

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico

Didactic and university curriculum: words, concepts and conceptual dilemmas in the construction of didactic knowledge

Currículo didático e universitário: palavras, conceitos e dilemas conceituais na construção do conhecimento didático

Alicia W. de Camilloni

Profesora emérita de la Universidad de Buenos Aires. Miembro honorario de la Academia Nacional de Educación.
acamilloni@arnet.com.ar

Historia Editorial

Recibido: 23/10/2018
Aceptado: 05/11/2018

Citación recomendada

Camilloni A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(2), 12-23.

Resumen

Las investigaciones en los campos de la didáctica y del currículo universitario se caracterizan por su complejidad conceptual y metodológica. La definición del campo y el objeto de investigación, así como su fundamentación teórica exigen del investigador un esfuerzo de definición y de acotamiento del trabajo que se convierte con frecuencia en uno de los principales obstáculos para quienes deben encarar la elaboración de un proyecto didáctico de estudio o de acción. En este trabajo se examinan algunos problemas que devienen del uso de conceptos ambiguos, del planteo de presuntos dilemas conceptuales y de la esquematización exagerada de procesos complejos.

Palabras claves:

Didáctica, currículo, conceptos, dilemas conceptuales, esquemas conceptuales.

Abstract

The characteristics of the research in the fields of teaching and university curriculum are complex conceptually and methodologically. One of the main obstacles for those who develop didactic projects or studies is the correct definition of the field and the object of research as well as its theoretical ground. To define and abridge them becomes for researchers frequently one of their main obstacles. This work discusses some of the problems that surge from the use of ambiguous concepts, the question of alleged conceptual dilemmas and exaggerated outlining of complex processes.

Keywords:

Didactics, curriculum, concepts, conceptual dilemmas, conceptual schemas.

Resumo

A pesquisa nos campos da didática e do currículo universitário é caracterizada por sua complexidade conceitual e metodológica. A definição do campo e do objeto de pesquisa, bem como sua fundamentação teórica, exigem do pesquisador um esforço de definição e limitar o trabalho que muitas vezes se torna um dos principais obstáculos para aqueles que devem enfrentar o desenvolvimento de um estudo didático ou projeto de ação. Este artigo examina alguns problemas que surgem do uso de conceitos ambíguos, a apresentação de supostos dilemas conceituais e a esquematização exagerada de processos complexos.

Palavras-chave:

Didática, currículo, conceitos, dilemas conceituais, esquemas conceituais.

Introducción

La nuestra es una época particularmente desafiante para las universidades porque los retos a los que hoy deben responder son de naturaleza variada y de magnitud muy significativa:

- Se producen cambios contextuales. Las sociedades cambian, se transforman los modos de vivir, las relaciones sociales, los valores.
- Progresan extraordinariamente ciencias, tecnologías y humanidades.
- Se transforman los sistemas productivos, las organizaciones ligadas al trabajo y los modos de trabajar.
- Cambian las disciplinas y las profesiones existentes y aparecen nuevas disciplinas y profesiones.

Muchos de estos cambios son rápidos, de variada profundidad y simultáneos. Afectan a las universidades en aspectos estructurales, administrativos y culturales y se traducen en un numeroso conjunto de problemas interrelacionados. Las cuestiones universitarias requieren urgentes decisiones que aseguren la mejor calidad de la formación de los graduados y posgraduados. Con este propósito es indispensable la realización de investigación en los temas de diseño, desarrollo, implementación de los currículos, y sobre las consecuentes problemáticas a resolver de manera actualizada referidas a la programación didáctica, la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza. Si bien desde hace unos 30 años, las publicaciones se han multiplicado, es indudable que necesitamos cono-

cer mejor a nuestras universidades latinoamericanas, nuestros problemas curriculares, nuestros profesores y nuestros estudiantes, sus modalidades de estudio, sus preferencias, sus dificultades de aprendizaje y los caminos para solucionarlas.

Las investigaciones en los campos de la didáctica y del currículo universitario se caracterizan por su complejidad conceptual y metodológica. La definición del campo y el objeto de investigación, así como su fundamentación exigen del investigador un esfuerzo de definición y de acotamiento del trabajo que se convierte con frecuencia en uno de los principales obstáculos para quienes deben encarar la elaboración de una tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado.

Nos proponemos presentar acá algunos de los núcleos problemáticos que el investigador debe afrontar y que constituyen con frecuencia obstáculos conceptuales y epistemológicos para la definición del encuadre y la realización de la tarea de investigar en el campo de la enseñanza universitaria. Entre esos núcleos, nos referiremos a problemas de vocabulario, de pautas en el análisis de procesos y a algunas cuestiones de metodología de la investigación.

Los conceptos

La construcción de significados: el «efecto acordeón»

La ambigüedad y la polisemia extrema han sido características del

lenguaje pedagógico a lo largo de la historia, lo cual pone siempre en riesgo la construcción de discursos de significado compartido entre autores y lectores, así como la rigurosidad de los estudios y las investigaciones que se realizan en el campo. La expresión *efecto acordeón* fue acuñada por el filósofo Joel Feinberg (1965) para describir un efecto de lenguaje que permite describir una misma cosa de manera más o menos estrecha o más o menos amplia (cit. por Vorhaus, 2014: 28-29). En los textos pedagógicos y didácticos, un mismo concepto, con dos o más concepciones diferentes, correspondientes a su uso con significados estrechos o amplios, suelen ser empleados por los autores o los investigadores que, cuando aluden a uno u otro significado, no siempre explicitan cuál de las definiciones es la que corresponde a las expresiones en las que incluyen el concepto ni siempre las usan a lo largo de su exposición dándoles el mismo significado. Entre los muchos conceptos que podemos enumerar como ejemplos, seleccionamos algunos cuyo uso en estas condiciones es característico y muy frecuente en la pedagogía universitaria. Son ellos los conceptos de *universidad*, *capital social*, *currículo*, *competencia*, *empleabilidad*, *internacionalización/globalización*, *enseñanza basada en la resolución de problemas*, *casos o proyectos*.

