

El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades

Study of Practice and Training of Professionals: A Challenge for Universities.

Margarita Campillo Díaz
Universidad de Murcia
marga@um.es

Juan Sáez Carreras,
Universidad de Murcia
juansaez@um.es

Francisco del Cerro Velázquez
Universidad de Murcia
fcerro@um.es

Resumen:

El tema de la práctica profesional constituye hoy una de las cuestiones que más provocan la investigación en el campo de las teorías de las profesiones. En parte, porque es la plataforma de partida del proceso de identificación de toda profesión que juegue en el sistema político, social, económico cultural y educativo. Y, en no menor medida, porque el debate sobre este complejo concepto planteado desde diferentes enfoques reclama la necesidad de abordarlo con rigor. Este texto trata de profundizar, a través del análisis y la comparación, en las diversas concepciones que se han dado y se formulan de la práctica profesional utilizando las propuestas de Donald Schon como estrategia de contraste.

Palabras clave:

Teoría, práctica, experiencia, práctica educativa, reflexión-en-la-acción, profesiones, práctica profesional, profesionalización.

Abstract:

Professional practice is, nowadays, one of the main topics for research in the theories of professions field. Partly due to it being the starter point for the identification of every profession involved in the political, social, economical, cultural and educational systems. Also, and not in less extent, because the discussion going on for this complex concept studied from different approaches, claims the need for it to be treated and studied closely and carefully. This texts tries to go deeper, and analyze and compare the different conceptions which have been formulated on professional practice, through Donald Schon's proposal as a strategy to perform the comparison.

Keywords:

Theory, practice, experience, educational practice, reflection-on-action, professions, professional practice, professionalization.

Introducción.

En relación con una serie de variables (autonomía, formación, empleo,...) en la configuración de las profesiones y los procesos profesionalizadores se encuentra el tema de la práctica profesional. Ésta es una cuestión relevante no sólo porque la mayoría de los estudiosos de las profesiones cifran la autonomía profesional, en gran medida, en la posibilidad de tomar decisiones en el terreno de la acción (Johnson, 1972, 1995; Abbott, 1988) y tener la oportunidad de desplegar “las capacidades adquiridas” tan propias de las

ocupaciones (“tecnicidad”), sino también porque las profesiones se sustentan sobre ámbitos de conocimientos que los futuros profesionales van adquiriendo por formación, apareciendo debates aún pendientes de resolver: la relación teoría-práctica; el conocimiento profesional o experto; el papel jugado por la formación y su relación con la práctica en los lugares donde ésta se lleva a cabo, habida cuenta que las profesiones, sean “duras” o “blandas” (Schön, 1992, 1998) son, al fin y al cabo, “ocupaciones basadas en el conocimiento”; la relación entre la producción de conocimiento por investigación y su conformación en conocimiento teórico que a través de la formación se utiliza para preparar a los prácticos de las diferentes profesiones..., todas ellas son cuestiones que se encuentran de plena actualidad, siendo objeto de debate y dando lugar a una muy rica bibliografía. No es difícil colegir que el contexto de este trabajo es construido teniendo presente la Convergencia Europea y la exigencia a investigadores y docentes de que exploren las profesiones si quieren ser sólidos y congruentes a la hora de elaborar sus programas de formación orientados a la capacitación de sus estudiantes, futuros profesionales, en las aulas. En nuestra investigación teórica se insiste en la urgencia de que las universidades asuman los retos que el EEES nos demanda : si se trata de formar en competencias profesionales y éstas remiten a las prácticas que tales agentes despliegan en sus lugares de trabajo es evidente que ésta es la gran asignatura pendiente en las instituciones universitarias. Investigar la práctica. Se habla mucho de ella pero se la conoce poco porque en algunos centros de formación no se la ha estudiado suficientemente .

Desde el principio de la teoría de las profesiones el problema de la práctica se planteaba, aunque muy débilmente. Algunos autores influidos por las corrientes funcionalistas, propensos a equiparar “profesión” con el “sistema de conocimientos que está detrás de ella”, acabaron separando de forma analítica lo que para ellos era de diferente naturaleza. La teoría, para ellos, es más fecunda, por varias razones, entre ellas porque la práctica representa una entidad menor frente a la teoría; también debido a que, cuando se aplican los conocimientos abstractos, pierden “su pureza” y su “generalidad”, y se deforman en cada caso particular; o también, debido a que la práctica es poco significativa para explicar la naturaleza de la profesión..., son varios los argumentos que los funcionalistas han estado esgrimiendo a favor de la teoría. De hecho, aún actualmente , sin necesidad de defender el papel director de la teoría, muchos docentes e investigadores siguen dominados por este supuesto mientras se apela a la necesidad de investigar la práctica.

Como recordará un teórico de las profesiones (Abbott , 1988), nada más erróneo que este tipo de formulaciones y actitudes, ya que para él “la práctica es el eje de la cuestión profesional”. La práctica es una variable fundamental sin la cual es imposible explicar los procesos de profesionalización que están siguiendo las diferentes profesiones y no cabe hablar de competencias o destrezas si no se piensan en la acción donde pueden recrearse.

Una de las figuras más significativas que se percató de la relevancia de estas cuestiones, tanto para las instituciones formativas como para las profesionales, fue Donald Schön, a través de una obra de reconocida influencia que madura en los ochenta y da lugar a diversas corrientes de pensamiento e investigación, de resultados muy fértiles. Dos obras suyas, de los años ochenta, traducidas al castellano en los años noventa, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1998), cuya primera edición en Basic Books fue de 1983, y *La formación de los profesionales reflexivos* (1992), publicada por primera vez en 1987 en Jossey-Bass, más un buen número de artículos sobre el mismo particular, han sido objeto de análisis y críticas de apasionados por las temáticas que Schön aborda. En la medida que constituye una de las propuestas más elaboradas sobre las cuestiones que aquí nos ocupan, nos gustaría tomar las preocupaciones de Schön como

aquellas que orientan nuestras reflexiones en este apartado. Ello no quiere decir que sea su punto de vista el que únicamente aparezca en estas líneas, sino más bien que nos ayudará a articular las temáticas y las opiniones de otros interesados en la cuestión profesional. Por otra parte, si se apela a cierta perspectiva histórica, antes de Schön, y al origen de la teoría de las profesiones, el tema de la práctica es susceptible de atención aunque, evidentemente, no con la fuerza que lo será posteriormente. En Parsons, por ejemplo, la cuestión de la práctica ya formaba parte de sus intereses aunque no llegara a la formulación que Johnson, Abbott, Burrage y Thorsthendahl o Freidson, hicieron de ella, destacando entre todos los estudiosos los análisis y estudios de Donald Schön. Por lo tanto, toda una serie de estudiosos de las profesiones han sabido profundizar la práctica y discernir sobre las habilidades asociadas a ella.

1. La importancia del conocimiento de los profesionales para la resolución de los asuntos humanos.

El punto de partida de las preocupaciones y teorizaciones de Schön se pone de manifiesto a partir del “albor profesional” que, en los años 50 y 60 (los editores de “Dédalus” introducían su volumen especial dedicado a las profesiones con la siguiente frase: “las profesiones triunfan en todos los espacios y ámbitos de la vida”), se vivía en las sociedades avanzadas, en Europa y en Norteamérica: si las sociedades se están volviendo dependientes de los profesionales en los campos de la industria, la salud, el gobierno, la educación, lo tecnológico, lo militar,... convocados para dar respuesta a la demanda, aparentemente ilimitada, de servicios profesionales que se producen en todos los órdenes de la vida laboral, ¿por qué son los mismos profesionales los que, casi de modo general, manifiestan una desazón continua respecto al ser y el hacer de sus respectivas profesiones? Schön está haciendo referencia al famoso “Coloquio MIT”, en donde en 1972 se llevó a cabo, en el Instituto de Tecnología de Massachussets, una reunión a la que acudieron más de cinco mil expertos de las más diversas profesiones convocados por la temática que daba lugar al evento: la formación en las profesiones.

Si bien Schön da cuenta de que en aquel acontecimiento las diferencias y los desacuerdos hicieron del mismo una verdadera “babel de voces” (Schön, 1990: 189), por otra parte señala que, al menos, en algún punto coincidían: el sentimiento común sobre la propia insatisfacción acerca de sus respectivas tareas, de la utilización de sus conocimientos, funciones y metas, que los que participaron en el evento sentían.

– *“Se cuestionaban si los profesionales podrían autorregularse de manera eficiente. Se preguntaban si los profesionales eran instrumentos del bienestar individual y de reforma social o si estaban principalmente interesados en la preservación de su propio estatus y privilegio, atrapados en los mismos problemas que se podría haber esperado que resolvieran. Se permitieron expresar dudas sobre la relevancia y el poder correctivo del conocimiento técnico profesional”* (Schön, 1992: 190).

