

¿EN DÓNDE ESTÁN AHORA TODOS LOS PRÁCTICOS REFLEXIVOS?

Ronald Barnett. Capítulo 11 del libro : IMPROVING HIGHER EDUCATION. The Society for Research into Higher Education & Open University. Buckingham, 1992.
Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI.

1. "La frase "prácticos reflexivos", es de Donald Schön y fue desarrollada por él, en el campo de la educación profesional (1982; 1987)".
"Para este autor, la forma de conocimiento que caracteriza al profesional en acción, es la del conocimiento-en-uso".
"Un programa eficaz de formación profesional desde esta perspectiva, deberá considerar al conocimiento-en-uso como un elemento integral del currículo".
2. "La concepción del práctico-reflexivo, es una idea de validez general y de aplicabilidad a todos los alumnos, no importa cuán "puro" o práctico sea el campo de conocimientos del curso".
3. "Muchos analistas llevan esto aún más lejos, y aceptan que los profesionales también usan el "saber común". Schön, sin embargo, argumenta que los profesionales actúan de modo diferente en su empleo del "conocimiento-en-uso" y con ello, también de la "reflexión en la acción". El profesional formado, tiene a su comando un repertorio de estrategias y de técnicas. Además, la capacidad para pensar creativamente en el contexto y las habilidades para aplicar el conocimiento formal, todo lo cual, puede ser combinado a voluntad y puesto en orden con el objeto de producir una acción efectiva. Esto es un tipo de pensamiento reflexivo en tiempo real. No es una reflexión después del evento, sino una reflexión durante el mismo. La reflexión es una parte integral del evento".
4. "Un profesional experto, tiene, por lo tanto, a su disposición y en cualquier momento, un rango de posibles intervenciones que pueden ser efectuadas en la situación particular que confronte. Esto implica además 2 cosas: Primero: el profesional es capaz de crear en su imaginación **diferente posibilidades** sin ponerlas en acción en el mundo real. Segundo: el profesional es capaz de examinarlas en su imaginación, ponderar los cursos alternativos de acción y evaluarlos frente a criterios de diferentes tipos".
5. "De este análisis se sigue que el profesional efectivo es un práctico reflexivo, en el sentido de conducir una conversación continua consigo mismo. La conversación también tiene un lado crítico porque el profesional siempre estará formulando la cuestión: ¿Qué si...? El estar enfrentado a problemas nuevos, para los cuales no hay una sola respuesta y ninguna correcta, el profesional tiene la responsabilidad de evaluar la situación y formular una estrategia efectiva (Birch, 1988). Esto podría significar descartar algunos posibles cursos de acción. Un profesional efectivo, coincidentemente debería ser continuamente autocrítico".

ESFERAS DE LA CAPACIDAD CRÍTICA

"Deseo enfatizar esta idea de ser crítico en el contexto profesional. Esto deberá ayudarnos a comprender el carácter del pensamiento crítico en la educación superior en general".

"La educación profesional, al menos en la superficie, es una forma compleja de educación superior que tiene que satisfacer un gran número de objetivos educacionales; y si pudiéramos ser claros en relación con el pensamiento crítico en este dominio, su significado y desarrollo en la educación superior en general, debería ser razonablemente directo. De modo sorprendente, también, aunque muchos en la educación superior dicen estar interesados en promover las capacidades críticas de los estudiantes, observamos la ausencia de algún punto de vista sostenido en relación con, qué de las capacidades críticas de los estudiantes importa desarrollar (Mc Peck, 1981; Siegel, 1990). De tal modo, sería de interés esclarecer la significación de las capacidades críticas en la educación superior (Weinstein, 1991)".

"Permítasenos abarcar el problema en el dominio de la educación profesional. En relación con la misma, habría 4 áreas en donde la capacidad crítica de los estudiantes necesita ser desarrollada (Tabla 11.1). Estos dominios no están totalmente separados. Por el contrario, pueden observarse interdependencias entre los mismos".

TABLA 11.1 - DOMINIOS DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL [están interconectados].

<u>Dominio cognitivo</u> a) conocimientos esenciales b) conocimiento contextual
<u>Dominio profesional</u> c) acción profesional d) Valores profesionales

CONOCIMIENTOS ESENCIALES

“Son los que un profesional alega como propios en virtud de los cuales él es un profesional”.