Veamos el concepto clave de *universidad*. Existe gran heterogeneidad entre las instituciones que se denominan *universidad*. En esta variedad de tipos de instituciones se pone en cuestión la determinación de las misiones

y funciones que hoy debe tener una universidad para que pueda emplear legítimamente ese nombre. Este problema remite también a la pregunta acerca de cuál es el límite de lo que debiera ser conservado en una institución y cuáles pueden ser los cambios admisibles en su proyecto institucional tradicional sin que pierda su carácter universitario o de modo tal que lo desarrolle con mayor plenitud. La definición de las misiones de la universidad ha dejado de ser unívoca prácticamente desde el momento en que las primeras universidades fueron creadas hace mil años, tal como lo muestra el trabajo clásico de Clark Kerr (2001). Toda conceptualización de los problemas y la definición de las cuestiones sobre las que se efectuará una indagación son subsidiarias de la concepción de universidad que constituye, sin duda, la clave no solo de la determinación del tema y los objetivos, sino igualmente de la metodología de investigación que se adopta. Conceptos que tienen una presencia importante en las investigaciones sobre la universidad, sus profesores y estudiantes son el de capital y los de los diferentes tipos de capital: social, cultural, económico y político. La noción de *capital social*, por ejemplo, que ha sido incluida en multitud de investigaciones y ensayos sobre la misión de la universidad y sobre la universidad como organización, se ha definido de variadas formas, algunas más estrechas y otras más amplias. Entre estas últimas son particularmente dos las que sirvieron de base para esos estudios. La definición de James S. Coleman se refiere al capital social como un recurso para la acción que incluye obligaciones y aspiraciones, canales de información y normas sociales. Esta definición le permite introducir la estructura social en el marco del paradigma de acción racional, resultado de rechazar las premisas de un individualismo extremo en la concepción de la acción (Coleman, 1988: 95). Por su parte, Pierre Bourdieu define al capital social como «la suma de los recursos actuales o potenciales, correspondientes a un individuo o

grupo, en virtud de que estos poseen una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados, esto es, la suma de los capitales y poderes que semejante red permite movilizar» (1995: 82). Para Bourdieu, la pertenencia a un grupo social determina potencialmente el capital social. La noción de capital, importante en ambos, si bien ha sido adoptada por numerosos autores, también es criticada, por un lado, por los sesgos economicistas que conlleva o que se le adjudican en términos, por ejemplo, de las preguntas sobre el papel de la inversión que implican la noción de capital y su posible rentabilidad. Por otro lado, también se le critica el aceptar definiciones demasiado vagas que, se sostiene, debieran ser sustituidas por nociones mucho más específicas. El estudio de John Vorhaus (2014) reseña estas discusiones y se centra precisamente en el concepto de capital social del que encuentra multitud de definiciones, o muy estrechas o con tendencia a la expansividad y concluye que, a su juicio, este es un rasgo esencial al concepto mismo de capital social. Por esta razón, ese concepto constituye para él un obstáculo cuando se trata de llegar a una concepción que sea a la vez coherente y estable (Vorhaus, 2014: 42).

Con respecto al concepto de *currículo*, tema central y privilegiado de la didáctica, abundan definiciones estrechas y amplias. La heterogeneidad del concepto, heredado de la discusión teórica desplegada durante décadas en un ambiente cultural anglosajón, no es ajena a su particular origen en países con política curricular descentralizada, marcada significativamente por los consiguientes grados de libertad en la determinación de programas de formación. Libertad académica, que era un rasgo propio de los currículos universitarios pero que allí se extendió a todos los niveles de la educación escolar, una circunstancia que permitió ampliar la discusión a mayor número de actores. Desde su concepción como programa regular de asignaturas formadas por conte-

nidos disciplinares hasta su definición como conjunto de experiencias de los alumnos bajo la dirección de la escuela, desde pensarlo como un programa uniforme *a priori* para los estudiantes hasta su pulverización en la individualización *a posteriori* de las experiencias en las oportunidades de aprendizaje que el currículo les ha brindado, desde el currículo de un nivel o un ciclo hasta el currículo de una disciplina específica, preguntarse por cuestiones curriculares obliga a establecer una definición que enmarque con claridad el campo de trabajo del estudio que se realiza. El *efecto acordeón*, en este caso, es inevitable y también, como en los ejemplos anteriores, propio del concepto mismo. Este se expande o se estrecha según los tiempos, y observamos que en la actualidad, con respecto al currículo universitario, está extendiéndose la tendencia a estrecharlo en algunos sentidos, en los diseños de currículos por competencias específicas, por caso, y a ampliarlo en otros en los que la calidad de las experiencias se relaciona, por ejemplo, con el trabajo con problemas de la vida real y la inclusión de la educación experiencial. Estrechamente relacionado con la problemática de la definición del currículo, el concepto de *competencia* ha ganado preponderancia en las actuales discusiones didácticas, primero con referencia a la formación universitaria, extendiéndose luego a la educación formal en general. Como afirma Ronald Barnett, «tiene que ver con nuestra concepción de cuáles son los conocimientos que cuentan» (2002: 107). La aparente última respuesta que salda las discusiones acerca del tipo de formación que debe proporcionar la universidad, si académica o profesional, a favor de la formación profesional, generó no solo una revisión de las disciplinas a enseñar, sino también la revisión de la definición de los objetivos curriculares. Habilidades que debían ser definidas de modo específico, al estilo del currículo científicamente diseñado de Franklin Bobbitt (1918), constituyen la clave de la formación profesional. Pero la habilidad requiere

