginales o pueden suponer modificaciones fundamentales en la «teoría informal como marco», una manera totalmente nueva de entender la práctica y el consiguiente cambio fundamental en la práctica misma.

DEFINICIÓN DE LA TEORÍA EDUCATIVA

Llegados a este punto, merece la pena considerar las implicaciones de lo que hasta ahora se ha dicho, para comprender la naturaleza de la teoría educativa. Para el modelo de racionalidad técnica, la teoría educativa es una especie de ciencia aplicada. Sin embargo, el énfasis que se da a «lo práctico» conduce al reconocimiento de la centralidad del contexto y, por consiguiente, a la necesidad de centrarse en la práctica educativa y en la teoría informal del práctico. Ahora el práctico no es considerado como un técnico, sino como alguien que puede tener sabiduría, buen criterio y una cierta clase de conocimiento.

Esta concepción del práctico está mucho más en línea con la concepción hermenéutica, interpretativa, que anteriormente hemos tratado. Se pone el énfasis en los prácticos y en sus acciones y en la manera en que la práctica educativa y los problemas se relacionan con marcos y contexto. La práctica debe ser comprendida desde la perspectiva de los prácticos, desde la manera en que entienden, interpretan y asumen sus contextos. El marco de la teoría educativa se define en los

prácticos y su actividad dentro de contextos circunstanciales. El contenido de la teoría educativa es el problema contextual que permite explorar y sistematizar cogniciones circunstanciales. El propósito de la teoría educativa es esencialmente pragmático a la hora de ayudar a los prácticos a aumentar y perfilar sus conocimientos y, por tanto, su praxis.

Si los prácticos ya están en posesión de una «teoría» que es, en una medida amplísima, común a una comunidad de prácticos, la teoría educativa hace referencia a esta «teoría» más que a la «teoría» en las disciplinas científicas. Carr y Kemmis, quienes han argumentado convincentemente este punto de partida, sostienen que la teoría educativa es la teoría que guía el trabajo de los prácticos. Es erróneo suponer que una teoría localizada *fuera* del contexto de la práctica educativa puede ser una teoría *educativa*; y el resultado de esa equivocación ha sido la creación del llamado «desfase» entre la teoría educativa y la práctica. Señalan, además, que no es sorprendente el limitado éxito de los esfuerzos aplicados a eliminar el desfase, intentando convencer a los prácticos de la educación para que «apliquen» la teoría de las disciplinas científicas. En otras palabras, el problema no consiste en una inadecuada «comunicación», pobreza de la enseñanza o, aún menos, en la incapacidad de los prácticos para comprenderlo, es más bien un problema *necesariamente insoluble* mientras se siga manteniendo una particular concepción de la teoría de la educación.

Sin embargo, al mismo tiempo ellos reconocen que no basta con caracterizar la teoría educativa *simplemente* como la teoría que ya poseen los prácticos de la educación. Ya he indicado algunas de las limitaciones de la teoría informal que están conceptualmente enraizadas en la debilidad de la aproximación hermenéutica.

Recuérdese que cuando traté acerca de la situación del conocimiento práctico y del entendimiento práctico, hice hincapié en la influencia de nuestros «prejuicios» y nuestra posición dentro de una «tradición». Parte de la dificultad radica en la distinción entre prejuicios y tradición «ciegos» y «productivos», que pueden inhibir o extender los horizontes de comprensión de una persona. El aspecto más problemático es el papel que desempeñan el poder y la ideología al modelar el conocimiento y la comprensión; planteándose así cuestiones tales como la de la medida en que los marcos y la teoría informal de los prácticos son genuinamente suyos y, por otro lado, su eficacia al enfrentarse a problemas que tienen que ver con los rasgos estructurales de contextos sociales. El punto débil de la aproximación hermenéutica está en que no es autorreferencial. Su crítica del modelo de racionalidad técnica consiste en que no consigue tener en cuenta la «situacionalidad», viendo la teoría como un universal que permanece fuera de los contextos. Ahora bien, debe reconocer, asimismo —aunque a menudo no lo consigue—, que la noción misma de conocimiento práctico, en términos generales y en términos de instancias específicas, está a su vez situada en un contexto en el que la praxis puede ser distorsionada.