“Es por la aplicación y desarrollo de ese conocimiento, que los clientes y empleadores, buscan a los profesionales para sus servicios”.

.....

“¿Cómo son definidos los límites de este conocimiento?”

“¿Todo el conocimiento esencial es adquirido en el período inicial de la educación profesional?”

“¿Cuánto de este conocimiento es empleado realmente por los profesionales en sus prácticas?”

“No deseo espaciar en otras cuestiones empíricas, importantes como ellas podrían ser, en un estudio de la educación profesional como tal”.

“Debería observar que, no obstante ser definido y de considerar su uso, como una parte central del currículo del estudiante, el corpus de conocimiento que constituye el núcleo de un programa de educación profesional, debería recibir el mismo grado de reflexión crítica que normalmente es esperado de estudiantes en la educación superior”.

“¿Qué se significa por reflexión crítica en la educación superior? Dejaré de lado la cuestión por un momento”.

“Todo lo que sugiero aquí es que, no obstante lo que sea definido y comprendido en general en la educación superior, se debería esperar que todos los alumnos que toman programas de educación profesional, ejerzan el mismo grado de crítica imparcial que sus contrapartes de los demás programas “más puros”.

“Esto, en sí mismo, ya es un problema. Pueden existir motivaciones de parte del cuerpo de profesionales de querer definir lo más precisamente posible, las capacidades y “competencias” que los graduados de los cursos aprobados deberían dominar”.

“Esta estrecha prescripción puede inintencionalmente reducir la apertura de la experiencia que requiere de libertad para que los alumnos desarrollen y ejerzan las capacidades críticas que fueren necesarias”.

CONOCIMIENTO CONTEXTUAL

“¿Qué es lo que se considera como disciplina contextual?”

“Una distinción útil puede quizás establecerse entre disciplinas contextuales liberales y operacionales”.

“Así, por ejemplo, en la formación docente, la filosofía, la psicología y la sociología son **disciplinas liberales** en la medida en que son desarrolladas para iluminar el carácter de la **práctica de la educación**”.

“Las mismas arrojan luz sobre tal actividad, de modo que la práctica de la enseñanza puede ser comprendida en una forma amplia. Las actitudes y capacidades de los alumnos en la escuela, son focalizadas bajo inteligibles marcos de interpretación”.

“La mayor comprensión que estos marcos disciplinarios de referencia ofrecen a los profesionales, la posibilidad de sustentar una relación interna con la práctica profesional misma”.

“Podemos contrastar esto, con la contribución ofrecida por las disciplinas operacionales. Ejemplos, como componentes incorporados en la formación profesional son: estudios de administración, en programas de diseños para educación; estudios de lenguaje y de negocios para ingenieros; derecho, para trabajadores sociales y terapeutas ocupacionales; economía para farmacéuticos; y ciencias de la construcción para arquitectos”.

“El rol de tales disciplinas operacionales es más instrumental y pragmático, comparado con el cubierto por las disciplinas liberales. Aquí, la motivación para la ampliación de los programas de formación profesional de este modo, emerge del sentido, de las exigencias de la situación profesional en este momento”.

“Su inclusión es un medio para el fin de producir profesionales más efectivos: profesionales que puedan desarrollar sus capacidades en los modelos más complicados de sus actividades específicas que requieren de competencias multidisciplinarias, sea que estén en vinculación con otros profesionales, u operando en marcos más amplios”.

“Este análisis muestra por qué las disciplinas liberales se hallan a sí mismas bajo escrutinio crítico. Siempre ha sido difícil señalar sus valores en dinero en términos de una fortalecida efectividad por la práctica profesional. La utilidad para un ingeniero de adquirir alguna comprensión sobre lo comercial o alguna competencia lingüística, es inmediata. En cambio no la tiene, el adquirir una nueva perspectiva filosófica”.

“En una época de competencias demostrables, la ampliación de una comprensión profesional parece difícil de justificar. Desde el punto de vista opuesto, no obstante, estamos comenzando a ver la amplia integración de unidades sobre ética en estudios de administración y en cursos médicos (Bok, 1986). Como se observa, existe algún tipo de resurgimiento de una perspectiva liberal en la educación profesional”.

“En relación con la distinción efectuada, podría parecer, como que dicho pensamiento tiene un rol que jugar más en relación con las disciplinas liberales que con las operacionales”.