igualmente ser definida. Hay diferentes clases de habilidades: personales generales, específicas de la disciplina, interdisciplinarias, de la profesión. También la palabra *habilidad* requirió, entonces, ser redefinida. Nuevos actores y nuevas palabras se introdujeron en el dominio de la educación universitaria. La definición del perfil profesional dio lugar a que la sociedad externa fuera la que asumiera un papel importante para determinar qué clase de profesional debe formar la universidad. Pero el término *habilidad* era demasiado débil para avanzar en este camino. El concepto de *competencia* se abrió paso porque se diferenciaba del conocimiento puramente académico e implicaba que, más allá del conocimiento proposicional, lo que importaba era dotar al graduado de saberes en acción, con la ventaja de que la definición de las competencias no solo serviría para direccionar la enseñanza. Florence Parent se refiere especialmente a un currículo por competencias, cuando afirma: «Se trata de definir un marco formal en términos del referente de evaluación y de llegar hasta el final de esta lógica en el nivel institucional, con el fin de desarrollar un marco de referencia coherente pero también dinámico y actualizado» (2008: 112). Como recuerda Barnett, «las palabras *competencia* y *resultados* fueron dos términos bosquejados en el Reino Unido por el National Council for Vocational Qualifications» (2002: 108). Esto es, por un organismo que se ocupaba de la formación técnica de los graduados pertenecientes a un grupo particular de estudiantes de 16 a 19 años. Pero este criterio particular se extendió luego a toda la educación superior. Y a todas las universidades de todos los países de todas las regiones, con el beneplácito de los empleadores que veían así garantizada la formación de los graduados universitarios que demandaban en lo inmediato. Hoy se habla de competencias específicas y de competencias generales, de competencias académicas y de competencias profesionales, de competencias en actividades simples y de competencias

en actividades complejas, a lo cual se añaden las discusiones acerca de los significados de dos palabras que se diferencian en inglés pero que se traducen ambas como ‘competencia’ en español. Estas palabras son *competence* y *competency*. Tina Teodorescu adopta la definición de Thomas Gilbert de *competence*. De acuerdo con esta opción, *competence* es «poseer la habilidad para producir de modo consistente realizaciones [...] que son requeridas para el logro más eficiente y efectivo de los objetivos de una organización más grande». Y la palabra *competency*, en cambio, es definida por Teodorescu según lo plantea David Dubois. Son aquellas características como conocimientos, habilidades o destrezas, maneras de pensar, pautas de pensamiento y otras semejantes que cuando son empleadas solas o en diversas combinaciones obtienen un resultado exitoso (Teodorescu, 2006: 28). Desde la perspectiva de definición de un currículo universitario, uno y otro significado del término *competencia* producen una diferencia crucial que define, a su vez, cómo se debe entender la libertad académica de la universidad.

Adentrándonos por ese camino, hallamos un concepto, introducido en el campo del currículo universitario también en el Reino Unido y que ha mostrado ser particularmente potente, el concepto de *empleabilidad*. De acuerdo con Mantz Yorke, quien lo introdujo en este terreno, la empleabilidad «es un conjunto de logros —conocimientos, comprensiones y atributos personales— que hacen más probable que los graduados obtengan un empleo y sean exitosos en las ocupaciones que elijan, lo cual los beneficiará a ellos, a la fuerza de trabajo, a la comunidad y a la sociedad» (1996: 8). El modelo USEM (su sigla en inglés) fue desarrollado por Mantz Yorke y Peter T. Knight, a partir de estudios comparativos de encuestas a graduados, empleadores y universidades sobre las habilidades, competencias y atributos que hacen empleables a los graduados. En este modelo se delinean cuatro componentes princi-

pales interrelacionados: comprensión, prácticas habilidosas o diestras, creencias en la eficacia y la autoeficacia, y metacognición. Es interesante destacar que de estos estudios surge que la empleabilidad depende más de las llamadas destrezas generales que de conocimientos profesionales específicos, encontrándose, a este respecto, diferencias entre los campos profesionales que se tomen como referencia. Pero, entonces, ¿cuál es el significado de *empleabilidad*? ¿Está asociado a la posibilidad de obtener un empleo una vez graduado? ¿Implica también la posibilidad de conservarlo? ¿Incluye la posibilidad de cambiar de posición, de ascender, de cambiar de lugar de trabajo? ¿Qué grado de flexibilidad en la formación responde mejor a esta noción de empleabilidad? ¿Está atada a una organización determinada que forma o recibe al graduado? También acá, las respuestas dependen del *efecto acordeón* en el significado del concepto, aunque pareciera que referirse a la empleabilidad nos obliga a posarnos en la tierra objetiva del mundo del trabajo cuando estudiamos y diseñamos currículos universitarios.