Paradójicamente, frente a la sociología de triunfo profesional dominante por aquellos años, Schön tematizó esta fenoménica autocrítica con la expresión “crisis de confianza en el conocimiento profesional”. ¿Cómo explicar tan dramático cambio en una sola década? El análisis crítico de Schön coincide, temporalmente, en gran medida, con la llamada “ola revisionista” de las profesiones (3ª etapa de la historia de las profesiones) (Sáez, 2004, 2007), en sus últimos “coletazos” pero, a diferencia de los teóricos de las

profesiones de base funcionalista, marxista y weberiana, el autor de *El profesional reflexivo* se propone dos grandes objetivos:

1º. Frente a quienes enfatizan sus análisis, las más de las veces dependientes de sus esquemas de partida, tratando de poner de manifiesto que las profesiones tienden más al logro de prestigio y poder que hacia la solución de problemas sociales, Schön se propone **estudiar las profesiones** detenidamente, no sólo **desde una perspectiva histórica y analítica** sino también y, sobre todo, **empírica**. Le interesa más tratar de responder a qué se debía la falta de confianza de los profesionales para que, en un mundo en continua transformación social, reconocieran su incapacidad para abordar los múltiples problemas creados en torno al mundo de las profesiones. Es en la práctica profesional donde se ponen de manifiesto las complejas relaciones entre formación y empleo. El autorreproche de los profesionales de no estar a la altura de sus propias normas y el reconocimiento de las limitaciones para adaptarse a una realidad cambiante (superadora de los estrechos marcos de la propia profesión), motivaba y dirigía los intereses investigadores de Schön muy por encima de la denuncia taxativa, impoluta, alejada de toda “vulgar fecundación empírica”, que esgrimieron en los años 70 los autores neomarxistas (Dubar y Tripier, 2005).

2º. El estudio de los problemas que por aquellos años explicitaban los profesionales condujo a Schön a centrar sus exploraciones en el tema de la práctica profesional: es en ella donde se materializan la complejidad y la incertidumbre de una división social del trabajo a la que los profesionales encuentran difícil adaptarse; es en ella donde se ponen en juego la estabilidad de objetivos, funciones y conocimientos a través de los cuales, al origen de las profesiones, los profesionales solían ejercer, de manera confiada, sus destrezas y habilidades. En la práctica profesional se puede recrear la defendida adecuación de las teorías y las técnicas congruentes (o no) con ella, tal y como pretenden los expertos de las diferentes profesiones, para enfrentarse a la abrumadora problemática de la complejidad surgente en los empleos; y es, por último, en la práctica profesional donde se ponen de manifiesto las no siempre clarificadoras relaciones entre formación y empleo y se muestran, en el ejercicio profesional, las destrezas y habilidades.

En realidad, a través de la práctica profesional, se ponen en juego toda una serie de dimensiones que propician un nuevo replanteamiento de los procesos de profesionalización: qué tipo de formación se les ha dado a estos profesionales, qué aprendían en relación con sus prácticas posteriores, cómo recreaban estos conocimientos en sus empleos posteriores, qué percepciones mantenían de sí mismos como profesionales en un mercado tendente a la competitividad y a la exclusión... La formación va muy unida a la preparación de profesionales y, por ende, forma parte relevante de los procesos de profesionalización. La “crisis de confianza en el conocimiento profesional” se tradujo también y se extendió a “la crisis de confianza en la preparación de los profesionales” (Schön, 1992: 21).

Así, en gran medida, Schön entiende que debe abordar dos tareas necesarias y complementarias entre sí. En primer lugar, desvelar qué tipo de epistemología está fundamentando la concepción de la práctica profesional mantenida por los profesionales a los que entrevista y cuyas actividades se dedica a analizar. En segundo lugar, proponer una alternativa a la concepción imperante ya que refleja gran parte de los retos a los que se enfrentan cotidianamente los profesionales y tratar, así, de ofrecerles modelos y metodologías con los que superar sus aporías, sus complejidades y contradicciones.

Los resultados de sus trabajos le condujeron a las siguientes formulaciones, fundamentales para la teoría de las profesiones y para los proyectos investigadores, orientados

al estudio de cualquier profesión y de sus diferentes actividades. Los trabajos de Schön, junto a otras aportaciones que comentaremos, han tenido gran impacto en la reconceptualización epistemológica de la práctica profesional. Sus tesis han supuesto, por una parte, toda una reorganización de la forma cómo pensamos la práctica profesional y, cómo abordamos, por tanto, la relación entre la teoría y la práctica, por otra, una apertura a otros modos de formularla, de tal manera que las dos concepciones epistemológicas predominantes (la racionalidad técnica y la reflexión-en-la-acción) han orientado dos de las formas claves de aproximarse a la práctica educativa. En suma, dos maneras de concebir la práctica que están fuertemente entrelazadas con la formación de los profesionales de la educación y de la imagen que tenemos de ellos.

La teoría de las profesiones, aunque ha tenido en cuenta la obra de Schön no ha sabido, a mi juicio, integrarla en los supuestos logrados a lo largo del tiempo, ya que algunos de los teóricos de la etapa crítica restaron valor sustantivo a la Universidad como productora de conocimiento profesional transmitido a través de la investigación y la formación, y acabaron negándole (o quizás sea más adecuado decir “reduciendo sus roles”) su papel, de actor fundamental, en los procesos de profesionalización de las profesiones.

Estas reflexiones nos dan la oportunidad de aclarar alguna cuestión terminológica. Cuando Schön utiliza la expresión “Professional Education” o “Education for the Professions” está haciendo referencia a la formación de profesionales/educación profesional. Esta traducción no debe asociarse a nuestra Formación Profesional que, como es sabido, forma parte reglada de nuestro sistema educativo en España. La expresión inglesa Formations of Professions es utilizada pensando en el proceso de conformación o constitución de las profesiones, en donde, por supuesto, la formación, en sentido pedagógico, cumple un insoslayable papel.

2. El enfoque positivista y la práctica profesional : la práctica como técnica.

Al llevar a cabo su primera gran tarea, encuentra Schön que es la epistemología positivista y tecnocrática la que predomina en gran parte de lo que se escribe sobre las profesiones. La racionalidad tecnocrática está inscrita no sólo en las instituciones educativas sino también en las investigadoras, también en las Asociaciones y Colegios Profesionales, en los estatales y, cómo no, también en las empresariales. Es la misma racionalidad que concibe la práctica profesional como “una aplicación de conocimiento basado en la investigación a la solución de los problemas de elección instrumental” (Schön, 1998: 31). Schön encuentra en obras relevantes del momento este espíritu que anida en la dinámica profesional.

– *“De acuerdo con el modelo de racionalidad técnica –la perspectiva de conocimiento profesional que más ha configurado poderosamente nuestro pensamiento acerca de las profesiones y las relaciones institucionales de investigación, educación y práctica- la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y la técnica. Aunque todas las ocupaciones están interesadas, desde este punto de vista, en el ajuste instrumental de los medios respecto a los fines, solamente las profesiones practican rigurosamente la resolución técnica de los problemas basándose en un conocimiento científico especializado.*

– *El modelo de racionalidad técnica ha ejercido una influencia tan grande en la escritura erudita acerca de las profesiones como en las exposiciones críticas sobre el papel que ejercen en la sociedad en su conjunto*” (Schön, 1998: 31).

Un ejemplo paradigmático de esta manera de pensar se encuentra en la obra de Edgar Schein. En *Professional Education*, Schein (1973) encuentra una división tripartita del “conocimiento profesional” en sus exploraciones, hallando en él:

- ❖ Un componente científico. La ciencia básica, como disciplina subyacente, es el marco sobre el que descansa la práctica y desde la cual ésta se desarrolla.
- ❖ Un componente técnico. Ciencia aplicada o “ingeniería” de la que se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico así como también las soluciones de sus problemas.
- ❖ Un componente actitudinal y de habilidad. Que se refiere a la actuación real de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (Schein, 1990: 44).

La aplicación de la ciencia básica produce ciencia aplicada. La ciencia aplicada prepara técnicas de diagnóstico y de solución de problemas, que son aplicadas a su vez al suministro de servicios. Este es el esquema de “derivación y dependencia” de la epistemología positivista (Schön, 1992: 34). Si se sigue el análisis de Schein, en el orden jerárquico de la epistemología, la ciencia básica es la más alta en rigor metodológico y relevancia. Ella es el soporte de la práctica, conceptualizada como aplicación de tales conocimientos, constituyendo el componente técnico de cada profesión. De ahí que la identidad profesional tenga mucho que ver con el cuerpo de conocimientos científicos y la dimensión técnica (“la tecnicidad”) objetiva que permite aplicar estos conocimientos. Uno y otra definen el perfil específico de una profesión. En esta perspectiva la formación de los profesionales suele sujetarse a una jerarquía de conocimientos tal y como se verticalizan, a través de los currícula, en los centros de formación:

Las profesiones más importantes, las “profesiones mayores o principales” (Glazer, 1979), son las que, como la medicina, la ingeniería o el derecho, consideran que la práctica profesional debe dedicarse “a la solución de los problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos”, ya que el conocimiento con el que trabajan es fundamentalmente científico. Este modelo de práctica profesional es imitado por las llamadas, a nuestro juicio incorrectamente, “profesiones menores” (Glazer, 1974). Dos hechos explican esta situación.