“Así, por ejemplo, el deseo de una terapeuta ocupacional de que se le enseñe alguna ley (para capacitarle en comprender sus responsabilidades legales en la interacción con sus pacientes o clientes), seguramente es de una prioridad menor que, por ejemplo, desarrollar un mayor “insight” en las actitudes hacia la incapacidad, que es ofrecida por las ciencias sociales (para capacitarle en comprender sus responsabilidades legales en la interacción con sus pacientes)”.

“Es a través de las disciplinas liberales -la naturaleza de las cuales varía entre los programas de educación profesional- que los estudiantes serán capacitados para criticar sus situaciones profesionales, tanto en el amplio marco en donde estén colocados, como en cuanto a su rol, según como se haya definido por los cuerpos profesionales”.

ACCIÓN PROFESIONAL

“Podemos distinguir entre proposiciones basadas en la práctica (tal como el abogado que en la corte extrae su conocimiento de leyes precedentes, y procedimientos formales de la misma, incluyendo los tipos de cuestiones que son legales), y prácticas no proposicionales [los comportamientos reales, comunes, incluida la vestimenta, las maneras y estilos de interacción con otros miembros de la corte]”.

“Pero aún la acción basada en una proposición es, en sí misma, de diferentes tipos. Comparemos las interacciones de un médico con sus pacientes, con las habilidades que exhibe en la sala de operaciones. En ambas situaciones, habrá respeto por el paciente como un individuo, y en la sala de operaciones, respeto hacia el cuerpo anestesiado... Pero las demandas inmediatas sobre el médico, son de orden diferente. Una depende de la intercomunicación. La otra exige habilidades motoras altamente complejas, aunque ambas sean informadas e imbuidas por el conocimiento proposicional”.

“Como otro ejemplo, comparemos las mismas interacciones del médico con otros profesionales de hospital [en donde la sala puede incluir un fisioterapeuta y un terapeuta ocupacional], y allí mismo con otros tipos de profesionales (tales como la policía u otros trabajadores sociales)”.

“A menudo se dice que una característica clave del trabajo profesional, es la de conferir un servicio al cliente (Downie, 1990). Pero la noción de cliente está lejos de ser completa. Así, por ejemplo, el cliente para un arquitecto o ingeniero, puede estar representado por los poderes públicos, en tanto que para el docente o el médico, puede ser una sola persona (alumno/paciente), más los miembros de la familia, los cuales han sido aconsejados para asistir a la evolución del alumno o del paciente o, en caso de muerte, a enfrentarse con su dolor”.

“La práctica profesional entonces, es en sí misma un complejo de posibilidades. Varía en términos del cliente y de los otros profesionales...; pero eso no requiere la presencia física del mismo [como sucede, por ejemplo, en la tarea de cubrir los contenidos de una ficha de un cliente y su caso/problema/enfermedad/receta, de modo que otro colega lo pueda comprender, o...]”

“Esto varía en relación con la amplitud y el carácter de los campos de conocimiento de donde el profesional extraiga la información”.

“Y también varía en términos de la naturaleza del cliente. De esto se sigue que, en tanto es importante para el profesional desarrollar una actitud de autocrítica hacia su efectividad profesional, su crítica, acerca de la práctica profesional es, en sí misma, un complejo de capacidades a ser ejercidas en contextos múltiples”.

“A su vez, desarrollar estas capacidades críticas en cursos de educación profesional, requerirá tanto de un cuidadoso análisis de estas contrastantes formas de reflexión, como de un currículo diseñado para formar las bases de las mismas, en todas sus manifestaciones”.

“De paso, podemos observar, que la aplicación de la noción de competencia a las actividades de un experimentado profesional, es mal juzgada, porque ello enfatiza lo que el profesional hace”.

“Pero lo que él hace, es ininteligible sin un “insight” en lo que él conoce, percibe, intuye, comprende, imagina, examina, considera y rechaza. Y estos actos mentales no son separables de un atributo de la acción. Son parte integral de la misma. La acción profesional no puede ser reducida a una mera técnica, como parece implicar la tolerancia contemporánea [al menos en el Reino Unido] al aceptar el término **competencia**”.

