

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

CAPÍTULO 1

LA PREPARACIÓN DE PROFESIONALES PARA LAS DEMANDAS DE LA PRÁCTICA

La crisis de confianza en el conocimiento profesional

En la variopinta topografía de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico; mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir. ¿Tendrá que quedarse en las tierras altas donde le es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?

Un dilema así tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica.

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. 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. La medicina, la abogacía, y la empresa -las «profesiones principales»- se consideran, desde esta perspectiva, como modelos de práctica profesional.

Pero, como hemos ido viendo con mayor claridad cada vez a lo largo de los últimos veinte años, los problemas que se les plantean a estos profesionales en la realidad no siempre se presentan como estructuras bien organizadas. De hecho, no suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas. Los ingenieros de caminos saben, por ejemplo, cómo construir carreteras que se adapten a las condiciones de ciertos lugares y a determinadas especificaciones y, así recurren a su conocimiento de las características del suelo, de

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

los materiales y de los recursos tecnológicos de la construcción para determinar niveles, superficies y dimensiones. Sin embargo, a la hora de decidir cuál carretera se va a construir, o incluso si construirla o no, su problema no es factible de resolver mediante la aplicación del conocimiento técnico, ni siquiera por medio de las sofisticadas técnicas de la teoría de la toma de decisiones. En estos casos, los prácticos se enfrentan a una mezcla compleja y mal definida de factores topográficos, financieros, económicos, medioambientales y políticos. Si quieren llegar a tener un problema bien definido que encaje con las teorías y técnicas que mejor conocen, deben construirlo a partir de los materiales de una situación que, en la terminología de John Dewey (1938) cabe definir como «problemática». Y el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos.

Cuando un práctico define un problema, elige y denomina aquello en lo que va a reparar. El ingeniero de caminos, en la situación de tener que construir una carretera, puede ser consciente de los problemas de drenaje, consistencia del firme o facilidad de mantenimiento; pero puede no ver los efectos colaterales de la carretera sobre las circunstancias económicas de los pueblos situados a lo largo de su ruta. Mediante acciones complementarias de denominación y estructuración, el práctico selecciona sus puntos de atención y los organiza guiado por el sentido de la situación que facilita la coherencia y marca una dirección para la acción. En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico -utilizando la memorable palabra de Nelson Goodman (1978)-, una forma de construir el mundo.

En función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas y económicas, nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes. Un especialista en nutrición, por ejemplo, puede convertir una vaga preocupación sobre la mala alimentación de los niños de países en vías de desarrollo en un problema de selección de la dieta ideal. Pero un agrónomo puede definir el problema en términos de producción de alimentos, un epidemiólogo puede hacerlo en términos de las enfermedades que aumentan la demanda de alimentos nutritivos o que impiden su absorción; los demógrafos tratarán de verlo en términos de una tasa de crecimiento de la población que ha sobrepasado a la producción agrícola; los ingenieros en términos de una inadecuada distribución y almacenamiento de alimentos; los economistas en términos de un insuficiente poder adquisitivo o de la desigual distribución de la tierra o la riqueza. En el campo de la desnutrición, las afinidades profesionales y las perspectivas político-económicas determinan el modo en que puede verse una situación problemática, y los debates sobre la mala alimentación giran alrededor de un problema que requiere solución. Estos debates encierran estructuras de conflicto que no se resuelven fácilmente, si es que pueden resolverse, por el exclusivo recurso a los datos. Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera distinta

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

los hechos en los que reparan. No es por medio de la solución técnica de los problemas que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido; más bien, es a través de la denominación y la estructuración por la que la solución técnica de los problemas resulta posible.

Es bastante frecuente el hecho de que una situación problemática aparezca como si se tratase de un caso único. Un médico reconoce una constelación de síntomas que es incapaz de asociar con una enfermedad conocida. Un ingeniero industrial se enfrenta a una estructura para la que no puede elaborar un determinado análisis con los instrumentos y medios de que dispone. Una profesora de matemáticas es capaz de detectar algún tipo de confusión y, en simultáneo, algún tipo de comprensión intuitiva por el simple hecho de escuchar la pregunta que le hace un alumno y para la que no dispone de una respuesta a mano. Como quiera que el caso único quede fuera de las categorías de la técnica y la teoría existentes, el práctico no puede tratarlo como si fuera un problema instrumental que se resuelve mediante la aplicación de alguna de las reglas guardadas en el almacén del conocimiento profesional. El caso no figura «en el libro». Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha.