1. El ansia de algunos centros de formación, y de los profesionales que forma (urbanistas, documentalistas, educadores, asistentes sociales...), por alcanzar el rigor del conocimiento científico les conduce a adoptar los supuestos teóricos propios de áreas y cuerpos de conocimiento que son ajenos a las Ciencias Sociales.
2. El intento de los profesionales de tales “profesiones menores” o “secundarias”, por lograr el “estatus” de las “profesiones mayores” o “principales”, les lleva a presentarse como “prácticos rigurosos de un conocimiento profesional científico”, asumiendo de inicio que el conocimiento que la investigación académica les proporcionó a través de las disciplinas, les ha preparado para responder “a las demandas de la práctica de la vida real”.

Estos hechos, fruto de la creencia de los profesionales en lo que debía o debe ser la práctica profesional, comenzaron a cuestionarse desde entonces. Las consecuencias de estas creencias son más que problemáticas.

– *“La manifestación más habitual del ‘juego de las profesiones’ es como sigue: el creciente poder de la racionalidad técnica, allí donde resulta creciente, disminuye la disposición de los centros de preparación de profesionales a formar a los estudiantes para el arte de la práctica y aumenta su disposición a prepararlos como técnicos. Y la percepción de limitación de la autonomía profesional, hace sentir a los prácticos menos libres para ejercer sus capacidades de reflexión en la acción”* (Schön, 1992: 275).

En los centros de preparación de las profesiones “menores” y “mayores” (en las que se diferencian cada vez menos unas de otras debido a esta tendencia tecnocrática) existe y se manifiesta un “alto grado de ambigüedad e inestabilidad en aquello que se considera como conocimiento profesional: las disciplinas se introducen para aumentar el prestigio del centro; cada profesor tiende a defender su propia disciplina como base fundamental para el conocimiento profesional; los formadores se encuentran moviéndose entre el polo del rigor (el de la aparente objetividad, el del llamado conocimiento científico) y el de la pertinencia o relevancia (el del conocimiento cargado de valores y actitudes hacia los problemas prácticos que se pretenden resolver), en sus intentos de formar a los profesionales evidenciándose claros desacuerdos entre ellos en la dirección a seguir sobre la formación a dar; los conflictos inherentes a la cultura universitaria impiden con frecuencia que se alcancen acuerdos acerca de los rasgos de las profesiones y competencias que deben alcanzar los profesionales para que los currículum o planes de estudio se orienten hacia esa meta y no a otras más secundarias (Schön, 1998: 285), porque bajo este escenario se están enfatizando situaciones que propician el predominio de la racionalidad tecnocrática. Un predominio que, a juicio de Schön, auspicia una concepción de la práctica profesional que se entiende sobre todo como “aplicación” (concepto que incluye una noción del conocimiento como una jerarquía en la que los “principios generales” ocupan el nivel más alto y la “concreta solución del problema” el más bajo) y, por lo tanto, como una actividad instrumental en la que el conocimiento científico, objetivo, generalizable y estandarizado, es suficiente para la resolución de problemas prácticos y concretos (normalmente tipificados como técnicos) (Schön, 1990: 193).

Así, pues, es la epistemología tecnocrática la que ha propiciado una interpretación de la práctica profesional como una actividad esencialmente técnica, en la que se aplica el conocimiento científico (el prototipo del conocimiento según Glazer, 1974) obtenido a través de investigaciones en los “laboratorios”; pero también ha propiciado la separación de la investigación de la práctica concreta y situacional en la que actúan los profesionales, para poder estudiar el tipo de actividades que despliegan en sus empleos, qué tipo de conocimiento utilizan, cómo lo hacen, de qué modo resuelven sus incertidumbres y dudas... (Schön, 1998: 36). De este modo, por ejemplo, la práctica profesional, concebida a la manera tecnocrática (ciencia básica, aplicada y servicios técnicos), es de difícil aplicación en actividades relacionadas con profesiones como el Trabajo Social, la Biología, la Psicología, la Educación..., salvo en cuestiones y actividades aislada, gerenciales y burocráticas, donde no existe situación interactiva ni, en pedagogía, relación educativa.

Como es sabido, la mayoría de las profesiones, entre ellas las “profesiones secundarias”, operan en contextos inestables, en busca de finalidades complejas y ambiguas, en las que es muy difícil desarrollar una base de conocimiento científico, ya que éste depende

de fines fijos e inequívocos (Brint, 1994). Se entiende que en algunas profesiones clásicas, cuya búsqueda de conocimiento se orienta por objetivos fijos (por ejemplo, la salud en la profesión médica, o el éxito en la aplicación de la ley en Derecho), la práctica profesional sea un reflejo de ese esquema jerarquizado en donde la ciencia básica, construida a través de la investigación básica, produce ciencia aplicada que depara técnicas de diagnóstico y solución de problemas. Pero este esquema es difícil de aplicar en actividades profesionales, en profesiones como la enseñanza, el Trabajo Social, la Teología, la Sociología, la Psicología..., donde las finalidades son interpretables y los contextos y prácticas inestables. En estas profesiones, la conciencia de la incertidumbre, la complejidad, la variedad de intereses en juego, el carácter dinámico y único (no estadístico ni universalizable) de los problemas, el conflicto de valores a la hora de identificar los problemas como a la de buscar su solución, la interconexión de unos problemas que llevan a otros, la indeterminación de las situaciones, la diversidad de perspectivas que entran en colisión..., crean zonas de una complejidad e incertidumbre tal que son difíciles de abordar por los profesionales con una concepción estandarizada de la práctica (Sáez, 2004, 2007). Estas complejidades y dificultades se resisten a las técnicas tecnocráticas tan propias de la pericia tradicional.

La investigación orientada a la teoría y no a la práctica, siguiendo los supuestos de la racionalidad tecnocrática, se ha ido distanciando de la práctica profesional. Y el conocimiento científico, sistemático y diseñado mediante este tipo de investigación no resuelve o elimina, toda vez que se aplica a través de tareas bien definidas, la incertidumbre y la complejidad. Los profesionales se mueven en retos y dilemas que no consiguen superar del todo.

– *“En la variada topografía de la práctica profesional hay un elevado y sólido terreno donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y hay un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son confusos “revoltijos” sin posible solución técnica. La dificultad es que los problemas del terreno elevado, por muy grande que sea su interés técnico, carecen, relativamente a menudo, de importancia para los clientes o para la sociedad en su conjunto, mientras que en el pantano están los problemas de mayor interés humano. ¿Permanecerá el profesional en el terreno elevado y sólido, donde puede practicar rigurosamente, como él entiende el rigor, pero donde está obligado a tratar con problemas de relativamente poca importancia social? ¿O descenderá al pantano, donde puede abordar los más importantes y desafiantes problemas si quiere abandonar el rigor técnico?” (1998: 49-50).*

En la mayoría de los casos los prácticos, los profesionales, ante retos y complejidades de esta natura, suelen forzar la situación reduciendo o simplificando los problemas, que connotan un alto nivel de respuestas morales y axiológicas, a dimensiones técnicas y, por tanto, adoptando los supuestos de una epistemología positivista. Otros peligros, como manipular o malinterpretar tales situaciones, acechan a los profesionales cuando se obsesionan por mantener la confianza en sus modelos y en sus técnicas estándares. Para Schön este peligro tiene consecuencias cuando... el profesional lleva a cabo este tipo de tareas y de acciones motivado por su necesidad de “**conservar su sensación de experto** a expensas de su cliente” (1998: 52); y, en consecuencia, **reduciendo la situación práctica** y el problema que aborda “para que encaje con el conocimiento profesional” (ibid. p.51), algunos profesionales muestran “su hambre por el rigor técnico” y su “devoción por una imagen de competencia profesional” (ibid. p. 50) ante el temor de “entrar en un mundo en el que sienten que no saben lo que están haciendo” (ibid. p. 50). En la mayoría de las profesiones sociales se

manifiestan estas ambivalencias y contradicciones continuamente (Legault, 2003).

Las intervenciones suelen fracasar porque las situaciones a las que se enfrentan no son estáticas, sino más bien dinámicas, inestables, complejas y confusas, distintas a aquella otra que se formuló y se planificó para “ser resuelta”. Ni en los contextos en los que actúan los profesionales del Trabajo Social, la Educación o la Psiquiatría, por poner algunos ejemplos de profesiones, son tan estables como para que se pueda a priori utilizar, sin más, técnicas estándares consideradas propias del profesional. Las profesiones menores, y aquellas otras que se enfrentan a problemas complejos, mal definidos (en el mundo de la justicia, la dirección empresarial, la construcción de viviendas...), generalmente fracasan a la hora de producir resultados con una concepción de la práctica tan estrecha y tan reducida a los márgenes propios de aquellos que eligen soluciones técnicas que podrían valer para “terrenos elevados” y acaban aplicándolas a “terrenos bajos y pantanosos”. Por lo demás, esta división mantiene unas tonalidades elitistas que ya cuestionó Hughes (1958) al defender el igualitarismo ético y cognitivo de todas las profesiones, ocupaciones y oficios, en la medida que todas las actividades humanas manifiestan una estructura similar de conflictos, tensiones y abordajes.