Otro concepto que ha ido tiñendo la cuestión curricular universitaria es el de *internacionalización*. La universidad, que, en un principio, fue un proyecto internacional, integró luego, como pieza fundamental, el proyecto fundacional del Estado-nación decimonónico. En su misma constitución lleva, así, esa doble marca de lo universal y lo nacional. Pero la mundialización de las comunicaciones y la pérdida relativa de la noción de distancia (geográfica, cultural y hasta idiomática) han generado un nuevo encuadre para las universidades. Se intensificaron los flujos de estudiantes y los de docentes, todos ellos sobredeterminados por el mercado de conocimiento académico y profesional y por el valor social y económico que se les atribuye. Cuatro términos parecen ahora en el escenario: *internacionalización*, *mundialización*, *globalización* y *transnacionalización*. Cada uno requiere una definición y su diferen-

ciación respecto de los demás. Joseph Mestenhauser señalaba en 2005 que no hay acuerdo general respecto de qué es la educación internacional, por qué debemos desarrollarla y cuáles deben ser sus resultados. Según Lee Harvey (2004), la internacionalización en educación superior es el proceso de desarrollo de un aprendizaje y un entorno de investigación multilateral y multicultural en el cual, por ejemplo, se rediseñan los currículos, se incorpora personal no local, se estimula a los alumnos a estudiar en el extranjero y se atrae a estudiantes extranjeros. Define también a la globalización como sigue: «es el flujo de tecnología, conocimiento, personas, valores, ideas, dinero y comercio a través de las fronteras», y a la educación superior transnacional como la que está disponible en más de un país. La palabra *mundialización* se emplea en francés para referirse a una educación que trasciende las fronteras. Los debates se centran en los significados de la internacionalización y la globalización. Según Janet Knight (2011), profesora de la Universidad de Toronto especializada en este tema, lo que está en disputa son los valores en los que se apoya la internacionalización. Se ha pasado, dice, de la cooperación a la competencia entre universidades. Podemos ver, actualmente, de este modo, que beneficio propio y beneficio mutuo, intercambio académico y comercialización se confunden y que es difícil hoy establecer los límites entre unos y otros. Con mayor optimismo, Nils Hasselmo, presidente de la Association of American Universities, decía en 2012 que «las reuniones internacionales muestran la creciente globalización de la educación y la investigación superior». En ellas, afirma, las universidades manifiestan su deseo de competir y cooperar. Las concepciones tras las palabras *internacionalización* y *globalización* son diversas. En algunos casos su significado es positivo y muy amigable, en otros, poseen un sentido peyorativo que no se puede ignorar. Y no resulta suficiente otorgar el sentido positivo a la internacionaliza-

ción porque respeta las fronteras de los países y rechazar la globalización porque no las respeta. En los discursos sobre la posición y las misiones actuales de las universidades, las dos palabras están efectivamente confundidas y se emplean con frecuencia de manera indistinta. Pero esta cuestión va más allá de los usos de las palabras, dado que los conceptos que les otorgan significado son empleados para definir planes, proyectos y acciones y han traspasado, ya largamente, los límites de las discusiones académicas teóricas. Tampoco son ajenos a estas cuestiones los debates acerca del valor intercultural o multicultural de los programas de internacionalización o sobre los proyectos de formación de competencias globales profesionales o generales (Caruana, 2014; Hansen, 2014). En este terreno, podríamos decir que no hay *un efecto acordeón*, sino una gran orquesta de acordeones disonantes.

A los conceptos que hemos ido tratando de analizar hasta aquí se suman otros que encontramos en las consideraciones didácticas en el plano de las estrategias de enseñanza. Se programan y se investiga la enseñanza con *resolución de problemas, casos o proyectos*. El análisis de la enorme heterogeneidad que pueden presentar los problemas, casos o proyectos que se emplean en la tarea docente impide comprender de qué se trata y cuál es el alcance de los programas y de las conclusiones de los trabajos. Los problemas se pueden clasificar con distintos criterios y respondiendo a modalidades pedagógicas absolutamente divergentes. La sola definición conceptual de qué características tienen los problemas cerrados y cuáles los problemas abiertos nos enfrenta con una gran incertidumbre conceptual, primero en términos generales y luego aún mayor cuando se estudia la cuestión desde perspectivas disciplinares porque se profundizan las diferencias entre unos y otros. Igual dificultad surge en el tratamiento de casos y de proyectos. Programas de enseñanza en los que se dice adoptar el método de resolución de proble-

mas sin un desarrollo pormenorizado de cuáles son las clases de problemas a emplear y cuál será su tratamiento pedagógico son programaciones que se pueden considerar vacías de contenido didáctico. Aquí también los conceptos en uso se estrechan o expanden según la ocasión en un discurso que carece de entidad y, por tanto, de fortaleza.

Hasta acá nos hemos referido a la ambigüedad y polisemia de conceptos de peso en uso en el campo de la didáctica, en las definiciones curriculares y en la política universitaria. Veremos ahora algunos de los problemas que hallamos, ya no en el uso del vocabulario, sino en los estudios analíticos de los procesos que son tema central de nuestra disciplina.

Los procesos

La lógica del análisis: los dualismos

Señala Bruce MacFarlane (2014) que «los dualismos penetran el lenguaje de la investigación en educación superior proveyendo un mapa de carreteras sobresimplificado del campo». Su conclusión es que el uso de dualismos tiene un efecto adverso que incluye el estrechamiento de las posibilidades en el diseño de las investigaciones e inhibe el progreso intelectual en este dominio del conocimiento.