Algunas situaciones problemáticas son situaciones de conflicto de valores. Ciertas tecnologías médicas, como la diálisis de riñón o la tomografía, han producido tales demandas que exigen de la voluntad de los pueblos una mayor inversión en el área de servicios médicos. Cómo deberían responder los médicos a las exigencias tan conflictivas que suponen la eficacia, la equidad y la calidad de la atención sanitaria?

Las tecnologías en el campo de las ingenierías, poderosas y refinadas a la hora de ser juzgadas desde una perspectiva estrictamente técnica, pasan a tener una serie de efectos colaterales, no intencionados e impredecibles, que degradan el ambiente, producen un riesgo inaceptable, o crean unas demandas excesivas en función de los escasos recursos. ¿Cómo, en el marco de sus proyectos reales, deberían los ingenieros tener en cuenta tales factores? Cuando los agrónomos recomiendan métodos eficaces de cultivo del suelo que favorecen la utilización de grandes latifundios pueden estar dando al traste con la viabilidad de las pequeñas explotaciones familiares que constituyen la base de la economía rural. ¿Cómo debería reflejar la práctica su reconocimiento del riesgo que se corre? En estos casos, los prácticos competentes no sólo están obligados a resolver los problemas técnicos por el recurso a los medios que resultan apropiados a fines claros y coherentes, sino que deben también reconciliar, integrar o elegir entre las valoraciones opuestas de una situación a fin de formular un problema coherente que valga la pena resolver.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

Con frecuencia, las situaciones son problemáticas de varias maneras a la vez. Un hidrólogo, a quien se emplea para aconsejar a los funcionarios de una planta de abastecimiento de agua, puede encontrar el sistema hidrológico demasiado singular. Puede, a la vez, experimentar incertidumbre porque no posee un modelo satisfactorio del sistema. A esto cabe añadir que puede llegar a descubrir que su cliente no está muy interesado en prestar atención a sus intentos por describir lo excepcional y lo incierto de la situación, y sólo insiste en disponer de la respuesta del experto que le especifique el camino correcto a seguir. En esta situación, estará atrapado en una maraña de requerimientos de carácter conflictivo: el deseo de mantener su puesto de trabajo, el sentimiento de su orgullo profesional en lo relativo a su competencia para poder dar un consejo útil, y un agudo sentido de su obligación de mantener sus pretensiones dentro de los límites de su comprensión propiamente dicha.

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios.

Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, 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 últimas décadas, como centrales en la práctica 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.

Cuando un profesional es incapaz de reconocer o de dar respuesta a un conflicto de valores, cuando viola los estándares de su propia ética, cuando es incapaz de satisfacer todas las expectativas respecto a su actuación competente, cuando parece no ver aquellos problemas públicos que él mismo ha ayudado a crear, entonces está más y más sujeto a expresiones de desaprobación e insatisfacción.

Críticos radicales como Ivan Illich (1970) recriminan a los profesionales el hecho de malversar y monopolizar el conocimiento, ignorar alegremente las injusticias sociales y mistificar su grado de conocimiento cualificado. Los propios profesionales argumentan que no es posible satisfacer las elevadas expectativas sociales acerca de la ejecución de su papel en medio de un clima social que combina un creciente desorden con un aumento de la regulación de la actividad profesional. En este sentido, destacan su falta

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

de control sobre los sistemas a gran escala de los que injustamente se les hace responsable. Al mismo tiempo, llaman la atención sobre la falta de complementación entre la división tradicional del trabajo y las mutantes complejidades de la sociedad actual. Así, los profesionales solicitan reformas en las normas y estructuras profesionales.

A pesar del distinto tipo de énfasis, el público en general, los radicales y los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional.