3. El pensamiento positivista-tecnocrático y sus influencias en campo de la educación.

La racionalidad técnica o tecnocrática, predominante aún en el pensamiento científico actual, incluso en el ámbito de las ciencias sociales, es una concepción epistemológica de la práctica heredada del positivismo. Concepción heredada que ha orientado, cuando no dirigido, varios tipos de dinámicas relacionadas con la acción educativa (Contreras; 1990:145) de las que, al menos, destacamos tres, respondiendo a nuestros intereses.

- ✓ Ha regido la investigación educativa y lo sigue haciendo, en gran medida, por diversas razones, tanto de tipo teórico como pragmático y político.
- ✓ Ha sentado las bases por las que se rige la práctica educativa.
- ✓ Ha marcado los principios por los que se rige la formación de los profesionales: en nuestro caso los profesionales de la escuela y, desde luego, también de la Educación Social y, en general, de las profesiones sociales (Thoenig, 1987).

Las consecuencias, desde una posición epistemológica, es que se potencian diversas dicotomías en el territorio de las Ciencias Sociales y Pedagógicas (Sáez, 1988, 1989):

- Separa fines y medios: de tal modo que las soluciones de los problemas tienen una dimensión solo técnica que se mide por su eficiencia para lograrlos.
- Separa teoría y práctica: siendo la primera soporte y guía de la segunda.
- Separa investigación y práctica: produciendo conocimiento y jerarquizándolo al tiempo que tal producción es independiente de su aplicación.

En la racionalidad técnica la práctica tiene menos valor que la teoría, como ha puesto de manifiesto en el campo de la Educación de Adultos R. Usher (1991), Habermas (1973) en la teoría de los intereses, Russell (1987) en el de la formación de profesores, y otros muchos autores que, al hilo de la multiplicidad paradigmática, han podido escrutar y contrastar las posibilidades que encierran otras visiones menos predominantes. En todos ellos se acepta el supuesto de que la consideración “menor” de la práctica, por parte de la racionalidad técnica, se debe a que ésta se guía por los principios de las ciencias aplicadas y éstas, a su vez, por las

ciencias básicas. Todos ellos, como Schön, vienen a coincidir en que, en la práctica, se manifiestan toda una serie de elementos y componentes cargados de incertidumbre e imprevisibilidad, pero también de valores, percepciones y sentimientos conducidos por los implicados en ella, dando lugar a una serie de interacciones y dinámicas dialógicas en donde más que aplicarse conocimiento estándar, técnico y objetivo, se recrean de acuerdo con los modos de pensar de los participantes.

A este respecto merece nuestro interés formular algunas conclusiones que se deducen de la obra de Schön en relación al tema de la práctica profesional. En primer lugar, la racionalidad técnica, como epistemología de la práctica, no es muy adecuada para abordar los problemas sociales, ni los problemas educativos ni aquellos que tienen que ver con la formación de los profesionales de la educación. La razón es evidente, sobre todo si se piensa en el campo de la educación. Dado que toda práctica educativa es singular, cambiante, compleja incluso cuando parece rutinaria, incierta, conflictual debido al flujo de valores diversos que entran en juego, problemática cuando se trata de definir los objetivos a lograr y los medios más adecuados para conseguirlos..., es imposible de ser conceptualizada como objetiva, ni susceptible de operar en ella a través de técnicas, formuladas a priori, estándares. Es decir, los problemas de la práctica educativa no pueden reducirse a meros problemas instrumentales ya que están cargados de valores debido a que se produce y se recrea en contextos donde intervienen diversas variables no predecibles, juicios no previstos, intereses no declarados, hechos fragmentarios...: todo esto, **ni está implícito en la teoría ni se deriva de ella**. Es por lo que la racionalidad técnica es “una racionalidad limitada” (Usher, 1991). La racionalidad técnica, al teorizar sobre la práctica, olvida que el carácter específico es insoslayable del problema moral e interpretativo que comporta toda actuación profesional orientada a la resolución de situaciones educativas: problemas humanos al fin y al cabo.

En segundo lugar, las actividades profesionales de los educadores en situaciones cotidianas y reales –donde no se pueden separar los fines de los medios ya que los fines son los valores que constituyen e identifican a los medios como propiamente educativos- no deben ser consideradas como acciones de índole exclusiva y prioritariamente técnica, aunque en muchos casos haya sido así. La práctica educativa tendría que abordarse como una actividad humana, reflexiva, en la que caben, cuando sean precisas, algunas tareas concretas de carácter técnico y, en la que también, es plausible aplicar teorías derivadas de esta racionalidad cuando los contextos y sus protagonistas, con sus intereses y finalidades, lo consideren oportuno (Pérez Gómez, 1988: 34 y ss.). Pero ello no significa ni legitima que la racionalidad técnica, y la concepción de la práctica a que da lugar, sea la que predomine en las profesiones educativas. Por naturaleza la racionalidad técnica estandariza y categoriza tanto la acción humana como las técnicas y procesos para intervenir en las conductas.

Este haz de ideas y de cuestiones, que estudió con detalle Schön, ha repercutido en muchos frentes que tienen que ver con la investigación educativa, la formación de profesionales que laboran siguiendo, en gran medida, el “espíritu” de sus profesiones respectivas y, en particular, la de los profesionales de la educación. Aunque éstos últimos no hayan sido objeto de atención específica por parte del investigador de Massachusetts.

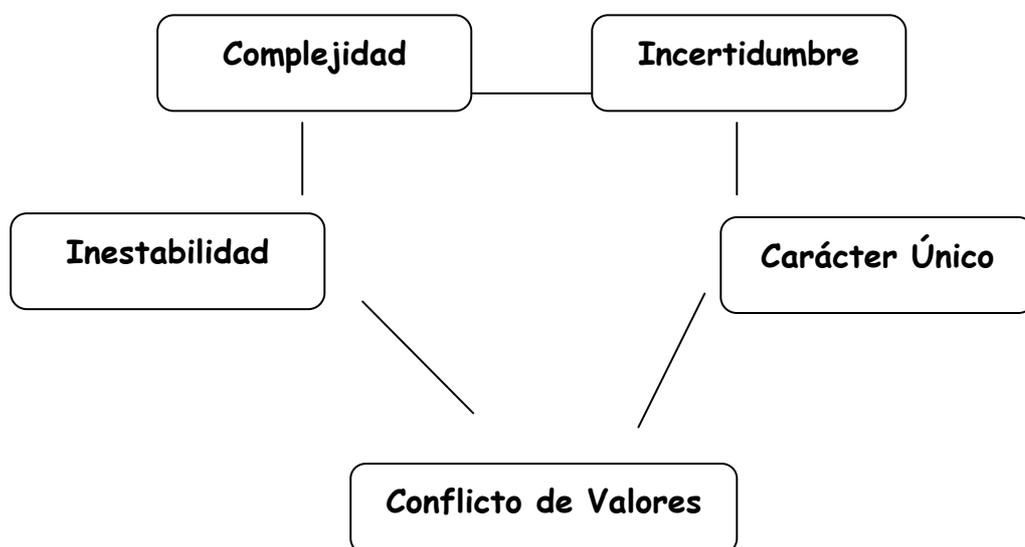
En suma, la epistemología elaborada y propuesta por Schön, conduce a una serie de reconsideraciones profundas, cuestionamientos de supuestos y principios que creíamos establecidos, es decir, a un cambio profundo de la práctica profesional, de la formación a dar a los profesionales y del modo en que podría contribuirse a su desarrollo y profesionalización en la práctica: esta es la alternativa denominada “epistemología de la reflexión-en-la-acción”.

Aunque la educación no ha formado parte de las profesiones por las que, en particular, se interesó Schön e, incluso, aunque algunos de los supuestos propuestos en su epistemología han sido objeto de profunda revisión (Stevenson, 1992), abordamos con carácter sistemático las propuestas de Schön no sólo por la importancia que tienen en la construcción de una teoría de las profesiones, en general, sino también por el número y la emergencia de ideas que plantea de cara a diseñar y elaborar el proceso de profesionalización de cualquier profesión.

4. La práctica como construcción: dilemas y situaciones.

El prestigio y el éxito manifiesto de los modelos profesionales establecidos por la medicina y la ingeniería han ejercido una gran atracción en los profesionales relacionados con las Ciencias Sociales, y muchos de estos han sido educados y han formado, a su vez, a otros muchos profesionales de territorios más conflictivos, plagados de valores y contradicciones, tal y como se detecta en el uso de lenguajes y metodologías ricas en referencias a procesos donde se utiliza la medición, el experimento controlado, el conocimiento científico aplicado, la terminología clínica..., socavando los propios supuestos que legitiman la existencia de muchas profesiones que fracasan en sus aspiraciones profesionalizadoras (“por no vivir con arreglo a sus propias normas”) al tiempo que manifiestan una “percibida incapacidad para ayudar a la sociedad a lograr sus objetivos y solucionar sus problemas” (Schön: 1998:47).