Así como MacFarlane estudia la influencia y los efectos de pensar la educación superior a partir de la postulación de ciertos dualismos, procuraré presentar acá algunos de los que aparecen con frecuencia en el estudio y la investigación en cuestiones curriculares y didácticas y que, a mi juicio, empobrecen el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad.

Selecciono los siguientes como ejemplo, porque se encuentran entre aquellos que aparecen con frecuencia con la intención de ofrecer opciones, sea entre extremos de los cuales uno es positivo y el otro, por oposición, negativo, o que parecen ser, aunque positivos ambos, excluyentes entre sí.

Nos referiremos a los siguientes:

formación académica-formación profesional

formación general-formación especializada

enseñanza-investigación

aprendizaje pasivo-aprendizaje activo

enseñanza centrada en el profesor-enseñanza centrada en el alumno

aprendizaje superficial-aprendizaje profundo

aprendizaje escolástico-aprendizaje auténtico

Formación académica-formación profesional

Por un lado, debemos observar que ambos términos del dualismo carecen de clara definición y están afectados por las mismas clases de confusión que hemos visto antes. La oposición entre los extremos no permite resolver las dificultades conceptuales. Pretende avanzar sobre ellas, pero lo hace por la vía de estereotipar la observación y la reflexión y de generar opciones excluyentes entre los dos polos. Por otro lado, si bien hay estudios comparativos que muestran la diversidad existente en los currículos cuando el peso es mayor en uno de estos dos tipos de formación, la enseñanza profesional no puede ser ajena a la formación académica ya que esta provee la formación general y básica indispensable para que la formación profesional no se pierda sin rumbo en el mar de la práctica ni extinga rápidamente y sin remedio su vigencia en el horizonte de la actualidad de la profesión. Por supuesto, siendo las dos indispensables, en su diferenciación e integración están lejos de agotarse los problemas del diseño curricular. Para definir un diseño curricular universitario es menester tener en cuenta una diversidad de componentes de la formación que exigen mucha atención respecto de la variabilidad y la flexibilidad que contribuyen a dar versatilidad a esa formación. «Nada más lejos, pues, de lo que hoy exige el ejercicio profesional, que la fosilizada polémica entre formación profesional y formación académica como funcio-

nes opuestas para la universidad. En la formación de un profesional, con distintas modalidades y pesos, ambas son vitalmente complementarias, así como lo son para la vida de la institución universitaria» (Camilloni, 2013: 113).

Formación general-formación especializada

Este otro dualismo, asociado a la problemática que venimos de plantear, se ha presentado en la historia de las universidades como una opción dilemática. Entiendo que esa situación se puede considerar superada en relación con los principios, pero resta resolverla en forma adecuada en los diseños curriculares. Ciclos sucesivos suelen ser la modalidad elegida. Esta estructura no carece de inconvenientes desde el punto de vista pedagógico. Por un lado, como sabemos, carece de claridad la definición de la formación general. Esta ha recibido quizá la mayor cantidad y variedad de definiciones diferentes que encontramos comparando distintos conceptos pedagógicos. La formación especializada, asimismo, se suele diferenciar según sus alcances. ¿Cuán especializada debe ser en el grado? ¿Y en el posgrado? ¿Cómo debe ser su composición en cada uno? ¿Cuáles son los grados de especialización en cada tramo del currículo? ¿Qué nivel de especialización servirá de base para la creación de nuevas carreras como resultado de la subdivisión de los campos profesionales existentes? Y, aunque se haya respondido a estos interrogantes, por último, restaría considerar la que parece constituir la más difícil de las dificultades, la articulación de la formación general y la formación especializada.

Enseñanza-investigación

Ambas son tareas diferentes para el docente y, con frecuencia, difíciles de conciliar. Los tiempos de su puesta en práctica no coinciden y tampoco los temas de investigación y de enseñanza que responden a ordenamientos cro-

nológicos diferentes. Por esta razón, en la perspectiva del docente, suelen aparecer como excluyéndose mutuamente y así lo muestran gran cantidad de investigaciones sobre este tema. Pero la oposición quizá deba perder ese carácter cuando se mira desde la perspectiva del estudiante que aprende. La investigación y el aprendizaje no son excluyentes, son algo más que complementarias, y pueden ser efectivamente coincidentes si el estudiante ha participado, desde el comienzo, en la identificación del problema a investigar, en su definición, en la programación del trabajo, en su realización y su evaluación. En ese caso, la investigación resultaría un componente del currículo que debe incluirse en el diseño. Así como la producción de nuevo conocimiento en nuestra sociedad constituye una función en la que la universidad es irremplazable, la familiarización del futuro profesional con las publicaciones, los campos de investigación y la producción de nuevo conocimiento es necesaria para que, una vez graduado, pueda afrontar, tomando decisiones adecuadas, el proceso de desarrollo profesional continuo que deberá acompañarlo durante todo el tiempo de su desempeño profesional.

