

La práctica reflexiva Una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön

Mauricio Pérez Abril
Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación

Capítulo

29

1. INTRODUCCIÓN

Este texto presenta las ideas de fundamentación epistemológica de una de las perspectivas sobre formación docente e investigación que consideramos acordes con una posición no instrumental, no tecnicista, sobre la didáctica. En esta perspectiva se retoma la práctica, la propia práctica, como objeto de reflexión y análisis y como vía privilegiada para la formación, tanto de futuros docentes, como de docentes en ejercicio. Igualmente, consideramos que esta perspectiva esboza un camino para pensar alternativas colectivas de transformación de la enseñanza, desde espacios no formales, no convencionales. Igualmente este marco brinda elementos para pensar las tensiones entre investigación y enseñanza.

2. LA PERSPECTIVA

“Los centros superiores de formación de profesionales, en el marco de la moderna investigación universitaria, sientan como premisa la racionalidad técnica. Su currículum normativo, establecido en las primeras décadas del siglo XX, en un momento en el que las profesiones buscaban ganar prestigio integrando sus centro de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la practica competente se convierte en practica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. De este modo, el currículum normativo de los centros de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprendan a aplicar el conoci-

miento basado en la investigación a los problemas de la practica cotidiana(Schön 1992: 21)

La obra de Donald Schön se inscribe en un campo de reflexión que surge en un momento de crisis y cuestionamiento a los modelos de formación de los profesionales en la universidad europea y norteamericana, en la década de los años setenta. El autor analiza la historia de los paradigmas de formación y señala algunas hipótesis explicativas del estado de la formación universitaria. En su estudio, revisa a manera de ejemplos las maneras como se forman diferentes profesionales: ingenieros, arquitectos, economistas, docentes, músicos, artistas, etcétera. En esta revisión, el autor encuentra que los programas formales de formación están marcados por una lógica dominante, derivada de un enfoque positivista, tecnicista medios-fines, en el cual la formación del profesional se relaciona, fundamentalmente, con la apropiación de saberes y técnicas producidos por las comunidades académicas y científicas, que deben ser dominados, de cara a su aplicación en casos, campos y situaciones particulares de desempeño profesional. En este enfoque, los programas están marcados por asignaturas en las que se abordan las teorías acumuladas por la tradición en el campo específico y espacios de práctica donde se analizan casos y se aplican los hallazgos de las teorías y los saberes prácticos, decantados en la investigación. Al respecto Schön afirma:

“La racionalidad técnica es una epistemología de la practica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea(Shils, 1978). La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico.” (1992: 17)

En sus análisis, el autor muestra que ese modelo está en crisis por muchas razones. De un lado, porque la vida profesional ocurre en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad en las que, en muchos casos, el saber acumulado no funciona. “Son precisamente estas zonas indeterminadas de la practica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos de las profesiones han comenzado a entender con creciente claridad, a lo largo de las dos ultimas décadas, como centrales en la practica profesional. Y la progresiva preocupación por su mejor conocimiento ha hecho que figuren de un modo destacado en aquellos debates sobre el ejercicio de las profesiones y el lugar que debe ocupar en nuestra sociedad”, dice Schön(1992:20). De otro lado, señala la dificultad de formar en la autonomía profesional debido a que se

genera una dependencia del saber establecido, que supuestamente otorga estabilidad y seguridad frente al desempeño profesional. “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Esta capacidad está en el interior del desarrollo permanente, según la propia experiencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno”(Schön, 1992:12). Esta opción de formación tiene el agravante de formar al profesional como un conocedor de los saberes de su campo disciplinar, pero a la vez como un aplicador enterado, informado, o si se quiere, ilustrado, pero en fin un aplicador.

Frente a esta crisis, Schön opta por analizar las formas como solucionan los problemas los profesionales competentes, más allá de la aplicación de teorías. Se pregunta cuáles son las formas de construcción de conocimientos de aquellos profesionales autónomos, destacados, para lo cual retoma ejemplos de algunas profesiones como la arquitectura, el arte y la música. Sus análisis lo conducen a invertir la lógica de indagación. Al respecto afirma:

“La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independiente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica(Schön, 1992: 25).