Los fenómenos a los que se enfrentan estos profesionales, desde la plataforma de sus respectivas profesiones como la Psicología, la Pedagogía, el Trabajo Social, la Enfermería... “no encajan con el modelo de racionalidad técnica” porque las **situaciones presentan una serie de características como las siguientes:**



Características que confirman que “la práctica profesional es algo más que la resolución de un problema que se presenta como dado”. En la práctica del mundo real el profesional no se encuentra con los problemas ya establecidos y dados. En la medida que reclaman tomar decisiones en un marco de situaciones complejas en las que las cuestiones económicas, políticas, culturales y personales se impregnan mutuamente y se hallan “confusamente entremezcladas”, los problemas deben ser contruidos a partir de situaciones

que son imprecisas, preocupantes, e inestables (Freidson, 1986). Tales problemas crean dilemas y obligan a hacer elecciones porque no conforman un contexto estable y permanente para el uso de una técnica particular. Construir el problema significa contextualizarlo y enmarcarlo de modo tal que se le pueda abordar en la realidad donde se presenta, sin reducciones previas ni acotaciones estrechas que lo oculten y fuerzan situaciones. De este modo se pueden salvar vacíos, como los que han puesto de manifiesto algunos estudiosos de las profesiones (Schein, 1973; Glazer, 1974), que ponen en cuestión la pericia profesional, el conocimiento que utilizan los profesionales que actúan como expertos en situaciones que presentan no solo connotaciones técnicas, y la concepción que mantienen de la práctica profesional: El vacío estriba en el hecho de que las ciencias básicas y aplicadas son “convergentes” mientras que la práctica es “divergente” (Schein, 1973: 44). En las profesiones educativas más que constatables.

4.1. El dilema del rigor o la relevancia.

Un proceso de profesionalización más creíble y congruente de las profesiones y de los profesionales tiene que atender a intereses de los clientes, de grupos y colectivos, de la ciudadanía en general, y no sólo a los intereses personales de los profesionales. La propuesta de Schön tiene en cuenta este orden de cosas en sus estudios sobre las profesiones y en el análisis que hace de diversas prácticas profesionales y sus efectos consecuentes.

La profesionalización está muy relacionada con el modo en que los profesionales utilizan sus conocimientos en los contextos de trabajo, en los empleos donde ponen a prueba sus prácticas profesionales (Jackson, 1970; Vollmer y Mills, 1966; Siegrist, 1990). Si volvemos a remitirnos al texto, tantas veces comentado por los intérpretes de la obra de Schön, que refiere el dilema del rigor o la relevancia, en esa compleja topografía profesional en la que se mueve esta sociedad profesionalizada, Schön reconoce que, de modo global y amplio, caben dos líneas de acción, por las que suele optar un tipo de profesional u otro. Permanecer en el punto seguro, el lugar más alto, donde es posible lograr ser rigurosos resolviendo problemas: teniendo en cuenta que estos problemas son poco relevantes e insignificantes para la práctica. O cabe descender hasta el lago pantanoso donde los problemas sí que son relevantes pero tienen difícil solución. Entre otras razones, por el mismo hecho que supone enunciar y reconceptualizar de modo global el citado problema.

Tal dilema parece demostrar que introducir soluciones racionales a esta compleja topografía de la práctica profesional, no es una cuestión fácilmente superable. Sin embargo Schön apuesta por superar el dilema. El está pensando en un tipo de rigor y de ciencia distinto al propuesto por la epistemología positivista. Y en el modo de reconstruir y utilizar estos conceptos siguiendo procesos distintos. Pero tampoco puede interpretarse que es imposible definir lo que hace un profesional, en su práctica, de modo claro y comprensible. Así, en su alternativa teórica, Schön se propone:

- a) elaborar un conjunto de conceptos con los cuales podamos repensar y debatir el conocimiento profesional: así, ya son frecuentes encontrarse en la bibliografía que se produce sobre la preparación de profesionales expresiones como “práctica reflexiva” (“reflective practice”), “reflexión-en-la-acción” (“reflection-in-action”), “conocimiento-sobre-la-acción” (“knowing-in-action”)... y otros conceptos utilizados en diferentes geografías cognitivas.

- b) Estudiar el cómo se produce este conocimiento, cómo puede ser aprendido a través de la reflexión de los propios profesionales en y desde sus actividades.
- c) Y sobre todo, como vital objetivo, le interesa ofertar modelos de formación que los estudiantes, los educadores, los prácticos, los futuros profesionales, puedan seguir y emular sin dificultades así como con credibilidad y coherencia. De ahí que su propuesta sea tan arriesgada en una sociedad que mira “desde lo alto hacia abajo”: Proponer que la formación de los profesionales debe estar más implicada en los problemas del pantano es apostar por una plataforma diferente a la que prevalece en la concepción tecnocrática del conocimiento tan inmerso, en general, en las estructuras institucionales educativas.

Lo que, en suma, busca Schön con su alternativa, siguiendo los presupuestos epistemológicos en los que se apoya, es unir estas dos fuentes de conocimiento profesional en aras de un rigor más sólido y comprensivo:

– *“Cuando los prácticos pueden convertir una situación problemática en algo bien acotado, o pueden resolver un conflicto bajo la mirada protectora de lo que deben hacer en su situación, se dedican a una clase de búsqueda que no puede ser abarcada por un modelo de resolución de problemas técnicos. Más bien es **por medio del trabajo de nombrar, dar significado y enmarcar como el ejercicio de la racionalidad se hace posible.***

– *De manera similar los procesos artísticos, no lógicos, con los que los profesionales, a veces, dan respuesta a casos únicos, y el arte que, a veces, ponen en la práctica diaria, no se ajustan a los criterios de práctica rigurosa según la división dominante. Los profesionales competentes reconocen cosas como... familias de síntomas asociados con una enfermedad, las peculiaridades de un solar en el que se va a edificar con la irregularidad de los materiales, sin que puedan dar una descripción completa o, a veces, ni siquiera razonablemente precisa. Efectúan juicios de calidad para los cuales no pueden aportar criterios adecuados y despliegan habilidades para las cuales no pueden describir las reglas procesuales seguidas” (Schön, 1990:191). El subrayado es nuestro).*

Este texto, entresacado de su *Professional Knowledge*, es explícito con respecto a lo planteado más arriba. Si se escruta con detenimiento todo el apartado desarrollado por Schön se pueden sistematizar algunas consecuencias muy significativas.

1. Los problemas del mundo real no nos vienen bien formulados y acotados: debido al modo instrumental como han sido presentados en el mundo alto de la racionalidad tecnocrática, la de las ciencias básicas, creemos que es así, y solemos estar equivocados.
2. Más bien estos problemas tienden a presentarse en situaciones confusas, indeterminadas y problemáticas.
3. Definir el rigor únicamente en términos de racionalidad técnica excluye, como no riguroso, una gran parte de lo que los profesionales competentes hacen en la realidad. Hasta el punto de que los componentes más importantes de la práctica competente están excluidos. Esos procesos no lógicos –Schön los llama artísticos- se muestran en nuestra manera de actuar (distinguen, por ejemplo, a un buen profesor de uno no tan bueno), no se sirven de un muestrario de recetas elaboradas a priori ni fórmulas predeterminadas, y sin embargo los usamos con mucha frecuencia en las actividades profesionales.

Un ingeniero de caminos, carreteras y puentes, que se preocupa por la carretera que pretende construir, no tiene un problema que pueda ser resuelto por la aplicación de técnicas de exteriores o por teorías de decisión. Lo abordará como una situación compleja y mal definida en la que normalmente se mezclan factores geográficos, financieros, económicos, políticos y sociales, e intereses de muy diverso cuño. Un práctico, un profesional, cuando se plantea un problema decide qué tener en cuenta y qué ignorar. Lo sitúa en el contexto aproximado que le permita establecer las estrategias con vistas a su solución. Y esta solución no es, desde luego, sólo técnica. Como tampoco lo es el conocimiento profesional que se pone en acción.

Otro ejemplo. Podemos tener una vaga preocupación por el hambre o la desnutrición y entender que el problema puede ser solucionado con una dieta óptima. En principio no parece haber más problema que éste. Pero cuando las condiciones de desnutrición son más complejas la solución reclama una plataforma de análisis más diversa. Los economistas, los científicos de la alimentación, los agrónomos, planificadores, los técnicos del medio ambiente, ingenieros y políticos... debaten y polemizan sobre la naturaleza del problema de la desnutrición. Tales reflexiones, realizadas por profesionales de áreas muy diversas, dan lugar a una multiplicidad de planteamientos sobre el problema y sus posibles soluciones. La práctica real, la práctica cotidiana que viven los profesionales en sus labores, **la práctica competente no es asunto exclusivo de conocimiento técnico**, de conocimiento “de altura”. De ahí que los defensores de la racionalidad tecnocrática, promulgada y mantenida normalmente en las universidades y en los colegios profesionales, debe tener cuidado y no estar “contagiando” al joven profesional para que sólo encuentre las soluciones científicas, a los problemas que encuentra, colmando su “hambre técnica”. A este respecto Schön es muy conclusivo: los “profesionales que han intentado confinar su práctica a la aplicación rigurosa de la técnica basada en la investigación, encontrarán que no sólo no pueden trabajar en los problemas más importantes, sino también que no podrán practicar, en absoluto, en el mundo real” (1990:193).