Así pues, la teoría informal puede ser el *punto de partida* de la teoría educativa, pero no puede constituir su contenido exclusivo. La teoría educativa debe incluir también una evaluación crítica de la naturaleza y la adecuación de la teoría informal. No obstante, hasta ahora el análisis ha dejado claro que la educación no es

un campo del saber y la teoría educativa no es la teoría integradora, interdisciplinar, de un campo. La educación, como estudio, y la educación, como práctica, son ambas «prácticas» y, por tanto, no se pueden fundamentar o basar en disciplinas. De igual manera, cualquier teoría educativa localizada en la «práctica» debe tener en cuenta sus limitaciones.

IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO DEL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA

Queda claro que en las disciplinas no se puede *basar* el currículum apropiado para la formación profesional. En la argumentación que he presentado, la educación de adultos, como educación, no es un campo teórico ni práctico del saber, en el sentido hirstiano, pero está debidamente situada en la «práctica»; de ahí que su currículum tenga que reflejarlo debidamente.

Específicamente, me gustaría destacar que la educación de adultos, como campo de estudio, debe reconocer que la educación de adultos, como campo de la práctica, es una actividad práctica. Ya hemos visto que, en tanto que actividad práctica, tiene su propio ámbito de saber y su propia manera de entender lo que he descrito como hermenéutica. Se deduce, por tanto, que la educación de adultos, como campo de estudio, debe incorporar este ámbito del saber y esta manera de entender su propia práctica y, por consiguiente, también debe ser hermenéutica. En otras palabras, hay una «doble hermenéutica», puesto que tanto el estudio como el objeto de estudio están situados en paradigmas, marcos «teóricos» o situaciones hermenéuticas de los que no se pueden separar.

La elucidación de esas situaciones hermenéuticas sólo puede acontecer a través del *diálogo*; éste es el que debe conformar los principios rectores del diseño del currículum. Igualmente, la manera de enseñar debe ser tal que facilite el diálogo. Al mismo tiempo, sin embargo, es importante que el diálogo sea *crítico*; de no ser así, los factores de coacción, mencionados anteriormente, distorsionarán el diálogo y, por tanto, el entendimiento nunca será reconocido ni establecido.

Así pues, esto indicaría que el punto de partida está en los *problemas* de la práctica y no en la práctica *per se*. Es preciso articular estos problemas prácticos de manera que los marcos de la práctica puedan sacarse a la superficie para ser analizados y determinar los efectos de las constricciones discursivas y materiales. En realidad, el proceso consiste en examinar el modo en que la práctica está *enmarcada y constreñida*. Se puede caracterizar como práctica «desnormalizadora», desde el momento en que sus efectos hacen que la práctica deje de verse como «normal» o rutinaria (Usher, 1987). La práctica, como hemos visto, puede ser rutinaria, repetitiva e improductiva y se puede percibir como algo «inmutable». La «desnormalización» de la práctica es, pues, el comienzo de una aproximación autocrítica a la práctica; el comienzo de un diálogo con y sobre la práctica, que puede desembocar en una apreciación de posibilidades alternativas.

Pero esto, en sí mismo, no es suficiente. Lo hace gran parte de la formación profesional, que emplea aproximaciones empíricas, pero no va más allá. Un pri-

mer paso esencial sería sacar a la superficie y cuestionar los marcos de la teoría informal; no obstante, los mismos marcos pueden estar tan forzados que no sugieran posibilidades de mejores opciones. En este sentido, la teoría formal puede desempeñar un papel muy útil.

La teoría formal, como hemos visto, adopta la forma de un «universal» que pretende describir y explicar el mundo, mientras que la teoría informal está situada y ocupada en la acción y el cambio. Hemos visto que no se puede «aplicar» la teoría formal a la teoría informal, no se puede «proyectar» directamente en la teoría informal; pero sí podría facilitar la percepción de su «terreno» con mayor claridad.