“La actividad profesional es un amalgama extraordinaria de mente y cuerpo, de pensamiento y acción, de conocimiento y ejecución. Coincidentemente, la educación profesional -si esto es hacer encomiable su objeto- reflejará esa complejidad y entrelazamiento”.

VALORES PROFESIONALES

“Los valores ingresan ineludiblemente en la vida profesional. La creencia de que las acciones profesionales pueden ser conducidas de un modo neutral es, en sí misma, una suerte de mistificación ideológica. La cuestión, no es si un conjunto de valores es deseable para la vida profesional, sino más bien, cuál conjunto de valores informan esa vida”.

“Nosotros podríamos, peyorativamente, considerar a tal conjunto como una ideología. Un conjunto de valores defendidos por los miembros de una profesión, pueden asumir la apariencia de un sistema de creencias diseñadas para justificar el autointerés de la misma. Colocadas bajo la bandera de un proclamado conjunto de valores, a las acciones se les puede dar una legitimidad espuria. También puede ser posible que un grupo de profesionales no ayude a actuar de acuerdo con algún conjunto de valores. Sea que se den de modo explícito o se impliquen tácitamente, debe existir un sistema de valores, para que los profesionales sean capaces de actuar en el mundo con algún tipo de predictabilidad. Además, ser reconocidos como profesionales con una determinada designación (más bien que con otra) [como enfermeros y no como doctores; como procuradores y no como abogados]”.

“En realidad, los valores explícitos de una profesión han sido también elementos tácitos. Mucho de esas estructuras de valor, es adquirido a lo largo del tiempo en la medida en que el principiante es socializado en la profesión. Pero los elementos de tal estructura, también serán asimilados en el programa inicial de la formación profesional. En general, suele ser poco probable, que una parte de la misma esté dedicada a la adquisición de adecuadas actitudes hacia el cliente, hacia la propia profesión y hacia el mundo. El aprendizaje del código de ética profesional -si lo hay- es sólo una pequeña parte del plan”.

“Lo que se requiere, es la disposición del noviciado profesional, de constituirse en una parte de la cultura (weltanschauung) total de la profesión”.

“Todo esto proporciona un campo amplio para el ejercicio de la capacidad crítica del estudiante. Aquí pueden identificarse varios hilos de una crítica dirigida a la ideología de la profesión”.

- A. “Uno, es el rol de la misma en la sociedad. ¿Cómo la profesión se ve a sí misma y cuáles son las motivaciones caracterizantes?”
“En medicina, por ejemplo, ¿es el paradigma dominante el tratamiento técnico y de carácter científico en donde el paciente es reducido a un conjunto de problemas biológicos, y es, en gran medida, un subalterno de las técnicas disponibles? ¿Es adecuada la atención dada a las posibles interacciones entre la mente y el cuerpo? (Bergendal, 1984)”.
- B. “Otro nivel de ataque, es el interés y los supuestos incorporados en el rol de la profesión como tal. ¿Por qué, por ejemplo, (en UK) están separados en sub-profesiones los abogados y los procuradores? ¿A cuáles intereses sirven tales ordenamientos? ¿De qué modo son afectados los potenciales clientes?”
- C. “Una tercera dirección, es el rol del profesional como tal, y el carácter de las relaciones con los clientes. ¿Es la postura general servir al cliente o mantener lealtad con la profesión? ¿Cuán fácil es para un cliente insatisfecho, encontrar a un miembro de la profesión dispuesto a proseguir un reclamo contra otro miembro de la misma? ¿En qué medida el profesional está proporcionando paliativos, legitimando la seguridad para el Estado, más bien que satisfaciendo los intereses del cliente?”
“En trabajo social, por ejemplo, ¿es el profesional el que está llamado a resolver los problemas sociales, los que, en realidad, merecen un ataque más importante? [tal como el que se efectuaría al deterioro urbano?] ¿En qué medida los problemas son presentados conscientemente por el cliente, o son impuestos por el trabajador social? En la enseñanza, en la escuela, ¿es el alumno visto como teniendo legítimos derechos? El currículo oculto, ¿estimula un rol pasivo al alumno, actuando como un instrumento de control social o estimula la independencia y la autonomía?”
- D. “Finalmente, existen cuestiones sobre la estructura interna y los valores asociados con la misma profesión. ¿En qué medida esto es una jerarquía, en donde la comunicación fluye en un sentido, desde los consultantes y expertos establecidos, hacia abajo?”
“¿En qué medida está la profesión seriamente interesada en comprender cómo ello opera en la práctica (sus valores en uso) frente a los valores defendidos? ¿En qué medida progresar dentro de la profesión es una consecuencia de sacar ventajas de amistades que estén en el poder, o ello está abierto a todos, independientemente de la edad, sexo o posición social?”