Schein, Simon y Glazer, que son conscientes de los vacíos que se producen entre el conocimiento científico, basado en la investigación positivista, y su aplicación a la práctica, quedan con todo comprometidos con la racionalidad técnica tratando de preservarla. Glazer procura explicar el vacío apelando a la separación entre profesiones mayores o principales porque son las que producen conocimiento convergente, y las profesiones menores o secundarias por asociarlas a la divergencia. Schein responde en esta misma dirección e identifica la competencia de un profesional “con las habilidades de pensamiento divergente” que este muestra “al adaptar un conocimiento convergente base y transformarlo en servicios profesionales que son adaptados a los requerimientos únicos del sistema del cliente” (1973:45).

El problema reside en que el uso del término “**habilidad**” es descrito en términos de la teoría o técnica cuyo conocimiento se apoya en la ciencia básica y aplicada (y, por tanto, convergente) aunque a la hora de utilizarse no nos explica cómo se adecuan a la solución de problemas prácticos, diarios, en donde predomina la divergencia. Simon, como los dos anteriores, reconoce su anclaje en la epistemología positivista y su seducción por la jerarquización del conocimiento, por lo que se acaba ocupando de las profesiones mayores, ya que la ciencia en la que éstas se apoyan “puede ser aplicada solamente a problemas establecidos” y, por ende, producir los cambios en ellos “que se prefieran”.

No importa que los profesionales que hayan optado por la **zona alta de los problemas** se confinen a una práctica estrecha. Como tampoco parece importar, salvo a los estudiosos de las profesiones y a los defensores del profesionalismo, **que se cuestione con mucha frecuencia la identidad profesional de muchas profesiones** y ello se convierta en un potente obstáculo en el proceso de profesionalización. Las profesiones menores, cuyo conocimiento profesional trata de arraigarse sólo en una epistemología de la práctica positivista, corren el riesgo del deterioro, el descrédito y la desprofesionalización (Hang, 1973; Hoyle, 1980).

A diferencia de Schein, Glazer y Simon, el antaño profesor del M.I.T., intenta no sólo explicar el vacío sino incluso la manera de llenarlo. De ahí su esfuerzo por formular una epistemología de la práctica que explique a los profesionales las situaciones de complejidad e incertidumbre que viven y el modo de abordarlas para reconducirlas de acuerdo con los intereses de los que se involucran en ella. La noción de reflexión-en-la-acción es vital en el corpus teórico que nos presenta.

4.2. *La reflexión, la experiencia y la acción.*

La noción de reflexión implica la reconstrucción de la experiencia. Hago esta matización de entrada para evitar que se identifique este término con la mera especulación o la compleja teorización sin apoyo en los hechos. El concepto de reflexión-en-acción es una de las claves en la filosofía de Schön. Su punto de partida es el concepto de Polanyi (1962) denominado “conocimiento tácito”. En “The Reflexive Practice” pone algunos ejemplos de este tipo de saber espontáneo e intuitivo que el profesional aporta a su trabajo, y escribe:

“En ejemplos como éstos, el conocimiento tiene las siguientes propiedades:

- Hay acciones, reconocimientos y juicios que la gente sabe cómo desarrollar espontáneamente, sin tener que pensar sobre ellos antes ni durante su desarrollo.
- A menudo la gente no es consciente de haber aprendido a hacer estas cosas y, sin embargo, se encuentran a sí mismos haciéndolas.
- En algunos casos, las personas fueron alguna vez conscientes de la internalización de sus actos. En otros casos, pueden no haber sido nunca conscientes. En ambos casos, sin embargo, por regla general las personas no son capaces de describir el conocimiento que su acción revela” (Schön 1990: 194; 1998:60).

Y finaliza Schön de modo muy expresivo el texto señalado: “*Es en este sentido que yo hablo de conocimiento-en-acción, el modo característico del conocimiento práctico ordinario*”. El sentido común reconoce el conocimiento-en-acción, así como también reconoce que la gente piensa en lo que está haciendo: el aprender a hacer sugiere que las personas no sólo pueden pensar sobre el hacer sino que también pueden pensar sobre hacer algo al mismo tiempo que lo hace. Este tipo de conocimientos está lejos de ser un conocimiento aplicado a las situaciones prácticas. Por el contrario, es un conocimiento construido en la acción misma. Es decir, nuestro conocimiento está en nuestra acción. La vida laboral revela, en sus reconocimientos, juicios y habilidades, un patrón de conocimiento-en-acción tácito. Y es en la acción donde se produce, según Abbott (1988) la verdadera profesionalización de los profesionales.

Pero también nuestro conocimiento se produce desde nuestra acción. De ahí que la vida cotidiana del profesional depende, en gran medida, del conocimiento tácito en la acción.

- *“En su práctica diaria hace innumerables juicios de calidad para los que no puede establecer unos criterios adecuados, y exhibe habilidades de las que no puede fijar las reglas y los procedimientos. Incluso cuando hace un uso consciente de teorías basadas en la investigación y de las técnicas, está dependiendo de reconocimientos, juicios y hábiles actuaciones que son tácitos”* (Schön, 1998:56).

Los profesionales son especialistas en el modo de enfrentarse, según esto, a sus problemas laborales. La habilidad de reconocer estructuras en situaciones únicas e inciertas, y de actuar eficazmente en tales situaciones, depende de la capacidad que ellos despliegan para “organizar” y acotar los problemas. Al hacerlo así el profesional está construyendo sobre la base de un repertorio de experiencias pasadas y sobre el modo de captar esas experiencias. Ambas llevan a la habilidad de “re-conducir” problemas a la luz de la información obtenida del entorno práctico. **Esta reestructuración del problema, que los profesionales llevan a cabo en esa tarea de buscar soluciones**, auspicia cambios, efectos no pretendidos. El problema ya no es percibido como al inicio. Ellos encuentran, en esa búsqueda, nuevos significados que les conducen a reestructuraciones continuas. Aquí, la reflexión en y desde la acción como una epistemología de la práctica profesional, muestra todo su potencial. Reestructuración que, si bien posibilita el cambio, no excluye que, en la práctica, no haya cierto nivel de rutina, inercia y repetición.

- *“La palabra práctica es ambigua y divergente. La práctica profesional también incluye un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Esto se sugiere en el modo en que los profesionales utilizan la palabra “caso” o “proyecto”, “informe”, “comisión”, o “trato”, dependiendo de la profesión. Todos estos términos denotan las unidades con las que se constituye una práctica, y revelan tipos de ejemplos de parecido familiar... Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su práctica. Desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra”* (Schön, 1998:65).

Siguiendo la inquietud de Schön, situar el problema y resolver el problema son interdependientes. Cualquier línea de acción específica de un profesional, elegido para resolver un problema identificado en la práctica, es consecuencia de la organización que se ha empleado al situar el problema. La tarea no es aislada sino colaborativa y exige reflexión más que aplicación de conocimientos diseñados a priori. El giro, en la concepción de cómo debe formarse un profesional (en base a lo que en realidad él mismo lleva a efecto en su práctica), es ampliamente copernicano. Este último texto de Schön matiza esta cuestión:

- *“El esfuerzo del profesional por resolver el problema de modo adecuado origina nuevos descubrimientos que requieren nueva reflexión-en-acción. El proceso se desarrolla en espiral a través de continuos estados de apreciación, acción y reapreciación. Cuando capta una nueva situación como parte de su repertorio, adquiere una nueva manera de verlo y una posibilidad de acción dentro de ella, pero la adecuación y utilidad de este nuevo punto de vista todavía tiene que ser descubierto en (dentro)-la-acción”* (1998:126).

He aquí, pues, la traducción del concepto reflexión-en-acción que constituye la columna vertebral de la propuesta de Schön. Como hemos visto está enlazada con la descripción que él mismo da del conocimiento profesional, de cómo éste se genera y construye en el entorno práctico, y de cómo teniendo presente estos supuestos podría formarse, por tanto, a los profesionales bajo las plataformas más flexibles y emergentes de las que presta la dureza y rigidez tecnocrática.