Para aclarar lo que estoy diciendo, necesito retroceder un poco hasta la afirmación hecha anteriormente de que la «teoría formal como producto» es generada por una práctica informada por la «teoría formal como marco». El fin al que se encamina la práctica en el caso de la teoría formal es la generación de representaciones conceptuales de tipo abstracto diseñadas para reflejar y modelar el mundo. En este sentido, el teórico formal es *del* mundo, pero no está *en* él y, por consiguiente, la teoría resultante no está ostensiblemente situada. Es semejante a la «teórico-práctica», descrita por Castell y Freeman (1978, p. 20), como modalidad de teorización llevada a cabo «como un fin en sí misma», que trata los factores contextuales como invariantes.

La práctica de generar «teoría formal como producto» no es la práctica de los prácticos, así pues, las elecciones y los juicios que hay que hacer son un paso que se aparta de la acción. En cambio, la teoría formal no se ocupa de la representación o la explicación, sino de la comprensión, la interpretación y la aptitud. Por consiguiente la cuestión es: ¿cómo pueden ayudar a la aptitud la comprensión y la interpretación? La teoría formal, en tanto que está «fuera» del mundo inmediato de la práctica cotidiana, puede ayudar, facilitando la «re-presentación» de los problemas prácticos, no mediante una aplicación directa a esos problemas, sino «como una fuente de metáfora y conceptos sensibilizantes para enfocar de otra manera al problema y reformularlo» (Usher y Bryant, 1987, p. 209).

El término «revisión» parece adecuado para caracterizar este proceso, pues tiene connotaciones de «mirar hacia atrás» y «reconsiderar». Se puede considerar la teoría formal como una especie de recurso y «tabla de armonía» para el desarrollo y el «perfilado» de la teoría informal, como una manera de hacer que esta última se apoye en el análisis crítico. En vez de la noción de teoría formal aplicada a la práctica, tenemos la noción de teoría informal (y práctica) «revisada» por medio de la teoría formal. Así pues, no vemos aquí la teoría formal como fundamental, sino más bien como ingrediente de un discurso que se está desarrollando y construyendo (Rorty, 1980) y que nos ayuda a desenvolvemos en el mundo real y a «crearnos» continuamente a nosotros mismos en ese mundo. En palabras de MacDonald (1982), la teoría formal no es tanto un cuerpo del saber cuanto un «haz de inspiraciones».

El mayor problema radica en que, en la realidad, la teoría formal y la informal siempre se encuentran juntas. Moore (1981) insiste en que la teoría formal siem-

pre se halla presente, porque el sentido común de los prácticos educativos inevitablemente contiene elementos de la teoría formal. La teoría formal como *producto* influye claramente en la teoría informal como «marco». Es importante sacar a la superficie el alcance de esta influencia y examinar el grado en que puede contribuir a los problemas de la práctica educativa.

Desde un punto de vista pedagógico, entrar en relación con la teoría formal como «producto» presenta sus propias dificultades, pues forma parte de «lo que se da por supuesto», de la «tradicición». Cuando los prácticos de la educación se convierten en estudiantes, tienden a mostrarse excesivamente intimidados; les resulta difícil preguntar, dados el *status* de la teoría formal como saber codificado y el aura añadida de la legitimación «académica». Al mismo tiempo, sienten a menudo que sus referentes no les conciernen directamente, aun cuando, invariablemente, no puedan articular las razones.

Sin embargo, *hay* buenas razones para este desasosiego de los prácticos, ya que la educación es una actividad práctica y no teórica, en el sentido en que lo es, por ejemplo, la psicología. La producción de teoría psicológica se sitúa en un marco y el contenido de ese marco es muy diferente del contenido del marco de la práctica educativa. La diferencia no es aparente inmediatamente, puesto que existen conceptos comunes a ambas que tienen las mismas rotulaciones verbales.