Al analizar la manera como se forma un artista plástico, el autor encuentra que el futuro artista comienza su formación haciendo, experimentando, explorando técnicas al lado del experto. En este caso, el experto cumple la función de iniciación del novato en el campo profesional, lo acompaña para que se vaya situando en el campo y reconociendo de modo directo y experimental los problemas concretos del oficio. Nótese que esta vía está lejos del paradigma cuestionado por Schön, dominante en la formación universitaria. En este caso, el saber proveniente de la academia, si bien tiene su lugar, no es el saber dominante. El paradigma, en el caso de la formación en bellas artes, podría nombrarse como aprender haciendo. Schön nos recuerda que esa era una de las apuestas centrales planteadas por Dewey, quien señalaba la necesidad de que en los primeros momentos de formación debería acercarse al estudiante, al oficio, de modo directo, sin el prerequisite del dominio de una teoría. Como se observa, esta vía privilegia el hacer como fuente de saber. Al respecto afirma Schön:

“Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a

hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que – volviendo a la terminología de Dewey– les inician en las tradiciones de la práctica: < las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una “tradicición”, y ... la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices>(1974, Pág.151).... No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele: < El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie mas puede verlo por el, y no puede verlo simplemente por que alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción...(Schön, 1992: 28).

Estos análisis llevaron a Schön a proponer una epistemología de la práctica, del_oficio, como camino para la formación de profesionales. Pero una epistemología marcada por el diálogo, no sólo la instrucción, sino ante todo, el análisis de las condiciones del ejercicio de la profesión, una conversación que conduce al análisis fino de las condiciones de producción del ejercicio profesional. De algún modo, se trataría de incluir al estudiante en la comunidad de práctica, en la comunidad profesional, desde los inicios de su formación, para que por la vía de la comunicación con los expertos vaya comprendiendo la complejidad y las múltiples determinaciones de su futura profesión. Como se observa, esta epistemología de la práctica no se orienta a aprender el hacer únicamente, sino, ante todo, un hacer reflexivo que implica un distanciamiento de la acción y una posición permanente de alerta académica. El autor señala que las universidades tendrían que aprender mucho de los conservatorios y los talleres de arte, esos laboratorios controlados, de bajo riesgo, donde se produce y reconstruye el saber de modo dinámico y permanente.

“el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una practica profesional, no importa cuan alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos.”(1992: 41).

En la caracterización de esa epistemología de la práctica, Schön plantea varios niveles. Habla de un “conocimiento en la acción”, entendido como ese saber que se evidencia en el hacer, ese conocimiento tácito que guía el hacer. Alguien actúa en un campo profesional: un músico, un ingeniero, y la destreza de su actuar da cuenta del dominio de un saber. Ese es el conocimiento que guía la acción, y que no siempre es susceptible de ser explicado, explicitado. Schön hace una primera distinción clave entre ese

conocimiento en la acción de lo que él llama una “reflexión en la acción”. Esta última consiste en un “pararse a pensar” durante la acción, sin interrumpir dicha acción. Esa reflexión puede ayudar a ajustar la acción. Otro nivel sería la reflexión sobre la acción, en la que objetivamos la acción y pensamos sobre ella, puede ser luego de finalizada la acción. Nótese que en ninguno de estos casos la acción implica, necesariamente, una verbalización. La verbalización la relaciona Schön con la posibilidad de reflexionar sobre la reflexión, que dependerá en buena parte de contar con las herramientas lingüísticas para hacerlo.

Aquellos que son buenos improvisadores con frecuencia se quedan sin saber que decir o dar respuestas totalmente inadecuadas cuando se les pide que digan lo que hacen. Claramente, una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es otra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante.”(Schön, 1992: 40)

Como se observa, el análisis del autor va configurando los elementos para pensar una alternativa para la formación orientada hacia el privilegio de un aprender haciendo, en diálogo con la comunidad de expertos, un aprendizaje que parte de la práctica más la conversación crítica. Otro elemento clave lo constituye la reflexión objetivada sobre el hacer, lo que Schön llama la reflexión sobre la reflexión y un nivel más complejo sería la reflexión sobre la verbalización de esa reflexión, que podría verse como el espacio de producción de teoría de saber objetivado sobre el hacer.

Optar por la reflexión sistemática sobre la práctica como vía para la formación no deja de tener sus limitaciones y dificultades. Schön advierte algunas de ellas. Por ejemplo, señala que la reflexión crítica llevará a altos niveles de cuestionamiento de los paradigmas dominantes en la formación de los profesionales.