El difunto Everett Hughes, un pionero en el campo de la sociología de las profesiones, observó una vez que las profesiones han establecido un pacto con la sociedad. A cambio del acceso a su extraordinario conocimiento en asuntos de vital importancia humana, la sociedad les ha concedido un mandato sobre el control social en sus áreas de especialización, un alto grado de autonomía en su práctica, y una licencia para determinar quién asumirá el manto de la autoridad profesional. Pero en el actual clima de crítica, controversia e insatisfacción, el pacto se está rompiendo. Y cuando se cuestiona tanto la pretensión por parte de las profesiones de poseer conocimientos extraordinarios, ¿por qué deberíamos continuar otorgándoles derechos y privilegios excepcionales?

La crisis de confianza en la preparación de los profesionales

La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al inundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética. El Presidente del Alto Tribunal de Justicia, Warren Burger, critica a las facultades de derecho, por ejemplo, porque los abogados procesales no son buenos en su trabajo. En el actual clima de descontento con los centros públicos escolares, las escuelas de formación de profesores son puestas en entredicho; las facultades de ciencias económicas y empresariales se convierten en objeto de crítica en el momento en que sus titulados no pueden ejercer una administración responsable o no son capaces de avanzar adecuadamente ante el reto japonés. Las escuelas de ingeniería pierden su credibilidad porque malamente producen técnicos con escasa competencia para saber disertar y resolver los dilemas del desarrollo tecnológico.

Tras estas críticas se esconde una versión del dilema del rigor o la pertinencia. Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

versión del dilema que se produce en estos centros tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica.

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 centros de formación en el marco universitario, todavía acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica 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 aprenden a aplicar el conocimiento basado en la investigación a los problemas de la práctica cotidiana. Y la creencia predominante sobre la relación apropiada entre los centros de formación y los centros de la ciencia y el saber todavía se ajusta al dicho popular enunciado hace muchos años por Thorstein Veblen (1918/1962) del siguiente modo: de las escuelas técnicas «inferiores», sus problemas no resueltos; de las escuelas «superiores» su conocimiento útil.

A medida que los centros superiores de formación han ido buscando la consecución de niveles más altos de rigor y status académico, se han ido orientando hacia un tipo de ideal que aparece muy claramente representado en el caso de la visión particular que se da a la formación de los médicos: se cree que un médico debe formarse para solucionar problemas biotécnicos por medio de un proceso que comienza con la inmersión en las ciencias médicas y sigue con las prácticas de supervisión clínica en las que aprende la aplicación de técnicas basadas en la investigación a los problemas del diagnóstico, el tratamiento y la prevención. En esta perspectiva de la formación de profesionales de la medicina, y en su extensión al currículum normativo de otros centros de formación de profesionales, existe una jerarquía de conocimientos:

- Las ciencias básicas
- Las ciencias aplicadas
- Las habilidades técnicas de la práctica cotidiana

Por regla general, cuanto más se aproxima uno a las ciencias básicas más alto resulta su status académico. El conocimiento general, teórico y proposicional, disfruta de una

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

posición privilegiada. Incluso en las profesiones menos equipadas con un fundamento seguro acerca del conocimiento profesional sistemático -aquellas denominadas «profesiones menores» como es el caso de los asistentes sociales, urbanistas y profesores- el ansia por alcanzar el rigor del conocimiento científico y el poder de la racionalidad técnica lleva a las escuelas profesionales a importar especialistas de los vecinos departamentos de las ciencias sociales. Por otro lado, el relativo status de las distintas profesiones se correlaciona en gran medida con su capacidad de presentarse como prácticos rigurosos de un conocimiento profesional científico y de incluir en sus centros de formación una versión del currículum profesional normativo.

Pero los centros superiores de formación, inmersos en la angustia de los ataques externos y de las propias dudas internas, se hacen más y más conscientes de los problemas que tienen que ver con determinados supuestos fundacionales de los que han dependido siempre para su credibilidad y legitimidad. Han asumido que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil y que el conocimiento profesional que se enseña en los centros prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica de la vida real. Ambas creencias se cuestionan cada vez más.