Un buen ejemplo es el concepto de «aprendizaje», que significa cosas diferentes para el práctico de la psicología y para el práctico de la educación, como bien pueden testimoniar todos aquellos que han enseñado psicología del aprendizaje. Las teorías psicológicas del aprendizaje son, ineludiblemente, impersonales, generalizadas, y excluyen materias tales como la biografía individual, las relaciones o la posición social del aprendizaje, cuya importancia reconocen los prácticos (Salmon, 1980). Por tanto, para los prácticos de la educación las teorías psicológicas no parecen estar referidas al aprendizaje «real»; ellos no parecen estar comprometidos con el aprendizaje tal y como lo han entendido a través de su propia práctica. En otras palabras, su teoría informal les cuenta una historia diferente, y aunque esta «historia» no es más «verdadera» que la de los psicólogos, desde un punto de vista pedagógico no puede rechazarse por «acientífica», «imprecisa» y «carente de rigor». La raíz del problema está en que la teoría psicológica y la teoría informal de los prácticos proceden de *diferentes* lugares de origen, aunque comparten el *mismo* lugar de aplicación (por ejemplo, la práctica educativa); y esto es lo que ocasiona dificultades, tanto en la práctica como en la pedagogía.

Así pues, en el aula es muy difícil tratar la teoría formal como «producto». Por otro lado, dado que es el producto de prácticas presididas por la teoría formal como «marco», puede ser más productivo comenzar por esta última. Cuando los estudiantes examinan el marco teórico subyacente, pueden ver, por ejemplo, cómo adoptan las teorías del aprendizaje una forma privativa y cómo son, igualmente, una construcción y, por tanto, tan capaces de «problematizar» como su propia teoría informal.

En cierto sentido, esto se podría considerar como un proceso de colocación de la teoría formal como «producto» dentro de un *contexto* mediante la explica-

ción de las presunciones, los conceptos, los valores y el lenguaje de la teoría formal como «marco». Así contextualizada, es posible ver que explica el mundo real de una manera y una perspectiva particulares, sin descubrir «verdades» sobre el mundo; y lo hace de una manera más o menos útil, siendo, en última instancia, un examen pragmático. Al mismo tiempo, las teorías formales se pueden diferenciar en términos de su afinidad y su capacidad de edificación respecto a la teoría informal.

La «revisión» es, en esencia, un proceso «dialógico» que media entre la teoría formal y la informal, posibilitando la contraposición y el cuestionamiento recíprocos; es una «fusión de horizontes» entre ambas teorías que profundiza la comprensión y abre la posibilidad de nuevas experiencias y nuevos cambios en la práctica. La teoría informal va más allá del «sentido común»; la práctica, más allá de la rutina, y la teoría formal se considera pragmática y edificante.

CONCLUSIONES

Si aceptamos que la educación de adultos, como campo de estudio y como campo de práctica, es una actividad práctica, se deduce que el propósito primordial de un currículum para la formación profesional debería ser la mayor valoración y el perfeccionamiento de la práctica. Tal currículum facilitaría a los prácticos el desarrollo de una conciencia reflexiva de la práctica y un auténtico compromiso con la *praxis*.

Anteriormente discutí el dilema del rigor y la aplicabilidad que surge del modelo de la racionalidad técnica y sugerí la alternativa del conocimiento práctico y la comprensión hermenéutica como una conceptualización más adecuada de la práctica y de la relación teoría-práctica. Sin embargo, no podemos «despedir» el modelo de racionalidad técnica con un mero acto de voluntad. Como han señalado Habermas, Foucault y otros tratadistas contemporáneos, todas las formas del saber, del conocimiento, siempre están co-implicadas en el poder y en la ideología. Y esto indica la necesidad de una aproximación crítica al diseño del currículum y a la enseñanza.

