

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Acercamiento a los planteamientos de. Donald Schön. Igualdad social.

Morella Acosta Rodríguez.

Cita:

Morella Acosta Rodríguez (2009). *Acercamiento a los planteamientos de. Donald Schön. Igualdad social. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1964>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Acercamiento a los planteamientos de Donald Schön

Igualdad social

Dra. Morella Acosta Rodríguez

Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela

morellaacosta@hotmail.com

Consideraciones iniciales

La Educación se presenta siempre vinculada a la sociedad, ya que no puede pensarse en una sociedad sin tomar en cuenta el aporte del sistema educativo. En el conocimiento de las condiciones que rodean el acto educativo se deben considerar todos los aspectos que intervienen en el mismo a los fines de visualizar las relaciones de la educación en la complejidad de los procesos sociales. La educación se presenta como punto de interés y controversia para muchos, es un concepto generador de múltiples expectativas por la cantidad de interpretaciones que se tienen y no puede desvincularse del aprendizaje, ya que no se puede desligar el aprender del educar. En este sentido, el docente puede modificar situaciones problemáticas en su entorno educativo al comprometerse en su realidad, preparando al estudiante para enfrentar los cambios sociales. Es así como los planteamientos de Schön propician la reflexión acerca de las condiciones que inciden en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Experimentales.

La teoría de Donald Schön transita la exploración del sentido de las racionalidades técnica y práctica a través del estudio de casos, por lo que se convierte en un referente ineludible a la hora de indagar los significados formativos de un *practicum*. Para Schön, el *practicum* es la clave de arco de la complementariedad entre las racionalidades y el recurso formativo por excelencia para el aprendizaje del conocimiento explícito e implícito en las distintas situaciones de la práctica profesional.

Schön (1992) argumenta a favor de “una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en la acción (“el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”), que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto” (p. 9).

Schön cuestiona los centros superiores de formación de profesionales, que otorgan un lugar privilegiado al curriculum normativo y en los que se presenta un distanciamiento con las actividades prácticas, lo que no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia para los profesionales y los propios estudiantes.

Esta línea argumental dejaba abierto un interrogante en relación a la preparación profesional más adecuada para una epistemología de la práctica y su propuesta es poner énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción. En este contexto se sitúa su propuesta central de un *practicum reflexivo*.

Los conceptos básicos: conocer en la acción y reflexión en la acción

Donald Schön basó su trabajo en Dewey y en sus propios análisis sobre la construcción del conocimiento práctico en diferentes ámbitos profesionales. Su indagación descansa en la insatisfacción acerca de la racionalidad técnica como el tipo de racionalidad hegemónica en la construcción del conocimiento y en la formación de profesionales. La racionalidad técnica, una epistemología de la práctica derivada del positivismo, defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos para determinados propósitos. Para la racionalidad reflexiva, el conocimiento de los profesionales, frecuentemente implícito, está en la acción y puede extraerse de la reflexión en la acción y sobre la acción. En el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan al práctico como dados,

deben ser contruidos desde los materiales de las situaciones problemáticas que son complejas, perturbadoras e inciertas.

El conocimiento práctico para la racionalidad técnica consiste en la aplicación de la regla “relación fines-medios” a la resolución de los problemas de la práctica profesional. La práctica se convierte en científica cuando los medios necesarios para solucionar los problemas en ella planteados proceden del conocimiento científico. La práctica profesional es, desde esta perspectiva, un proceso de solución de problemas, así como la racionalidad tecnológica depende del acuerdo acerca de los fines. Cuando los fines están fijados son claros, entonces la decisión de actuar puede presentarse como un problema instrumental; pero cuando los fines son confusos, conflictivos, no existe todavía problema a resolver. Un conflicto de fines no puede ser resuelto por el uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada, es mediante un proceso no técnico de reconstrucción de la situación problemática que pueden organizarse y clarificarse los fines y los medios para conseguirlos.

Para Schön, el aprendizaje de todas las formas de arte profesional, incluyendo las Ciencias Experimentales, depende de la libertad de *aprender haciendo* en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inicien a los estudiantes en los lineamientos de la profesión y que les ayuden a ver por sí mismos lo que necesitan aprender. Es decir, se privilegia la importancia del contexto en el aprendizaje y la influencia de un tutor que supervise adecuadamente el proceso de aprendizaje.

En relación al aprendizaje, Garza y Leventhal (1998) indican que éste implica, no solamente que el alumno adquiera conocimientos, sino desarrolle habilidades que puedan trascender en la configuración y desarrollo de la personalidad; aprenda a ser autónomo en el aprendizaje para desarrollar una actitud positiva hacia aquellos contextos donde ya no se cuente con la ayuda del maestro o de otro alumno; aprenda a regularse, sobre la base del autoconocimiento; se sienta responsable de los resultados de aprendizaje y actúe en correspondencia. En lo planteado por Schön (1992), los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores. El camino hacia la convergencia de significados es mediado por un diálogo entre estudiante y tutor, en los que las complejas formas de interacción tienden a ajustarse a los distintos contextos y formas de aprendizaje.