CAPACIDADES CRÍTICAS EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

“Mi alegato hasta aquí, en este capítulo, ha sido que la formación profesional ofrece especiales problemas en abordar seriamente, la noción referida a que, el desarrollo de las capacidades críticas, es esencial a cualquier programa satisfactorio de educación superior”.

“Si el esquema que se ha bosquejado es válido, las capacidades críticas de los estudiantes deberán ser desarrolladas en cada uno de los cuatro dominios de la educación profesional, que, como ya se ha visto, son complejos en sí mismos”.

“Todas las profesiones son multidisciplinarias, pero cada una está basada en una combinación particular de campos del conocimiento. Además, cada profesión encuentra valores en determinados conjuntos de conocimientos contextuales. Está basada en formas particulares de acción y legitima sus actividades a través de su propia ideología y sistema de valores”.

“En el análisis hasta aquí presentado, hemos visto también, cómo, en muchos aspectos, bajo el manifiesto o conscientemente reconocido carácter de la profesión, yace la cara oculta. En cada una de las cuatro dimensiones: conocimiento nuclear, contextual, acción y valores, deberíamos estar alerta a la posibilidad de descubrir, que las cosas no son absolutamente las mismas en la realidad, como en el mensaje expuesto por los prácticos”.

“Nuevamente, por lo tanto, la complejidad de desarrollar las capacidades críticas de los alumnos, se torna más evidente”.

“Así, ¿qué podría ser movilizado en la práctica, por el ejercicio de las capacidades críticas de los estudiantes? En el contexto de la educación superior, las habilidades críticas en cuestión, son las capacidades que se reflejan en sus desempeños y comprensiones. No es una forma diletante de autoindulgencia, criticar desde una desaprensiva posición, lo que otros están haciendo o diciendo”.

“Por cierto, el estudiante es capacitado críticamente para evaluar las actividades de los demás, las teorías y las instituciones sociales. Pero esto, sobre la base del aparato conceptual de conocimiento y actividades adquiridas por él”.

“La reflexión crítica por parte del alumno, es fundamentalmente, por lo tanto, autorreflexión crítica [Tony Giddens en su libro: “The Consequences of Modernity” sugiere que ser reflexivo es una condición de la humanidad en la sociedad postmoderna (1990)]. Tal reflexión tiene, como un componente necesario, un diálogo interno en donde el estudiante es capaz de retroceder de sus ofertas y conocimientos y adoptar una visión de los mismos, en el contexto de un marco de referencia más amplio, para evaluar y encarar posibilidades alternativas”.

“Por medio de este tipo de crítica abierta, el alumno alcanza un estado de independencia intelectual, en donde se capacita para ver, a través de la aparente “racionalidad” de una proposición y de su anclaje teórico, y así, obtener una medida de la libertad de entrampamiento dado por cualquier esquema conceptual”.

“A lo que se apunta, es a un tipo de dialéctica, en donde el estudiante sea automotivado a probar sus conocimientos, prácticas y valores frente a la de los demás y ante situaciones profesionales, ante las cuales es expuesto y en donde, a través de interacciones, obtenga feedback para que reflexione sobre sus rendimientos en los diferentes dominios”.

“A través de un ciclo iterativo de reflexión y de acción y meta-práctica (Barnett, 1987), pueden ser vislumbradas nuevas posibilidades en donde el práctico-novicio sea capaz de comprobarlas en la práctica (Carr y Kemmis, 1986)”.

“Estas reflexiones de ser crítico en el contexto de la educación profesional, tiene implicaciones curriculares”.

“La interdisciplinaria, una real integración de teoría y práctica y una asociación entre lo académico y las comunidades profesionales, en el diseño y comunicación del currículo, presionan como estrategias obvias. Igualmente, el implicado nivel de autonomía e independencia en pensamiento y acción, apuntan a un currículo fundado significativamente sobre al aprendizaje autodirigido, al menos en la medida en que el estudiante sea desafiado a tomar una total responsabilidad por sus demandas en pensamiento y en acción [Boud and Feletti, 1991]”.