En estos últimos años ha aumentado la sospecha de que los investigadores, que se supone proveen a las escuelas profesionales de un conocimiento útil, tienen menos y menos que decir sobre aquello que los prácticos encuentran útil. Los profesores se quejan de que los psicólogos cognitivos tienen poco que enseñarles sobre cuestiones de utilidad práctica. Los empresarios e incluso los profesores de las facultades de estudios empresariales manifiestan una «duda persistente acerca de que algunas investigaciones resultan excesivamente academicistas y que se puede estar descuidando la formación de los empresarios en cuanto a la aplicación de las estrategias que tienen que desarrollar». Los políticos y los ideólogos manifiestan dudas muy parecidas sobre la utilidad de la ciencia política. Martin Rein y Sheldon White (1980) han observado recientemente que la investigación no sólo se ha distanciado de la práctica profesional, sino que también ha sido capturada de un modo creciente por su propia agenda, divergente de las necesidades e intereses de la práctica profesional. El mismo Joseph Gusfield refiriéndose al fracaso de la sociología a la hora de proporcionar una base firme y de utilidad para los asuntos públicos, ha escrito un párrafo que podría tener una aplicación mucho más general: “La gran esperanza había sido que la sociología, por la lógica de sus teorías y por el poder de sus descubrimientos empíricos, proporcionase ideas y generalizaciones que permitiesen, tanto a gobernantes como a profesionales, elaborar planes políticos y gestionar programas de acción, respectivamente, que pudieran resolver los acuciantes problemas de la sociedad y que ayudasen a los intelectuales a gobernar la

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

comprensión y la crítica. Nuestro récord no ha sido muy bueno. En cada una de las áreas -gerontología, crimen, salud mental, relaciones raciales, pobreza- tenemos nuestras dudas acerca de que la tecnología que se requiere sea adecuada para la demanda... No se trata de que los conflictos de intereses lleven a los grupos a ignorar las ciencias sociales. Más bien se trata de que nuestra creencia en la legitimidad de nuestro conocimiento se pone a sí misma en tela de juicio.”

Al mismo tiempo, los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad. Un eminente profesor de ingeniería, a propósito de un comentario sobre la falta de atención al diseño técnico en las escuelas superiores de ingeniería, observaba hace casi veinte años que si el arte del diseño técnico fuese conocido y constante podría enseñarse; pero no es constante. En la misma época, un decano de una escuela superior de ingeniería decía que “sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir”. El decano de una conocida escuela de administración observaba hace ya diez años que «lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar». Los profesores de Derecho han estado discutiendo durante algún tiempo la necesidad de enseñar «abogacía» y, sobre todo, las competencias para resolver disputas por otros medios diferentes al pleito; una importante facultad de medicina está encargada de un programa piloto entre cuyos objetivos figura el de ayudar a los estudiantes a aprender a desenvolverse de manera competente en situaciones clínicas en las que no existen respuestas correctas ni procedimientos ordinarios.

En todos los ejemplos, los docentes expresan su insatisfacción ante un currículum profesional que no puede preparar a los estudiantes para adquirir su competencia en aquellas zonas indeterminadas de la práctica.

La toma de conciencia de estas dos lagunas, que se influyen y exacerban mutuamente, socava la confianza de los profesionales docentes en cuanto a su capacidad para cumplir con su mandato. No obstante, muchos centros superiores de formación -y, sin duda, las facultades de Medicina, Derecho y Ciencias Empresariales- siguen acaparando la atención de un gran número de alumnos que buscan recompensas tradicionales tales como el status, la seguridad y la riqueza. La duda de uno mismo coexiste con la presión por facilitar a los estudiantes que van en busca de recompensas tradicionales aquellos tipos de servicio más convencionales. Los prácticos reflexivos del campo de la formación de los profesionales han prestado atención a estos problemas de muy diferentes maneras. Algunos, en el campo de la

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

medicina, la dirección empresarial y la ingeniería, han centrado su atención en las dificultades que crea al mundo de la formación de los profesionales la ingente masa de conocimiento cambiante que resulta relevante para la práctica; su forma de ver el problema es la de «mantenerse al día» e «integrar» en el currículum profesional el caudal de resultados de la investigación que resulten potencialmente: útiles. Otros, en derecho o en arquitectura, por ejemplo, se han centrado en aspectos de la práctica para los que la formación profesional tradicional no proporciona ningún tipo de preparación formal y llegar a recomendar remiendos al currículum convencional del tipo de cursos sobre ética profesional o sobre relaciones entre los profesionales y sus clientes. Y aún hay otros que ven el problema como un desprenderse de los estándares originales del rigor e integridad profesional: en realidad quieren restringir el currículum a fin de reinstalarlo en sus primeros niveles de excelencia.