El dilema del rigor y la aplicabilidad es conciliable, al menos en la formación, por medio de la aproximación mencionada. El currículum puede hacerse «aplicable» centrándose en la práctica y reconociendo la existencia de teoría informal. Al mismo tiempo, se puede evitar la estrechez de miras, la trivialidad y el «anecdótico». El «rigor» queda a salvo si se comienza por la teoría informal, pero reconociendo que la teoría formal tiene que ocupar su propio lugar pragmático.

Hay otro punto más que necesita ser destacado. El uso de técnicas tales como la «desnormativización» y la «revisión» asegura que la enseñanza es congruente con el rigor y con la aplicabilidad. Si el fin perseguido es mejorar la práctica, posibilitando el desarrollo de la conciencia reflexiva, el aula debe proporcionar los medios, comprometiéndose en la *praxis* los *propios* profesores/formadores.

Se dan, sin embargo, varias implicaciones de mayor alcance. La primera es que hace falta suavizar la distinción entre «teóricos» y prácticos. Los teóricos y los profesores (que en la educación de adultos suelen coincidir) necesitan mayor conciencia y mejor información sobre la práctica «en el campo». Ciertamente, ahora parece que en la educación escolar se acepta que los profesores/formadores pasen, periódicamente, un cierto tiempo enseñando en las escuelas. No obstante, es igualmente cierto que los prácticos necesitan una mayor conciencia del lugar que ocupan en su trabajo la «teoría» y la teorización. Los proyectos de trabajo y de provisión de puestos podrían jugar aquí un papel. Como señala Squires (1987), éstos son una parte esencial de los currícula de educación de adultos en el resto de Europa y se consideran medios de promover la praxis a través de un compromiso crítico con el mundo «real». La información y la investigación basadas en el práctico son otro medio de mejorar el conocimiento de la «teoría» y facilitar la praxis. La educación escolar aporta un valioso y logrado ejemplo con el movimiento «profesor-como-investigador».

El segundo punto a destacar es que, al adoptar lo «práctico», la educación de adultos precisa reconceptualizar su noción de «teoría» y, por tanto, su epistemología en general. La teoría no está confinada únicamente al saber teórico contenido en las disciplinas; debe ser reconocida la existencia de una epistemología de la práctica. No se debe considerar a los prácticos como meros actores, sino como actores informados y comprometidos. La importancia de los contextos de la práctica debe ser reconocida y la «teoría» tiene que asumir las consiguientes dimensiones sociales y morales de la práctica.

La orientación pragmática hacia la teoría y el método se justifica en términos de la responsabilidad con los asuntos y problemas prácticos. Pero esta justificación está, en sí misma, condicionada por un compromiso con la crítica; sin este compromiso, la teoría podría convertirse en mero anecdotario y la enseñanza, en inspirado «refuerzo del ego». Este compromiso con la crítica debe operar sobre los contenidos de la teoría y de la enseñanza. Al abandonar el modelo tradicional de las «disciplinas académicas», la educación de adultos debe hacer lo posible para desarrollar una teoría crítica adecuada a su naturaleza de actividad práctica. Las disciplinas juegan un papel que consiste en ayudar a que los horizontes del entendimiento sean lo más «amplios» posible. Situar la educación de adultos en la práctica y en los problemas de la práctica reafirma su coherencia como teoría. Al mismo tiempo, los horizontes «abiertos» del entendimiento proporcionan un contexto de aplicabilidad y garantizan que los teóricos no vayan a «perderse» en las disciplinas (Vandenberg, 1974).

Si el propósito de la educación de adultos como campo de estudio es desarrollar la praxis, que siempre está presente, aunque sea de forma distorsionada e incompleta, en la educación de adultos como campo de la práctica, los prácticos estudiantes necesitan una modalidad de formación profesional que lo atienda. Por lo general, se ha puesto especial énfasis en transmitir la teoría formal, en trabajar con «experiencia» o en dificultoso intento de integrar las dos cosas mediante la «aplicación». Pero ahora reconocemos que estas aproximaciones no han resultado y por eso es importante cambiar de enfoque, para ver que la