Según Schön (1992), el concepto de **conocimiento en la acción** es un elemento clave en la epistemología de la práctica y comenta que “...utilizaré el término conocimiento en la acción para

referirme a los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior, ejecuciones físicas como por ejemplo andar en bicicleta, o se trate de operaciones privadas, por ejemplo realizar un balance. En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente.” (p. 35).

Algunas veces es posible realizar una descripción del conocimiento tácito, implícito en nuestras acciones, mediante la observación y la reflexión sobre la acción. Tengan el carácter que tengan y se trate de secuencia de operaciones, procedimientos que empleamos, reglas que seguimos, entre otras, nuestras descripciones son siempre construcciones; son siempre intentos de poner de forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. El conocimiento en la acción es dinámico y los procedimientos, las reglas y las teorías son estáticos; de allí que la actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando se describe, se convierte en conocimiento en la acción.

Otro concepto importante es el de *reflexión en la acción* y, de acuerdo con Schön (1992), “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción” (p. 37). La reflexión en la acción puede ser la respuesta a un factor sorpresa introducido en nuestro conocimiento en la acción. Se puede hacer de dos maneras: reflexionando sobre la acción y retomando el pensamiento sobre lo que se ha hecho, para descubrir cómo el conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Se puede hacer así una vez que el hecho se ha producido o hacer una pausa en la actuación y pararse a pensar. También se puede reflexionar en la acción sin necesidad de interrumpirla.

La reflexión en la acción, al igual que el conocimiento en la acción, es un proceso que se puede llevar adelante sin ser capaces de decir lo que se está haciendo. Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre la propia reflexión en la acción, de manera que se sea capaz de producir una buena descripción verbal de ella e incluso otra cosa distinta es reflexionar acerca de la descripción producida. El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias de pensar y hacer de la vida cotidiana que todos comparten, siendo uno de los aspectos más importantes del sujeto el aprendizaje.

Para Schön (1992), los momentos en un proceso de reflexión en la acción son los siguientes:

- Existe aquella situación de la acción a la que traemos respuestas espontáneas y rutinarias.
- Las respuestas rutinarias producen una sorpresa, un resultado inesperado, agradable o desagradable, que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción.
- La sorpresa conduce a una reflexión dentro de una acción-presente.
- La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción.
- La reflexión da lugar a la experimentación *in situ*. Se idean y prueban nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar la comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que se han seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

La experimentación *in situ* puede funcionar, bien en el sentido de conducir a resultados deliberados o en el de producir sorpresas que exigen posteriores reflexiones y experimentaciones. Los momentos de la reflexión en la acción no se realizan tan distantes entre sí, pero identifican el proceso de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción y esto afecta lo que se hace; de allí se deriva la importancia del proceso de reflexión en el aprendizaje y, de manera especial, en las Ciencias Experimentales, ya que éstas se interesan en las relaciones que siempre se refieren a los hechos, a los sucesos, a los procesos y que necesitan del método de la observación y del experimento para confirmar sus conjeturas.

El “*practicum* reflexivo” de Donald Schön

El *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y también un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que, en el tiempo y en la medida que preocupe al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad.

El trabajo del *practicum* se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de “aprendizaje experiencial”. Según Schön (1992), “el aprendizaje a través de la exposición y la inmersión, el aprendizaje experiencial, con frecuencia se desarrolla sin un conocimiento consciente, aunque los estudiantes puedan llegar a ser conscientes de ello más tarde cuando cambien de contexto” (p. 46). En este sentido, el aprendizaje experiencial refleja la importancia de la acción; es decir, la concepción constructivista, en la que se considera al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte

profesional sino en todos los restantes modos de la competencia profesional y personal, lo que propicia el desarrollo de las personas contribuyendo así a la igualdad social.

De acuerdo con Schön (1992), el *prácticum reflexivo* se refiere a unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las *zonas indeterminadas de la práctica*. 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. Son estas zonas las que los profesionales prácticos han empezado a entender como centrales en la práctica profesional.

El *prácticum* reflexivo se propone como un elemento clave en la preparación de profesionales. Su efectividad depende de un diálogo reflexivo y recíproco entre el tutor y el alumno; es por ello que el *prácticum* será reflexivo en tanto que persiga ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción.