Hasta aquí hemos visto unas cuantas maneras de poner parches a problemas que se consideran carentes de importancia. Pero otro grupo de voces críticas, en las que cabe incluir a algunos alumnos, prácticos y formadores, plantean la cuestión de manera más profunda. ¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer un tipo de currículum adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica?

Un ejemplo reciente de este modo de pensar lo tenemos en un libro de Ernst Lynton (1985) que conecta los problemas de los centros superiores de formación de profesionales con una crisis multidimensional de la Universidad y clama por una revisión fundamental de la naturaleza y la conducta de la preparación que se da en las Universidades. Comentarios de este tipo atribuyen la falta de conexión entre las escuelas profesionales y los centros de trabajo, la investigación y la práctica a una concepción inadecuada de la competencia profesional y de su relación con la investigación científica y académica. Desde este punto de vista, si existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que hoy prevalece.

El problema al revés

Resulta sorprendente que persista la inquietud acerca del conocimiento profesional, aunque algunos prácticos lo hagan muy bien en aquellas zonas indeterminadas cuya importancia estamos aprendiendo a reconocer. Algunos ingenieros son competentes en el diseño técnico; algunos abogados son buenos en el ejercicio de la abogacía, son competentes en el dominio de las técnicas de una negociación o de una mediación, y en las relaciones con los clientes que van más allá de los límites convencionales del conocimiento legal. Algunos ejecutivos de empresas son claramente mejores que otros a la hora de clarificar una situación confusa; y algunos políticos están bastante bien

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

dotados de la habilidad para armonizar eficazmente puntos de vista e intereses en conflicto.

Pocos críticos de la práctica profesional negarían estas cosas, pero solo algunos las tomarían como una fuente de indagación en las crisis del conocimiento y la preparación profesional. La dificultad no reside en que los críticos sean incapaces de reconocer algunas actuaciones profesionales como superiores a otras -un punto en el que sorprendentemente se produce un acuerdo generalizado- sino en que no pueden asimilar aquello que se escapa de lo que ellos admiten como modelo dominante del conocimiento profesional. Así, no se dice de un práctico que se destaca que tiene más conocimiento profesional que otro sino que tiene más «sabiduría», «talento», «intuición» o «arte».

Lamentablemente, términos de este tipo no sirven para abrir un proceso de indagación sino para concluirlo, ya que se utilizan como categorías inoperantes que denominan fenómenos que eluden las estrategias normales de explicación. De este modo, el dilema del rigor o la pertinencia se reafirma en este punto y, sobre la base de una subyacente epistemología de la práctica poco examinada en el tiempo, nos alejamos de los tipos de actuación que necesitamos más para poder comprender.

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, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.

Esta es nuestra perspectiva, que comienza a partir de las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.
- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él -dentro de ciertos límites deberíamos considerarlo una cuestión abierta- estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica.

No sólo la cuestión de la relación entre una práctica competente y el conocimiento profesional necesita que le demos la vuelta, sino también la cuestión de la preparación profesional.

Del mismo modo que debiéramos indagar las manifestaciones del arte profesional, deberíamos examinar las distintas maneras a través de las cuales los profesionales lo adquieren.

Cuando, en las primeras décadas de este siglo, las profesiones comenzaron a apropiarse del prestigio de la Universidad, instalando sus centros de formación en el marco universitario, la «profesionalización» significó la sustitución del arte por el conocimiento sistemático, preferentemente científico. A medida que se ha ido produciendo una toma de conciencia de la crisis de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado una vez más a ver el arte como un componente esencial de la competencia profesional, y a preguntarse si las escuelas profesionales pueden o deberían hacer algo sobre ello y, en este caso, cómo la preparación para el arte puede hacerse en coherencia con el currículum profesional básico de ciencia aplicada y tecnología.