“Trabajar en grupos también se sugiere como un método pedagógico importante, porque fuerza a los participantes a articular sus pensamientos, escuchar a los otros, modificar sus propias sugerencias a la luz de lo que ofrecen los pares, y creatividad para trabajar en común. Y todo esto es típico de la actividad profesional contemporánea”.

“Es de reconocer que, las claras diferencias en cuanto al rol y a las estructuras de las profesiones como instituciones, y en cuanto a su base de conocimiento, valores y marco ideológico, sugieren que no se halla a la mano, alguna estrategia global para desarrollar las capacidades críticas de los estudiantes, y que las formas específicas del currículo deben ser trabajadas en relación con cada una de las profesiones. Por otra parte, si el esquema bosquejado aquí tiene alguna validez, es útil pensar en términos de un marco de referencia que tenga al menos, algún valor heurístico para el desarrollo de una educación profesional en general. Que un gran número de intereses comunes están surgiendo a través de las profesiones en la medida en que muchas de ellas están revisando la estructura, carácter y propósito de sus programas educativos, es testimonio de la posibilidad de un significativo diálogo entre las mismas [Goodbad, 1984]”.

LA UBICUIDAD DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA

“Ya se ha visto que el corazón de la formación profesional, yace en que el estudiante asuma las capacidades del práctico-reflexivo”.

“Esto es. El estudiante comenzará a adquirir casi subconscientemente, las capacidades manifiestas por el profesional hábil, en el sentido de ser capaz de manejar sus pensamientos y acciones, tal como dicho profesional lo hace. Para recapitular: Schön demuestra que un profesional efectivo, en tanto actúa su capacidad profesional, en todo momento está representándose mentalmente y formulando hipótesis sobre las implicaciones de diferentes estrategias, a menudo de modo no verbalizado y explícito. El proceso de la acción profesional no es, por lo tanto, ni una aplicación clínica de una teoría o conjunto de resultados del mundo de la investigación académica, ni tampoco una acción generada desde la perspectiva de un piloto automático (cuando esto ocurre, algo está fuera de lugar). La acción profesional es una forma de “conocimiento en uso” y de “reflexión en la acción” (tal como Schön lo describe)”.

“Ahora quiero señalar que lo expresado por Schön, puede ayudarnos a comprender el tipo de aprendizaje que deseamos que efectúen nuestros alumnos. **Todos** los estudiantes, deseo argumentar, sean que estén en cursos de educación profesional o en los tradicionales cursos basados en las disciplinas académicas puras, deberán exhibir signos asimilables a un practicante reflexivo”.

“Es una aseveración común entre los académicos, que ellos están intentando desarrollar una actitud crítica entre los estudiantes. Y en los informes, los alumnos señalan que la adquisición de una capacidad crítica es uno de los principales objetivos para cubrir un curso de educación superior [Brennan y Mc Geever, 1988]. Cada vez más, también, estamos descubriendo que los empleadores y cuerpos profesionales utilizan el lenguaje de las capacidades críticas para describir los tipos de graduados que esperan recibir”.

“A pesar de sus ubicuidades en las expresiones sobre los propósitos de la educación superior, la naturaleza de las capacidades críticas están seguramente sub-desarrolladas. Es plausible pensar que aquellos diversos defensores de tales capacidades podrían, si se les requiriera por las mismas, plantear diversas versiones sobre lo que significa que un estudiante sea crítico. Aún ante esta situación, podría ser demasiado esperar algo de la respuesta. Se podría descubrir que quienes abogan por las mismas, quizás fueran incapaces de dar una clara y fundamentada descripción de las mismas”.

“En este punto, podríamos comenzar un examen detallado, tanto de los diferentes sentidos de ser crítico, como del conjunto de justificaciones que podrían aducirse para darle una alta prioridad en los fines del currículo”.

“Las concepciones de las capacidades críticas sostenidas por las corporaciones multinacionales, el servicio social, por el responsable de los cursos y los cuerpos profesionales, podrían conducirnos a contrastar las experiencias curriculares y los diversos tipos de capacidades. En lugar de tomar este camino, deseo consolidar mi punto de vista con relación a que, el concepto de práctico reflexivo, es un vehículo de utilidad general, probablemente para disponer de un amplio apoyo en comprender lo que el desarrollo de las capacidades críticas de los estudiantes podrían significar”.