Aprendizaje pasivo-aprendizaje activo

Enseñanza centrada en el profesor-enseñanza centrada en el alumno

Son estos dos dualismos clásicos en la didáctica vigentes hoy, todavía, en la didáctica universitaria. Es habitual encontrarlos como contraposiciones en las que uno es el malo y el otro es el bueno. ¿Cuáles son los supuestos de esta oposición? El *aprendizaje pasivo, centrado en el profesor*, se presenta encarnado por la clase magistral, con la exposición como estrategia de enseñanza, por lo cual, aparentemente, mientras el profesor habla, el estudiante no piensa, se limita a escuchar, a grabar o a tomar apuntes también sin pensar. En el *aprendizaje*

activo y centrado en el alumno, la situación es totalmente diferente. El estudiante piensa, razona, construye conocimiento, responde creativamente a las preguntas, tiene ideas nuevas y originales, formula preguntas interesantes y avanza sobre nuevos problemas, generando su aprendizaje sobre la base de sus propias decisiones. En el modo en que se plantea esta oposición, lo malo es malo para todos los estudiantes y lo bueno es bueno de igual forma para todos los estudiantes. Los alumnos responden a la propuesta de aprendizaje del profesor de manera lineal. No piensan sino cuando se les da ocasión para hacerlo y piensan de modo original y creativo cuando se les indica y permite seguir ese camino. La realidad es que, como sabemos, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje son muy complejas y no todos los alumnos responden a las oportunidades de aprendizaje de la misma manera. Cuando escuchan al profesor es posible que pongan atención y sigan el razonamiento que se expone, en particular, por cierto, cuando la clase se presta al diálogo, pero aunque así no fuera, no clausuran su diálogo silencioso con los pensamientos del profesor. Comprenden, no comprenden, están de acuerdo, no lo están. La vida mental no se suspende porque es el profesor el que habla. Tampoco responden todos de la misma forma cuando la enseñanza es «activa». Algunos aceptan el desafío de buena gana, a otros les genera ansiedad y esta debilita su autoconfianza y dificulta su participación en la clase. Hay diferentes modalidades de actividad, hay distintas formas y grados de pasividad. Hay actividades rutinarias, la pasividad total no existe en clase. Nada puede impedir que los estudiantes piensen y que piensen lo que piensan.

Aprendizaje superficial-aprendizaje profundo

Es este un dilema que en las tres últimas décadas ha servido de plataforma a una gran cantidad de trabajos de investigación sobre el aprendizaje en la

universidad. Iniciada esta línea de investigación en 1976 por Ferenc Marton y Roger Saljö, ha tenido mucha difusión y aceptación. Sobre la base de una metáfora dicotómica espacial muy sencilla (superficial y profundo), se desarrolló investigación en diversos aspectos del aprendizaje tomando, en especial, como sujetos a estudiantes universitarios. Afirman Beattie IV, Collins, & McInnes (2010) que, en su trabajo, ellos muestran respecto del aprendizaje del alumno «que el empleo de esta dicotomía, a menudo usada como una forma conveniente de escritura rápida, generalmente sobresimplifica lo estudiado en dos aspectos. Primero la diferenciación superficial-profundo es relevante para el análisis de los siguientes aspectos del aprendizaje: las intenciones del estudiante, los estilos de aprendizaje, los enfoques de aprendizaje adoptados y los objetivos de aprendizaje», empero: «Segundo, este enfoque solo muestra uno de los varios componentes que influyen en el total de la orientación hacia el aprendizaje del estudiante». El problema es que la dicotomía deja de lado los factores contextuales que tienen, asimismo, una influencia muy importante en las decisiones que el alumno toma con relación a su actividad de estudio. En realidad, solo dos orientaciones, superficial y profundo, no pueden dar cuenta de la rica variedad de opciones con las que cuenta el estudiante y entre las cuales hace una elección que determina su aprendizaje. De hecho, entre las investigaciones realizadas, Entwistle y Entwistle (2003) comprobaron que estudiantes universitarios exitosos afirmaban combinar aprendizajes profundos y superficiales, atendiendo, a la vez, a sus intereses de conocimiento y a la necesidad de aprobar las evaluaciones. Los autores denominaron *estratégico* a este aprendizaje. Es un concepto más rico que el dilema simple-profundo, pero ¿es suficiente crear dos categorías metafóricas, combinarlas y construir desde allí la configuración en la que se ubican la diversidad de casos observados en los que una gran variedad y un número apreciable de

factores inciden en el aprendizaje de los estudiantes? Las metáforas no son solo recursos literarios. En estos casos, operan como esquemas de pensamiento que amplían pero también limitan las interpretaciones de los procesos estudiados.

Aprendizaje escolástico-aprendizaje auténtico

Un dilema que encontramos hoy en la base de las decisiones curriculares en las universidades y de la programación de la enseñanza en el aula es el la artificialidad o la autenticidad de las situaciones de aprendizaje en las que se proponen actividades a los alumnos. Al *aprendizaje escolástico*, tradicional aprendizaje en el aula, se lo caracteriza por su artificialidad, su carácter declarativo y alejado de las prácticas sociales y profesionales. Es descrito como un aprendizaje de conocimiento inerte, repetitivo, memorístico y, en el mejor de los casos, se lo tilda de abusivamente teórico, sin relación con la realidad y, por tanto, no transferible. Sin embargo, es el que mayor predominio tiene en las instituciones educativas, que son las que programan la enseñanza, la implementan y, coherentemente, evalúan los aprendizajes de los estudiantes sobre la base de la posesión de conocimientos declarativos o proposicionales. Contrastando con este, y asociado al principio de aprender haciendo de John Dewey y de la educación experiencial como la describe David Kolb (1984), el *aprendizaje auténtico* se realiza en ambientes que se encuentran no en el aula, sino en el mundo real, o que simulan en el aula, con fuerte analogía, situaciones de la vida real. El aprendizaje despierta interés por su relación con prácticas sociales reales. Es un aprendizaje situado. Como en la vida real, los problemas son complejos, aceptan diferentes soluciones, y para facilitar este aprendizaje, se emplean métodos de proyectos, enseñanza con base en problemas, juego de roles, estudio de casos y aprendizaje colaborativo. No se construyen para enseñar una disciplina determinada porque, por lo