La reflexión-en-acción es una clase de proceso en el que, cuando las personas se enfrentan a situaciones inciertas y complejas (no codificadas previamente por el propio modelo de formación recibida), el pensamiento humano se dirige sobre sí mismo, pensando en lo que está haciendo mientras lo hace. Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. Por medio de la reflexión el profesional tiende a enfocarse interactivamente sobre los resultados de la acción, sobre la acción misma, y el conocimiento intuitivo implícito en la acción. En esta búsqueda los profesionales tratan de explicitar y criticar las comprensiones tácitas que han crecido alrededor de las experiencias repetitivas de una práctica especializada, en un movimiento dialéctico, interactivo, simultáneo, que incluye la reflexión retrospectiva sobre la práctica pasada y la reflexión sobre la práctica mientras se está en ella. De esta manera no se separan radicalmente la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción, los medios de los fines, la formación de la práctica profesional y la profesión de los contextos de trabajo.

Estas cuestiones son fundamentales para entender la profesionalización o desprofesionalización de las profesiones en general y, en particular, de la Educación Social desde el punto de vista de la práctica mostrada por los educadores sociales en sus lugares de trabajo, pero también para entender el mismo proceso, y las contradicciones que genera, en los profesionales que los forman en las instituciones educativas, sobre todo al abordar el problema de las competencias que deben aprender para actuar con discrecionalidad y autonomía en los empleos que un día tendrán que ocuparse (Freidson, 1978; Hang, 1973; Abbott, 1988).

5. La vocación práctica de las instituciones universitarias.

La construcción de conocimiento teórico, la elaboración de pensamiento, la planificación de la formación, la legitimación e institucionalización de la mayoría de las profesiones contemporáneas, han buscado su ascenso y profesionalización en las instituciones de la educación superior. La práctica es y tiene que ser uno de los principales núcleos que vertebran la actividad actual de la Universidad.

– *“En la medida en que tales asociaciones (de profesionales e investigadores, y de investigadores y profesionales), y las relaciones entre unos y otros, crezcan en importancia y empiecen a ocupar un lugar primordial en las iniciativas de investigación de los centros profesionales, las universidades y las instituciones con vocación práctica entrarán en unas nuevas relaciones. La facultad universitaria se interesará en la práctica profesional, no sólo como una fuente de problemas de estudio o como preparación para estudiantes, sino como una fuente de acceso a la práctica reflexiva. Como consecuencia, a las actividades normalmente consideradas como periféricas para la dirección de la investigación universitaria se les dará un nuevo significado. El trabajo de campo, la consulta y la educación continua, a menudo consideradas como*

actividades de segunda clase o como males necesarios, alcanzarán un status de primera clase como vehículos para la investigación, la actividad principal de la Universidad” (Schön, 1998: 282-283).

Los trabajos empíricos y teóricos de Schön, aparte de adelantarse a las inquietudes de las declaraciones de Bolonia y Praga, se constituyen, así, como excelente aportación a la teoría de las profesiones. En gran medida porque vuelve a reivindicarlas y a legitimarlas frente a los enfoques críticos y contraprofesionales que basaban su análisis de partida, casi con exclusividad, en los conceptos de clase y sus consecuencias, la desigualdad social, pero también porque su armazón teórico consigue formular las grandes dicotomías, contradicciones y complejidades en las que viven las profesiones y el modo de abordarlas. Que el programa de Schön se recree en aquellas instituciones involucradas en el profesionalismo dependerá de muchos factores y variables políticas, económicas y culturales, pero también personales (Hughes, 1958; Freidson, 2001). El proyecto de Schön podría colaborar a dinamizar tales instituciones, incluida la Universidad, frente a los continuos cambios y necesarias readaptaciones que cada una de ellas demanda en esta sociedad del conocimiento.

La crisis de confianza en las profesiones, que en los años 80 diagnosticó Schön (1992:25), como “la crisis de confianza en los centros de formación”, tiene su origen “en la epistemología de la práctica que hoy prevalece”. De esta cuestión tan importante se percató Abbott en su “*System of professions*” (1988) y dedicó algunas reflexiones a profundizar en la cuestión, desarrollando esquemas de estudio que sitúan el eje del profesionalismo en la práctica. Para él la lógica de la práctica profesional se estructura fundamentalmente a partir de tres actividades esenciales: el diagnóstico, la inferencia, y el tratamiento (Abbott, 1988: 35-51), cuya secuencia y características varían según las distintas profesiones. Son las actividades las que ayudan a definir el área de trabajo de una profesión y, por lo tanto, a dar forma a las pretensiones jurisdiccionales de los profesionales..

En su *Systems of Professions* (1988) Abbott da una visión del problema de la práctica profesional y su papel en los procesos de profesionalización que queda vinculada a esta visión formal del conocimiento y la lógica que lo dirige. Así:

- si bien entiende que las tareas que definen el modo profesional de operar de cada profesión es el resultado de una combinación de conocimientos y actividades relacionadas con la gestión y la dinamización de las situaciones prácticas,
- por otra parte, el sistema formal de conocimientos sobre los que se basan las profesiones “*se ordena solo por conocimientos abstractos basados en un sistema de clasificaciones e inferencias y se organiza a través de dimensiones racionalmente conceptualizadas*” (1988: 40).

Esta contradicción aparece así, en el escenario de la teoría de las profesiones, con aspecto irresoluble, hasta los trabajos de Schön. El proceso de profesionalización lo asocia Abbott a la práctica con una concepción de la práctica muy identificada con la epistemología clínica, mientras no aprecia del todo el papel de la investigación y la formación llevadas a cabo en las instituciones académicas, en el citado proceso. Curiosamente la obra de Abbott se está elaborando casi paralelamente a la de Schön. De esta manera, el poder y el prestigio que logra adquirir una profesión, según Abbott, se debe, en gran medida, al poder y el prestigio de su cultura académica, que se identifica con valores considerados importantes en la sociedad como la racionalidad y la ciencia y, también, al papel más simbólico que práctico que actúa básicamente como legitimadora de la actividad profesional (1988:52).

Así, los conocimientos son “la fuente última de legitimidad”. Pero esta legitimidad se debe al rol simbólico fundamental jugado por las áreas académicas: los conocimientos abstractos que se imparten quedan limitados al marco de relaciones que se establecen entre profesores y alumnos a través de la instrucción y, escasamente, sobrepasan este marco para incorporarse de “manera indirecta” a las actividades prácticas de las profesiones (Abbott, 1988: 55).

Los análisis de Abbott, en lo que respecta al funcionamiento de las organizaciones, y en particular las educativas, reducen las instituciones académicas a “fachadas simbólicas” que legitiman una profesión así como no parece pensar que pueda introducirse en la dinámica histórica nuevos factores y variables que propicien su reconstrucción y dinamización interna. Los trabajos analíticos y empíricos de Schön, y la herencia que ha dejado con su línea de investigación en el campo de la formación de las profesiones, demuestran que este supuesto es erróneo. Además de confirmarnos que no sólo la sociología y la historia de las profesiones son las que están contribuyendo al relanzamiento de la teoría de las profesiones sino que también la investigación pedagógica aparece como la tercera área más influyente en la reconstrucción de la misma. Su idea de profesional como un “práctico reflexivo” frente al “experto técnico” dará mucho para la investigación e indagación. Pero sobre todo, a nuestro juicio, apuntalará la idea de que el proceso de profesionalización de las profesiones y sus profesionales, tiene que tener lugar, en última instancia, en la acción, en la práctica donde ellos actúan.

6. Un ejemplo de investigación sobre formación y competencias: la colaboración entre la comunidad académica y la profesional.

Algunas investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas se han preocupado de dar razón de la importancia de una formación replanteada en torno a criterios profesionalizadores. Tales investigaciones han puesto de manifiesto que el diseño, la gestión y el desarrollo de la formación orientada hacia profesiones concretas debe llevarse a cabo, tras la escucha de las voces implicadas, mediante la colaboración entre la comunidad académica y la profesional (Goodlad, 1984); pero también, que tal colaboración auspicia una relación triangular, entre académicos, profesionales y estudiantes, necesaria para la mejora de la formación y la profesión (Becher , 1987).

Ejemplar a este respecto es el estudio de T. Becher acerca de la preparación de los profesionales de tres profesiones: Enfermería, Farmacia y Pedagogía; profesiones en las que las dimensiones humanas son superiores a las técnicas, ya que se busca la satisfacción y la mejora de sus usuarios y en las que la utilización del conocimiento riguroso va parejo con la atención que los respectivos profesionales deben prestar a la interacción con sus clientes (1987: 261).

La formación de los educadores tiene sus propias características y ha crecido su interés por ella a medida que la pedagogía ha ido creciendo en las facultades universitarias. De ahí que las exploraciones realizadas sobre esta cuestión se pregunten por la naturaleza de la relación triangular antes citada, sus variaciones a través de los distintos tiempos de la preparación profesional, las actitudes y valores, así como las percepciones de académicos y prácticos que afectan a esta relación, responsabilidades respectivas en el logro de habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes, futuros profesionales, y otras cuestiones que se suelen incluir en el binomio generalizado teoría-práctica y el modo en que mutuamente se

informan. La rápida expansión de la formación en la preparación de profesionales de la educación ha potenciado la revisión de supuestos y teorías, estrategias y procesos así como ha provocado la emergencia de nuevos modelos de formación orientados a la profesión (Freidson, 2001).