“A un determinado nivel, existe una obvia conexión entre las dos ideas, en la noción de reflexión. La educación superior es vista por muchos, como un proceso en donde el alumno es capaz de aportar un potencial de un alto nivel de reflexión para referirse a sus experiencias”.

“Pero en otro sentido, la pretensión de que exista un nexo, entre el desarrollo de las capacidades críticas en los cursos de historia, matemáticas, física o sociología, por ejemplo, y la idea del práctico reflexivo, es más bien sorprendente”.

“La idea de un práctico reflexivo, tiene su origen en la práctica profesional, y ofrece comprensión en relación con la forma por la cual, los profesionales hábiles, son capaces de llevar a cabo intervenciones fundadas en las situaciones que encuentran en su práctica profesional. “El práctico reflexivo” representa una resumida descripción de una acción efectuada sobre la base de un buen conocimiento: resume las complejidades de las situaciones en donde los profesionales se encuentran exigidos a actuar; indica que son capaces de apelar a un conjunto de estrategias en tales situaciones; implica que son capaces de evaluarlas y subrayan que mantienen un tipo de constante comentario (quizás en silencio), sobre las propias acciones, en la medida en que las llevan a cabo en interacción con sus clientes”.

“Visto en este contexto, mi reclamo de que la idea de un práctico reflexivo tiene aplicación en el conjunto de la educación superior (no importa cuán pura sea la materia del estudiante, o cuán aislado se encuentre en su experiencia educativa), podría parecer forzado. En efecto, ¿en qué sentido son los conceptos de

- * acción
- * involucramiento personal terminología de
- * reflexión en la acción, y Schön
- * conocimiento en uso

aplicables a los dominios del conocimiento puro y a los progresos de los alumnos en los cursos, los cuales no han sido propuesto para prepararles para alguna carrera en particular? ¿No es estirar demasiado la cuestión para afirmar que esta idea del práctico reflexivo, con sus 4 componentes, es aplicable en la educación superior?”

EL ESTUDIANTE COMO PRÁCTICO REFLEXIVO

“Deseo argumentar por lo contrario. Para comenzar con el primero de los 4 elementos que he identificado, el de la **acción**: queremos que nuestros alumnos en la educación superior, sean capaces de evaluar las demandas de conocimiento y formar el propio”.

“Estas evaluaciones y demandas deberán estar apoyadas por el uso de argumentos razonados y evidencias empíricas de los estudiantes. Ellos tienen que creer en lo que afirmen... Sus alegatos de verdad deben ser apropiados por ellos. No son las distinciones de los reclamos de verdad lo que cuentan, sino su fuerza y el grado de compromiso hacia los mismos”.

“La sinceridad es una parte necesaria para intentar llegar a la verdad. Pero en tal caso, el efectuar afirmaciones, argumentar, presentar ideas o expresiones de comprensión y esperar ser tomados seriamente, se constituyen en formas de acción. En la terminología difícil de manejar de Jürgen Habermas, ellas son formas de “acción comunicativa”.

“Se sigue, también, del análisis que se está efectuando, que, estar involucrado en formas de razonamiento (no importa cuán puras sean) es un tipo de involucramiento personal [el segundo elemento]. Ser serio en la obtención de la verdad, implica efectuar demandas, lo cual, a su vez, presupone a alguien que escucha. La práctica de dar razones y de sustanciar lo que uno piensa, implícitamente está significando una audiencia, y una audiencia crítica. La audiencia puede ser una sola persona, en donde la oferta esté en un trabajo escrito u oral, o expresada en una serie de afirmaciones efectuadas al docente, o quizás a otro compañero de curso. Y las demandas de conocimiento del estudiante, pueden estar en la forma de cintas grabadas, películas o programas de computación. Sin embargo, cualquiera fuere el medio, muchas personas en la práctica pueden encontrar que el alumno tiene su opinión, que puede comprender que sus opiniones sólo tienen sentido supuesto que puedan sostenerse ante alguna forma de escrutinio crítico efectuado por otros”.