general, son multidisciplinares. Estimulan el uso de distintas fuentes de información y la consideración de diversas perspectivas en el análisis y solución de problemas. No ponen en juego solamente aspectos intelectuales, sino también aspectos afectivos y valores e inducen a la toma de posición y al compromiso personal. Los aspectos éticos de las acciones tienen una importancia principal en estas actividades. En las didácticas de las profesiones, la inclusión de aprendizajes auténticos se considera indispensable. La integración, como requisito curricular, de actividades de aprendizaje experiencial en proyectos de extensión universitaria responde a esta línea de pensamiento. Cabe que nos preguntemos, sin embargo, si las actividades de aprendizaje escolásticas y auténticas son mutuamente excluyentes. ¿No se podría plantear su relación en la forma de un continuo en el que conocimiento declarativo y experiencia auténtica se complementan, se entretienen gradualmente o se construyen simultáneamente? ¿Debemos optar por uno de ellos? ¿Es el aprendizaje o escolástico o auténtico? ¿Dónde colocamos a la enseñanza universitaria en este dualismo?

La lógica del análisis: los triángulos

Si, como vimos, el pensamiento dualístico no contribuye al desarrollo de un estudio fino de los procesos pedagógicos, el uso de metáforas geométricas, que se ha instalado con gran fortaleza en numerosos dominios del saber, también ocluye la búsqueda de comprensión de estructuras complejas y no solo circunscribe el pensamiento analítico e interpretativo, sino que tiene el peligroso efecto de solidificar los procesos estudiados o de limitar la percepción de su dinámica. Entre esas metáforas, la más utilizada es el triángulo.

Podemos encontrar multitud de ejemplos. En el campo del conocimiento acerca de la universidad como institución y de las fuerzas que interactúan en la determinación de sus políticas, el triángulo de la gobernanza de Burton Clark (academia, Estado, mercado) ha tenido enorme difusión. Lo mismo ha ocurrido con los variados triángulos del conocimiento que se han propuesto. Por ejemplo, investigación, educación e innovación; o, también, polo científico, polo axiológico y polo praxeológico; o bien el propuesto por el Consejo de la Unión Europea (2008, 2012), educación superior, investigación, tecnología y negocios. De modo similar, hallamos frecuentemente triángulos descriptivo-explicativos en el terreno de la didáctica. Tomamos como ejemplos el triángulo pedagógico de Jean Houssaye (1988), cuyos tres factores son profesor, alumno y saber, que en su mutua interacción desarrollan tres procesos: el proceso formar (relación profesor-alumno), el proceso enseñar (relación profesor-saber) y el proceso aprender (relación alumno-saber), y el triángulo didáctico de J-P Astolfi, que tiene estos mismos tres componentes: profesor, alumno y saber. «Las metáforas tienen poder semántico, esto es, tanto de apertura de posibilidades cuanto de restricción de significados, estructuran el campo postulando componentes y la naturaleza de las relaciones entre ellos y, por último, y en tanto tratan de acciones y no solo de objetos, determinan y promueven esquemas de prácticas de intervención» (Camilloni, 2014: 1).

Conclusión

Por fin, la investigación en el campo de la didáctica de la educación *superior, incluidas las cuestiones curriculares, requiere que la definición* de los problemas obedezca a los principios de una re-

flexión profunda y rigurosa, así como que exprese con claridad sus conclusiones. Ambas condiciones son fundamentales, sin duda, para que el intercambio entre especialistas permita la construcción de un horizonte de significados que, admitiendo necesariamente las diferencias, ofrezca las condiciones para que pueda desarrollarse un diálogo fecundo en lo que respecta a las teorías y las prácticas. Pero, como recuerda Jan Kohoutec (2013) citando a Guy Neave (2000), algunos académicos son escépticos respecto del valor de la investigación en educación superior porque, con citas de Philip Altbach (2002) y Jeroen Huisman (2009), se puede concluir que no hay suficiente teoría sobre la educación superior. Sin embargo, teoría e investigación se alimentan mutuamente. La diversidad de teorías sobre educación superior, su didáctica y en particular la pluralidad de los problemas curriculares no es un obstáculo para que la investigación se desarrolle. Esta se nutre también del debate y de los aportes teóricos de las ciencias sociales, ricas en teorías, que ayudan a comprender la heterogeneidad de las políticas, las instituciones y sus proyectos estratégicos y a construir las didácticas general y específicas del nivel superior, de las profesiones, de las disciplinas y de las edades. No obstante, como hemos tratado de ejemplificar aquí, en lo referente al empleo de conceptos y de formas lógicas estereotipadas en el análisis, corriente en la construcción de discursos pedagógicos en este campo, si no se evitan las confusiones y las ambigüedades conceptuales y se enriquecen las miradas analíticas sobre los procesos en estudio, el diálogo que permita edificar los fundamentos teóricos necesarios para que se entable un verdadero debate, que es tanto indispensable cuanto inevitable, no será sino una ilusión, una torre de Babel que se puede derrumbar cíclicamente.