“si los profesores intentaran convertirse en profesionales reflexivos se sentirían obligados por el sistema de reglas de gobierno de la escuela y arremeterían contra ellas y, haciéndolo así, arremeterían contra la teoría del conocimiento que subyace en la escuela. No solo lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios, aulas aisladas y mediciones objetivas de la ejecución; también cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis medidas de conocimiento privilegiado(Schön, 1998: 291)

Esta reconstrucción de la epistemología de la práctica lleva al autor a proponer una alternativa para la formación de profesionales, que toma la forma de lo que él denomina el Prácticum Reflexivo.

3. PRÁCTICUM

Se trata de una situación de aprendizaje diseñada y pensada con la finalidad de aprender una práctica específica. La situación se diseña en un contexto similar al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, reflexionando sobre ese hacer junto con expertos en ese tipo de práctica. El estudiante asume la práctica e intenta solucionar los problemas que se presentan. De este modo, dice Schön, “se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad”(Schön, 1992: 45).

Cuando un estudiante ingresa en un prácticum se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertas tareas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que pueda llegar desde donde se encuentra a donde desea estar. Debe adaptarse a las demandas implícitas en el prácticum : que una practica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender, y que esta representada en sus rasgos mas esenciales por el prácticum. Debe aprender <la practica del prácticum : sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades; y a todo ello debe añadir su propia imagen a un imprecisa de cómo puede sacar mejor partido a lo que quiere aprender.

El trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de <aprendizaje experiencial>.

Quien guía el trabajo de los estudiantes en el prácticum debe privilegiar los aspectos indeterminados, “inestables”, de la misma y suscitar la búsqueda de alternativas a través de la conversación. Esa conversación se irá haciendo, como es lógico, más elaborada a medida que se incluyan elementos conceptuales y técnicos de mayor complejidad. En este modo de formación el estudiante combinará diversos modos de aprendizaje, uno de tipo experiencial, en el cual se aprende haciendo y reflexionando al hacer. Otro de tipo digamos “discursivo” en el que se aprende en la interacción con sus pares, en la conversación con ellos orientada a la búsqueda de soluciones frente a problemáticas que a todos los convocan. Y otro, también discursivo, en el que en diálogo con el experto(tutor) el estudiante va vinculándose a la comunidad de práctica, a los modos como los expertos enfrentan ese tipo de problemáticas. A esto debe agregarse, por supuesto, los espacios de reconocimiento de los saberes provenientes de las

teorías e investigaciones, en muchos casos se acudirá a estos en función de preguntas derivadas de la práctica.

4. LA INVESTIGACIÓN

Para Donald Schön, optar por una epistemología de la práctica de carácter reflexivo implica necesariamente una actitud investigativa. Quien reflexiona de modo crítico y sistemático sobre la práctica ya es investigador, afirma el autor:

“Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertirse en acción”(Schön, 1998: 72).

Como se observa, la connotación de investigación que asigna Schön no coincide con el canon positivista de investigación, en el cual, el saber que se deriva del proceso investigativo debe tener un carácter de generalización, de saber nuevo que aporta a la comunidad académica de la disciplina particular. La investigación, en la perspectiva de Schön, no tiene pretensión de instituirse como saber universal generalizable, pues entraría en contradicción con el punto que dio origen a su investigación, que fue precisamente una crítica a los límites del saber universalizable, proveniente de la investigación, como base de la formación de los profesionales. Podemos notar, de este modo, la consistencia del autor respecto a la naturaleza de la investigación: una investigación que parte de la práctica, de los casos particulares, que da respuestas a esos casos particulares por la vía de la reflexión crítica sobre la misma, una investigación que, por supuesto, produce saber pero que al no tener pretensiones de universalidad, no dejaría de ser saber. Esta posición sobre la investigación conlleva a una pregunta básica relacionada con ¿qué es investigar?, ¿cuál es el tipo de saber que puede considerarse válido y legítimo? y ¿cuáles son los mecanismos de legitimación de los saberes? ¿Acaso la comunidad de práctica no puede ser el espacio de legitimación? ¿Necesariamente la comunidad de investigadores reunidos en congresos y coloquios es la única forma de validar el saber? Como vemos estos cuestionamientos desbordan la intención de este texto.

La revisión presentada pretende abrir un espacio de discusión sobre los enfoques y paradigmas de formación de docentes en el campo de la didáctica, esta articulación la desarrollaré en un próximo texto.

BIBLIOGRAFÍA

SCHÖN, Donald.(1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones*. Barcelona Paidós.

SCHÖN, Donald.(1998) *El Profesional Reflexivo: Como Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Barcelona. Paidós.