educación de adultos, como campo de estudio y como campo de práctica, está situada en la «práctica». Por tanto el conocimiento, la «teoría» y la comprensión distintivos de la «práctica» deben orientar el contenido de la enseñanza y su aproximación. Pero como la praxis se halla referida a la debida actuación en situaciones concretas y en estas últimas siempre están presentes el poder y la ideología, la «práctica» y la crítica están entrelazadas. El diálogo y la comprensión, que son la base de la praxis, solamente pueden funcionar en el mundo de la práctica y en el mundo del aula a través del reconocimiento de las posibilidades y los límites de la situación.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, R. *Philosophical Profiles: Essays in a Pragmatic Mode*. Oxford, Polity Press, 1986.
- Bright, B. P. «The content-method relationship in the study of adult education». *Studies in the Education of Adults*, 17 (2), 1985, pp. 168-183.
- Carr, W. «The gap between theory and practice». *Journal of Further and Higher Education*, 4 (1), pp. 60-69.
- «Treating the symptoms, neglecting the cause; diagnosing the problem of theory and practice». *Journal of Further and Higher Education*, 6 (2), 1982, pp. 19-29.
 - «Theories of theory and practice». *Journal of Philosophy of Education*, 20 (2), 1986, pp. 177-186.
- Carr, W. y Kemmis, S. *Becoming Critical*. Lewes, Falmer Press, 1986.
- Castell, S. de y Freeman, H. «Education as a socio-practical field: the theory-practice question reformulated». *Journal of Philosophy of Education*, 12, 1978, pp. 12-28.
- Gadamer, H. G. «Hermeneutics as practical philosophy», en *Reason in Age of Science*, trad. de F. Lawrence, Cambridge, Mass., MIT Press, 1981.
- Hartnett, M. y Naish, A. «What theory cannot do for teachers». *Education for Teaching*, 96 (1), 1975, pp. 12-19.
- *Theory and the Practice of Education* Londres, Heinemann, 1976.
- Hirst, P. *Knowledge and the Curriculum*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1974.
- MacDonald, J. B. «How literal is curriculum theory?». *Theory into Practice*, 21 (1), 1982, pp. 55-61.
- Mee, G. y Wiltshire, H. *Structure and Performance in Adult Education*. Londres, Longman, 1978.

- Moore, P. «Relations between theory and practice: A critique of Wilfred Carr's views». *Journal of Further and Higher Education*, 5 (2), 1981, pp. 44-56.
- Pring, R. «Commonsense and education». *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 11, 1977, pp. 57-77.
- Rorty, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford. Blackwell, 1980.
- Rowan, J. y Reason, P. «On making sense», en P. Reason y J. Rowan (Eds.), *Human Inquiry: A Sourcebook on New Paradigm Research*, Chichester, Wiley, 1981.
- Salmon, P. *Coming to know*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Schon, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Londres, Temple Smith, 1983.
- Squires, G. *The Analysis of Teaching*. Hull, Departamento de Educación de adultos, Universidad de Hull, 1982.
- *The Curriculum beyond School*. Londres, Hodder y Stoughton, 1987.
- Usher, R. S. «The place of theory in designing curricula for the continuing education of adult educators». *Studies in the Education of Adults*, 19 (1), 1987, pp. 26-36.
- Usher, R. S. y Bryant, I. «Re-examining the theory-practice relationship in continuing professional education». *Studies in Higher Education*, 12 (2), 1987, pp. 201-212.
- Vandenberg, D. «Phenomenology and educational research», en D. Denton (ed.), *Existentialism and Phenomenology in Education*, Nueva York, Teachers College Press, 1974.
- Warnke, G. *Gadamer: Hermeneutics, Tradition and Reason*. Oxford, Polity Press, 1987.

Incluido en *Theory and Practice in the Study of Adult Education The Epistemological Debate*, Barry P. Bright (comp.) (Londres, Routledge, 1989). Se traduce y reimprime con la autorización del autor.
Traducción: José Álvarez-Uría Rico.