Referencias bibliográficas

- ASTOLFI, Jean-Pierre; DAROT, Éliane; GINSBURGER-Vogel Yvette y TOUSSAINT, Jacques (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles: De Boeck.
- BARNETT, Ronald (2002). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- BEATTIE IV, Vivien; COLLINS, Bill y MCINNES, Bill (2010). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education: An International Journal*, vol. 6, issue 1, 1997, 1-12. Published online: 05 Oct 2010.
- BOBBITT, Franklin (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 82.
- CAMILLONI, Alicia W. de (2013). De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículo universitario. Problemáticas académicas y organizativas. En Adolfo STUBRIN y Natalia DÍAZ (comps.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el curriculum universitario*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- (2014). Las metáforas conceptuales en el discurso pedagógico. *Revista de Educación*, n.º 7, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (versión impresa) (versión en línea).
- CARUANA, Viv (2014). Rethinking Global Citizenship in Higher Education: from Cosmopolitanism and International Mobility to Cosmopolitanisation, Resilience and Resilient Thinking. *Higher Education Quarterly*, vol. 68, n.º 1, January 2014, 85-104.
- Cluster modernization of higher education. Summary report of the Peer Learning Activity on Circling the Knowledge Triangle from the perspective of Education: the added value in better connecting Higher Education to Research and Innovation. Iceland (25-27 June, 2008). *Final Report European Commission Directorate-General for Education and Culture Life Long Learning: Policies and Programs*. Higher Education; Erasmus Doc. MHE 48 <http://www.kslll.net/Documents/PLA_Circling%20the%20Knowledge%20triangle_June%2008._final%20report.pdf>.
- COLEMAN, James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. The University of Chicago Press, 95-120.
- ENTWHISTLE, Noel y ENTWHISTLE, Dorothy (2003). The interplay of memorizing and understanding, and the development of knowledge objects. *Higher Education Research and Development*, vol. 22, n.º 1.
- ESCUADERO, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, 2 (3). <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/37.pdf>>.
- EUROPEAN INSTITUTE OF INNOVATION AND TECHNOLOGY (EIT) (2012). *Catalysing innovation in the knowledge triangle. Practices from the EIT Knowledge and Innovation Communities*. <http://eit.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Key_documents/EIT_publication_Final.pdf>.
- HANSEN, David (2014). Cosmopolitanism as Cultural Creativity: New Modes of Educational Practice in Globalizing Times. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, n.º 1.
- HARVEY, Lee (2004-2014). *Analytic Quality Glossary. Quality Research International*. <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>.
- HOUSSAYE, Jean (1988). *Le triangle pédagogique*. Préface Daniel Hameline. Berne, Francfort s. Maine, Nueva York, París: Lang.
- KERR, C. (2001). *The Uses of the University*. 5th edition. Cambridge: Harvard University Press. First published 1963.
- KNIGHT, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- (2004). Internationalization remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, vol. 8, n.º 5, 5-31.
- (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, 62, Winter 2011, 14-15. <www.bc.edu/cihe>.
- KOHOUTEC, Jan (2013). Three Decades of Implementation Research in Higher Education: Limitations and Prospects of Theory Development. *Higher Education Quarterly*, vol. 67, n.º 1, January, 2013.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MACFARLANE, Bruce (2014). Dualisms in Higher Education: a Critique of Their Influence and Effect. Article first published online: 20 march 2014, *Higher Education Quarterly* © 2014 John Wiley & Sons Ltd.
- MARTON, F y SÄLJÖ, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. DOI: 10.1111/hequ.12046 Early View (Online Version of Record published before inclusion in an issue).
- MESTENHAUSER, J. (2005). *Internationalization at home: Rethinking campus internationalization*. Michigan State University <<http://www.isp.msu.edu/international>>.

- MULLER, John (2008). Forms of knowledge and curriculum coherence. Paper presented to the ESRC *Seminar Series, Seminar 2: Epistemology and the Curriculum*. University of Bath, 26-27 June.
- PARENT, F. (2008). Formation, Compétences et formation. En G. BAILLAT; J-M DE KETELE; L. PAQUAY y THÉLOT, C. (dirs.) *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*. Bruxelles: De Boeck.
- PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick y VERGNAUD, Gérard (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* [en ligne], 154, janvier-mars 2006. Mis en ligne le 01 mars 2010. Consulté le 12 février 2013. URL: <http://rfp.revues.org/157>.
- PERRENOUD, Philippe (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, n.º Monograf.II <www.redu.um/Red_U/m2>.
- TEODORESCU, Tina (2006). Competence versus competency. What is the difference? *Performance Improvement*, vol. 45, n.º 10, Nov/Dec 2006, ©International Society for Performance Improvement. Published online in Wiley InterScience <www.interscience.wiley.com>.
- VORHAUS, John (2014). Education, Social Capital and the accordion effect. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 48, n.º 1. Oxford: The Philosophy of Education Society of Great Britain, John Wiley & Sons, 28-47.
- WEBB, G. (1997). Deconstructing deep and surface: Towards a critique of phenomenography. *Higher Education*, vol. 33, n.º 2, March 1997, 195-212(18). Proceedings HERDSA Conference 1996. Perth, Western Australia, 8-12 July. <<http://www.herdsa.org.au/confs/1996/webb.html>>.
- YORKE, M. (2006). *Employability in higher education: what it is - what it is not. Learning and Employability*. ESECT Series: The Higher Education Academy p. 8
http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf
-