En el estudio de Barnett (1987) sobre formadores y la naturaleza de la formación se llegan a obtener algunos datos reveladores que ofrecen una estructura para la comprensión de esta variable en los procesos de profesionalización.

Primero, que la preparación para la profesión de educador es dinámica por naturaleza. Ello quiere decir que los valores que subyacen en la relación entre académicos y prácticos suele estar cambiando constantemente en función de los diferentes intereses que mueve a uno y a otro colectivo.

Segundo, que además de los profesionales otras agencias externas a las Universidades como Asociaciones y Colegios, relacionadas con la profesión de educador, tratan de interesarse e intervenir en el tipo de formación que se va a impartir en la Academia: lo que pone en juego las diferentes funciones que universidades, centros de formación, agencias profesionales... despliegan en sus diferentes relaciones, por lo que son variables evidentes de profesionalización en esta lucha por satisfacer diversos y encontrados intereses.

Tercero, que la relación entre la teoría y la práctica mantiene una variabilidad según contextos y actores: en general, la posición de formador de la profesión va ascendiendo sensiblemente. Sobre todo si se piensa que antes era “bastante pobre” y lo era “en gran medida” debido a que la base de conocimiento sobre la que se apoyaba la formación “se consideraba irrelevante” (Barnett, 1987: 55).

Todo ello tiene mucho que ver con la relación mantenida entre académicos y prácticos. Una relación que va cambiando sensiblemente en las últimas décadas en tanto que se percibe una importante, aunque todavía escasa, reorientación del personal académico hacia la práctica profesional. Estos cambios de actitudes que se van identificando en la geografía europea no son tan perceptibles en nuestro país: no tanto porque no se observe una progresiva implicación de los académicos en actividades diseñadas para mejorar la práctica profesional sino porque no es fácil identificar el mismo movimiento de los prácticos en las instituciones de educación superior. Con todo, a través de postgrados, master, programas de formación..., la relación entre profesores universitarios y educadores (maestros, profesores, educadores sociales...), es cada vez más amplia, aunque carezcamos de estudios que tipifiquen el nivel real de implicación de los unos en los contextos laborales de los otros.

A modo de ir abriendo la reflexión en España sobre éste área de profesionalización fundamental, la formación de los profesionales de la educación, más allá de sus dimensiones credencialistas y con ganas de promover el debate, proponemos un modelo de preparación de profesionales que trata de recoger las aspiraciones que uno y otro colectivo formulan en el intento de ir respondiendo a las demandas comunes que surgen en las sociedades y comunidades actuales.

Evidentemente, sólo es posible adelantar en este texto algunos de los indicadores/supuestos que se hallan en la base de este modelo, tal y como lo han ido formulando investigadores de la talla de Goodlad (1984), Barnett (1987), Becher (1989), Graves (1985)..., sin posibilidades de profundizar en este momento sobre todas las variables y dimensiones que cada uno de ellos convoca.

Primero. La formación de los educadores debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su desarrollo profesional. Ello significa que los estudiantes que se forman deben tener oportunidad de analizar y reflexionar sobre la práctica profesional así como poder tomar decisiones sobre su desarrollo profesional. Estas cuestiones conectan con un tema cada vez más candente como es el de la socialización profesional, tan asociado a los procesos de profesionalización.

Segundo. La formación de los profesionales debe, por naturaleza, estar relacionada con el desarrollo de la pericia profesional. En la concesión de habilidades profesionales los académicos y los prácticos tendrían que trabajar conexionalmente.

– *“Mientras los académicos deben ofrecer la estructura teórica y la base de conocimiento para la consolidación de las habilidades profesionales y abastecer a los estudiantes de oportunidades para analizar y reflexionar sobre estas habilidades, deberían ser los prácticos, quienes estuvieran implicados fundamentalmente en el desarrollo inicial”* (Barnett, 1987: 61).

Bajo este supuesto, la separación de académicos y prácticos se diluye en torno a objetivos comunes, a diferencia de otras titulaciones cuya división sigue siendo manifiesta. El modelo de formación de profesionales de la educación, denominado por algunos autores de asociación, podría articular lo que hoy permanece separado.

Tercero. El cuerpo de conocimientos ofrecido a través de los planes y programas de formación debería estar relacionado con, y al mismo tiempo sostener a, la práctica. Los asuntos de la práctica ofrecen materia para la investigación. De ella han de construirse teorías. En la formación de las profesiones, un elemento vital a alcanzar es la destreza por la cual los prácticos saben reconocer e identificar la teoría como un proceso dinámico. Los académicos no deslumbrados por el rigor de la positividad entenderán la relevancia de reconocer en la práctica un factor fundamental por el que impulsar la capacidad de su formación.

Estos tres indicadores, como se ha visto, enfatizan la unión entre la teoría y el mundo profesional y, de este modo, las conexiones esenciales entre el trabajo de los académicos y el de los prácticos. Una conexión que se materializa en un camino de doble sentido de comunicación: la del tutor formador y el profesional de la acción social. Y de doble sentido porque, argumentábamos, el práctico es el principal colaborador del desarrollo inicial de las habilidades prácticas y el tutor el principal actor en la contribución en el dominio de las habilidades intelectuales por parte de los prácticos. Se puede entender, así, el carácter axial del “*practicum*” en los planes de estudio de las titulaciones de educación. Se llega a comprender, de esta manera, el carácter formativo del mismo en tanto que eje articulador entre la teoría que forma y la práctica que obliga a una reformulación, atendiendo a criterios profesionales. La formación de los profesionales se percibe entonces como una variable indispensable en el proceso de profesionalización de los diferentes tipos de educadores. La investigación tiene en esta dirección un largo y estimulante camino por recorrer.

Fin de redacción del artículo: 17 de noviembre de 2011.

Campillo, M., Sáez, J. y Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades. *RED-DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento. Número 6*. 15 de abril de 2012. Consultado el día [dd/mm/aa] en <http://www.um.es/ead/reddusc/6>

7. Referencias.

- Abbott, A. (1988) *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*, Chicago: University of Chicago Press.
- Barnett, R. (1987). Teacher Education: A Changing Model of Professional Preparation. *Educational Studies*, 13
- Becher, T. (1987). Disciplinary Discourse. *Studies in Higher Education*, 12 , 261-274.
- Brint, S. (1994) . *In a Age of Experts*. Princeton . Princeton University Press.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado* .Madrid:Morata
- Freidson, E. (1978): *La profesión médica*. Barcelona: Península.
- Freidson, E. (1986). *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.
- Gadrey, (1994). La modernisation des services professionnels. *Revue Française de Sociologie*, 35 , 163-195.
- Glazer, (1974) . Schools of Minor Professions. *Minerva* , 2 , 17-35.
- Goodlad, J. (1984) . El currículum como ámbito de estudio . En T. Húsen y T. Postlewaite . *Enciclopedia Internacional de la Educación* ,2, 1019-1022 Barcelona : Vicens-Vives.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and Deprofessionalization in Education. En E. Hoyle y J. Megarry. *Professional Development of Teachers*, 42-54. London : Kogan Page.
- Hughes, E. (1958). *Men and their work*. Glencoe: The Free Press.
- Hughes, E. (1992) *Le regard sociologique*. Paris: Edit de L'EHES (compilación de textos debida a J.- M. Chapouli).
- Johnson, T. (1972). *Professions and Power* London: Me Millan.
- Johnson, T. (1995) : Governmentality and the institutionalization of expertise . En T. Johnson (Coord.) *Health Professions and the state in Europe*. London : Routledge.
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis* , Berkeley: University of California Press.
- Legault, G. (2003). *Professionalisme et délibération éthique*. Canada- Québec: Prèsses de l'Université du Québec.
- Pérez Gomez, A. (1988). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid : Morata.
- Polanyi, M. (1962) . *Le reflexive practice*. New York : Harper Torchbooks.
- Russell, B. (1987). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- Sáez Carreras, J. (2004). *Proyecto docente e investigador de Pedagogía Social*. Murcia. Inédito parcialmente.
- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencia*. Madrid: Pearson.

-
- Sáez Carreras, J. Y Sánchez Martínez, M. (2005). Professionalization of Social Education in the Welfare Mix. Highlights from the Spanish Experience. En Sophie Divay (Edit.) *Welfare and Caring Professions*, 3, 81-101. París: L'Harmattan
- Schein, E. (1973). Organizational culture. En *American Psychologist*, 45, 109-119
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona : Paidós.
- Schön, D. (1990). *Professional Knowledge and Reflective Practice* London:Pacific Educational. Press
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona : Paidós.
- Siegrist, H. (1990) : Professionalization as a process : patterns, progression and discontinuity. En M. Burrage y R. Torstendahl (Edits.) *Professions in Theory and History*, 177-202 London : Sage.
- Thoening, J. C. (1987) *L'ère des technocrats*. París: L'Harmattan.
- Usher, R. (1991): *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Madrid : Morata.
- Vollmer, H. M. y Mills, D. L. (1966). *Professionalisation*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Wittorski, R. (2007). *et développement professionnel*. París: L'Harmattan.