“Ningún proceso psicológico de persuasión sobre el estudiante está implicado aquí. Esto es simplemente, el hecho lógico que la verdad expresada, tiene un lado oculto, ¿esto es así o no es así? Esto es, una invitación para el escuchar, de evaluar lo que se ha dicho u ofrecido. Desarrollar una capacidad para formar las ideas por y para uno mismo, y demostrar habilidad para ofrecerlas a los demás como alegatos públicos y ser capaz de regresar para formar, por lo tanto, un involucramiento interpersonal”.

“Hasta aquí hemos visto que los dos primeros atributos de un práctico reflexivo -acción e involucramiento interpersonal- pueden ser aplicados en los cursos de los no graduados en las materias puras. ¿Qué del tercer atributo, el de la reflexión en la acción? El significado es un resultado de nuestra discusión de los dos atributos previos, los cuales son también componentes de tornar verdaderas las proposiciones”.

“Un alumno puede efectuar una aseveración con un reclamo de objetividad, implicando por lo tanto, una distancia entre sí mismo y la aseveración. Si el estudiante ha tomado totalmente en cuenta los presupuestos de la comunidad académica, la aseveración será ofrecida como si tuviera una independencia de él, a ser evaluada en sí misma”.

“Pero lo que aparece en la página escrita, es el resultado de una serie de operaciones mentales por parte del alumno. Las oraciones, los párrafos y el propio ensayo, no llegan a su mente completamente formados. Ha habido algún tipo de diálogo interno en donde el ensayo es un resultado. Lo que se presenta en el mismo, es simplemente la etapa corriente de la reflexión en la acción del alumno, la reflexión que ocurre durante la acción de conducir el diálogo interno”.

“Este análisis nos deja justo con la cuarta idea, que es la del **conocimiento-en-uso**, para explicarlo como un componente de los resultados del no graduado, aún en la más pura de las materias”.

“Esta frase es quizás la clave de la idea de Schön sobre el práctico reflexivo, y es el componente más problemático de los cuatro”.

“¿En qué sentido, puede decirse que un alumno, que toma un curso en física teórica, filosofía o la historia del arte, manifiesta el tipo de conocimiento típico de un profesional experto, capaz de lograr resultados ante las situaciones complejas que deba enfrentar”.

“Existe una diferencia importante entre los mundos de la acción y los mundos del pensamiento”.

“El análisis de Schön, sobre “cómo los profesionales se conducen en la acción”, es importante para comunicar previamente el punto en que el conocimiento opera en la complejidad de la acción profesional, con sus presiones de singularidad, complejidad y tiempo, y no justamente como una cuestión de aplicación formal del conocimiento de acuerdo con reglas técnicas”.

“Las diferencias entre los mundos del pensamiento y de la acción, no son negadas. Y esta es la razón por la cual los cursos de formación profesional deben ser diseñados para desarrollar en los estudiantes, las capacidades para operar conocimiento en marcos profesionales”.

“El conocimiento en uso, impone sus demandas. Ser capaz de tomar sentido de los problemas presentados por un cliente, comprender lo que está diciendo, colocarse en su propio marco de conocimiento y comprender para imaginar soluciones alternativas; evaluarlas imaginativamente (sin tener la oportunidad de ponerlas en efecto); delinear al cliente las posibilidades y poner los cursos de acción en funcionamiento, dirigiéndolo a conclusiones precisas, todo, exige capacidades no exactamente idénticas a las comúnmente empleadas en los modos académicos de adquirir conocimiento y comprensión”.

“Con todo, las dos formas de conocimiento: proposicional y en uso, no son enteramente distintas”.

“Avanzar al interior de un conocimiento proposicional no tiene las mismas restricciones de tiempo y de negociación interpersonal, como en el conocimiento-en-uso. Existen, sin embargo, algunos elementos que difieren sólo en grado, no en género. Los estudiantes tienen que tomar sentido de las diferentes voces que les rodean (sean la del profesor, la de otros docentes, la de los compañeros; la contenida en los libros, revistas y otros medios encontrados). Tienen que identificar el problema a la mano y crear las posibles soluciones. Además tienen que operar a través de la solución, asegurándose que conduce a una conclusión satisfactoria (sea en el laboratorio, en el estudio o en donde fuere)”.

“Estos, son todos análogos a los elementos del conocimiento en uso en la situación profesional, aunque ellos no tengan las múltiples complejidades y demandas de urgencias experimentadas por los profesionales”.

Breve inventario

.....