Los debates que suelen rodear a este tipo de cuestiones han adoptado diferentes formas en las distintas profesiones y escuelas profesionales. En un currículum de ingeniería, fundamentalmente organizado alrededor de la ciencia de la ingeniería, la cuestión se plantea, por ejemplo, en términos de cómo deberían aprender los estudiantes el diseño técnico. En otros casos, en el de aquellas ciencias tales como la economía, la teoría de la toma de decisiones, la investigación operativa y el análisis estadístico, la cuestión se plantea en torno a cómo deberían los estudiantes aprender las habilidades políticas y administrativas propias de ser puesta en práctica.

La preparación en las facultades de derecho tradicionalmente se ha planteado entre sus objetivos el de conseguir que sus estudiantes piensen como un abogado. Estos centros fueron pioneros en la utilización del método de casos de Christopher Langdell para ayudar a sus alumnos a aprender cómo argumentar legalmente, cómo clarificar asuntos legales por el procedimiento de los oponentes y cómo elegir de entre los procedimientos jurídicos plausibles el más pertinente para una determinada cuestión de interpretación legal. No obstante, durante algunos años, ciertos profesores de las facultades de derecho de más reconocido prestigio han visto la necesidad de

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

desarrollar competencias que vayan más allá del simple hecho de pensar como abogados. Así, por ejemplo, la capacidad para las tareas procesales, las relaciones con el cliente, la negociación, la defensa y la ética profesional. En la formación de profesionales de la medicina, se han diseñado nuevos programas con el fin de preparar a los estudiantes no sólo para las exigencias biotécnicas de la práctica clínica, sino también para la práctica de las cuestiones relativas a la familia del enfermo, la gestión relacionada con la problemática de los enfermos crónicos y las dimensiones psicológicas de la enfermedad. Críticos de dentro y de fuera de las facultades de ciencias empresariales ponen ahora en duda la adecuación del venerado método de casos para las demandas específicas de la gestión en ciertas empresas lo mismo que para las demandas más generales de un control y una administración responsables bajo condiciones de incertidumbre. En este tipo de ámbitos, un currículum profesional organizado en torno a una preparación para competencias bastante genéricas de solución de problemas y toma de decisiones, comienza a parecer radicalmente insuficiente.

En algunos campos, la cuestión del arte profesional se ha desarrollado en el contexto de la formación continua. Los formadores se plantean cómo se puede ayudar a los profesionales ya maduros a renovarse con el fin de evitar «quernarse», cómo se les puede ayudar a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad. La formación de profesores es un buen ejemplo de ello. En los últimos treinta años, la preocupación pública por la problemática de las escuelas ha ido un poco a la deriva, cristalizando de vez en cuando en torno a cuestiones tales como la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado en ejercicio. Los profesores, que a menudo llevan mal el hecho de convertirse en los culpables directos de los fallos que se detectan en la educación pública, tienden, no obstante, a defender sus propias versiones de la necesidad del desarrollo profesional y de la renovación. En los últimos años, críticos de dentro y de fuera de la institución escolar han esgrimido el argumento de que debe favorecerse y recompensarse el desarrollo del oficio de la enseñanza.

Allí donde el currículum básico de la formación de profesionales es algo más difuso, inestable e inseguro, como sucede en las «profesiones menores» que establece Nathan Glazer, el problema de la preparación para lo artístico tiende a adoptar una forma diferente. Así, por ejemplo, en el trabajo social, en urbanismo, en el sacerdocio y en la administración pública, los formadores suelen preguntarse más abiertamente qué competencias deberían adquirirse, por medio de qué métodos y en qué ámbitos de la práctica; e incluso dudan acerca de si aquellas necesidades más acuciantes en el proceso de aprendizaje pueden aprenderse en un centro de preparación profesional. En este punto, la cuestión de la formación para el arte se entremezcla con una

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

cuestión más amplia, la de la legitimidad de la formación de los profesionales.

Al considerar el arte de aquellos prácticos que resultan extraordinarios y al considerar las maneras a través de las que adquieren este arte, nos topamos necesariamente con ciertas tradiciones anómalas de la preparación para tal práctica, tradiciones que, o bien permanecen fuera o bien permanecen a lo largo de los currículos normativos de las escuelas superiores de formación.