Dice Schön que cuando el sujeto enfrenta la tarea de desarrollar un *prácticum* reflexivo en el complejo contexto institucional, intelectual y político de los centros de formación, se está enfrentando a un problema de diseño. Los temas y las cuestiones a tratar pueden adoptar formas diferentes en función de los diversos contextos, pero algunos de ellos son genéricos y, hasta cierto punto, sencillos.

Un centro de formación de profesores coherente situaría el *prácticum* reflexivo como un puente entre los mundos: el de la universidad y el de la práctica. Que esto pueda ser así depende de la solución a dos problemas o dificultades:

- El dilema entre el rigor y la pertinencia
- El juego de las presiones

El dilema entre el rigor y la pertinencia

El curriculum normativo de los centros descansa en una concepción del conocimiento profesional como aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales. Se comienza con las ciencias pertinentes y sigue con *prácticum* que separa la investigación y que produce nuevos conocimientos de la práctica en que éstos se aplican.

Según Schön (1992), la concepción que las escuelas tienen del conocimiento profesional es una concepción tradicional del conocimiento como información privilegiada o como competencia. Conciben la enseñanza como transferencia de información y el aprendizaje como recepción de lo dicho y de asimilación de la información.

En este escenario, el conocimiento privilegiado obtenido en la investigación universitaria se divide en unidades territoriales. Las universidades tienden a ver las tareas o los problemas a través de las lentes de sus áreas de conocimiento y de sus asignaturas; de allí que cuando un tema atraviesa las competencias de departamentos o profesiones, requiere un tratamiento “interdisciplinar”. Además de esto, hay en el mundo comportamental de la universidad, especialmente en las universidades donde la investigación es más potente, una norma poderosa de individualismo y competitividad. Los profesores tienen a considerarse como representantes independientes del mundo intelectual; por esta razón la colaboración en grupos de más de dos miembros es extraña.

El juego de las presiones

Para Schön (1992), esta expresión alude al resurgimiento de la racionalidad técnica y a la disminución acelerada de la autonomía profesional. Este “juego de las presiones”, atenta contra la propia existencia de las profesiones y de la formación de los profesionales.

El poder de la racionalidad técnica 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 la limitación de la autonomía profesional hace sentir a los prácticos menos libres para ejercer sus capacidades de reflexión en la acción.

Un *prácticum* reflexivo puede ser un puente entre dos mundos sí y solo sí se convierte en un lugar en el que los prácticos aprendan a reflexionar sobre sus teorías implícitas en presencia de los representantes de las disciplinas cuyas teorías formales son comparables a las teorías implícitas de los prácticos. Los dos tipos de teorías deberían poder acoplarse mutuamente, no sólo para ayudar a los académicos a explotar la práctica como material para la investigación, si no para animar a los investigadores en la universidad y, en la práctica, a aprender unos de otros, en un contexto donde se privilegie la reflexión y el diálogo que permita la búsqueda de situaciones de encuentro entre las personas, de manera que nuestras acciones se adapten satisfactoriamente a lo que se vive en un momento dado, como una vía de aproximarnos a la igualdad social.

Consideraciones finales

A través del *prácticum* reflexivo los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores. En la primera fase del *prácticum* reina la confusión y el misterio, siguiendo la búsqueda de la **convergencia de significados mediados por un diálogo peculiar entre estudiante y tutor**, en el que la descripción de la práctica se entremezcla con la ejecución, ajustándose de esa manera a los diferentes tipos de contextos y tipos de aprendizaje.

En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte del conocimiento en la acción lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá y esto afecta lo que se hace, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que se juzgarán similares. El aprendizaje implica la reflexión en lo que se hace y buscar nuevas maneras de hacer que **las acciones se adapten satisfactoriamente a lo que se vive en un momento dado**, presente y futuro.

Una situación de aprendizaje se puede convertir en una atadura para ese mismo aprendizaje, que podrá ser reconducido si el alumno y el maestro son capaces y desean buscar activamente una convergencia de significados **a través de un diálogo de mutua reflexión en la acción**. Se perfila nuevamente la importancia del lenguaje en las interacciones humanas y es que no se puede pensar en cultura sin pensar en el lenguaje y no se puede pensar en lo humano sin la cultura, porque, de acuerdo con Morin (2003) “...el lenguaje es una parte de la totalidad humana, pero la totalidad humana se encuentra contenida en el lenguaje” (p. 41). Esa condición del lenguaje es fundamental para entender todo lo que tiene que ver con lo humano y es que no se puede pensar en lo humano sin el lenguaje.

Bibliografía

- Garza R. y Leventhal S. (1998). *Aprender cómo Aprender*. México: Trillas
- Morin, E. (2003). *El Método. La Humanidad de la Humanidad. La identidad humana*. España: Cátedra.
- Schön, D (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.