Existen tradiciones atípicas en las propias escuelas de formación. En las facultades de medicina y en aquellas escuelas concebidas, al menos en parte, a su imagen y semejanza, es frecuente encontrarse con un currículum dual. Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases. Hay, al menos, un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico y tratamiento basados en la investigación no se pueden poner en práctica hasta que los estudiantes adquieren un arte que se sale fuera de los modelos; y, desde este punto de vista, ampliamente compartido por los médicos, el prácticum en medicina tiene que ver tanto con la adquisición de un arte casi autónomo como es el de la práctica clínica de la práctica clínica, como con el aprendizaje de la aplicación de la teoría científica.

Más allá de los límites de las escuelas profesionales, existen otras tradiciones atípicas de preparación para la práctica. Hay un aprendizaje iniciático en el campo de la industria y de los oficios manuales. Existe entrenamiento guiado en la práctica de la educación física. Y, tal vez lo más destacado, existen los conservatorios de música y danza y los estudios de las artes plásticas y de la imagen. El arte de los pintores, escultores, músicos, bailarines y diseñadores tiene un fuerte parecido con el arte de aquellos abogados, médicos, ejecutivos y profesores que son extraordinarios profesionales. No es casual que los profesionales a menudo se refieran a un «arte» de la enseñanza o de la dirección empresarial y utilicen el término artista para referirse a aquellos profesionales de la práctica extraordinariamente expertos en el manejo de situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

En la preparación para las Bellas Artes, nos encontramos con aquellos que aprenden a diseñar, ejecutar y producir comprometiéndose en tareas de diseño, ejecución y producción. Todo es práctica. El conocimiento profesional, en el sentido de los contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber, ocupa un lugar secundario -si es que en algún caso, llega a estar presente- en los márgenes del currículum. El énfasis se sitúa en el aprender haciendo fue descrito ya hace mucho tiempo por John Dewey como “la disciplina básica e inicial reconocimiento del curso natural del desarrollo... siempre aflora en el marco de situaciones que implican aprender

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

haciendo. Artes y oficios forman la etapa inicial del currículum, puesto que corresponden al saber cómo emprender el logro de los fines”.

Los estudiantes aprenden mediante la práctica o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se los 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 "tradición"... la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices”.

No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiárselo: “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 más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo "diga", aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”.

A menudo, existe un poderoso sentido de magia y de misterio en la atmósfera: la magia de los grandes intérpretes, el misterio del talento que de un modo caprichoso, como la gracia divina, cae ya sobre un individuo, ya sobre otro. Existen grandes artistas que lo simbolizan así y los niños prodigio cuyas apariciones ocasionales son evidencia de su continua renovación. En esta atmósfera, más bien mágica, la función tutorial se presta a controversia: cuando el talento escasea, algunos tutores creen que poco se puede hacer; pero si existe talento en abundancia resulta mejor mantenerse fuera del propio camino seguido por el alumno. Otros creen que los estudiantes dotados de talento pueden aprender por algún tipo de contagio, a través de la observación de sus maestros. Y aún hay quien sitúa el aprender haciendo como una forma de iniciación disciplinada al planteamiento y resolución de problemas de producción y actuación.

Tal vez, entonces, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional dependa, al menos en parte, de condiciones similares a aquellas que se producen en los talleres y en los conservatorios: la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan, por medio de la «forma correcta de decir», a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver.

Por tanto, deberíamos estudiar la experiencia del aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial. Y deberíamos fundamentar nuestro estudio en la hipótesis de trabajo de que ambos procesos son inteligentes y -dentro de los límites aún por

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

Donald Schön . 1992. Paidós. Barcelona

descubrir-- comprensibles. Y además, deberíamos buscar ejemplos donde quiera que se encuentren: en el currículum dual de las escuelas profesionales, en el aprendizaje iniciático y las prácticas que los aspirantes a profesionales más ambiciosos descubren o crean por sí mismos, y en las tradiciones singulares de los talleres y de los conservatorios.