

LA PRÁCTICA ¿NOS TORNA MÁS PERFECTOS?

Cap. 9 de Improving Higher Education de Ronald Barnett. The Society for Research into Higher Education & Open University. UK, 1992. Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI.

Pensamiento y acción

“La educación superior es un proceso en donde el lenguaje del conocimiento es central. La terminología, intelecto, mente, pensamiento y comprensión es parte de un vocabulario mediante el cual descubrimos nuestras actividades”.

“El marco de pensamiento que genera esta terminología, es así, parte de una estructura conceptual dominante en la educación superior, lo cual es difícil pensar que pudiera ser de otro modo”.

“La educación superior es también, no obstante, un hogar para el lenguaje de la acción, terminología que incluye: acción, habilidad, desempeño, práctica, competencia y capacidad”.

Los términos profesión, ocupación y vocación tienen también, claras connotaciones de la acción y cada uno de ellos, observa alguna afinidad con la educación superior.

Puesto el mundo de la acción en el contexto de la educación superior, tales términos, tienen una particular significación contemporánea para la misma.

En el Reino Unido, la Educación superior para la capacidad, (una iniciativa de la Sociedad Real de Arte y del Programa de la Empresa para la educación superior, patrocinada por el Directorio de Adiestramiento y Empresa en la Educación y por el Consejo Nacional para la Calificación Vocacional), desarrollaron un enfoque sobre las competencias a ser aplicado en los planes de estudios.

Este es quizás, uno de los ejemplos más importantes de decisiones orientadas a movilizar el currículo de la educación superior más marcadamente en la línea de la acción.

Tales avances no son totalmente promovidos sin una base previa. El desarrollo de cursos orientados directamente hacia profesiones específicas, ha sido una de las características más significativas de la expansión de la educación superior en el Reino Unido desde la postguerra. En este momento, aproximadamente 2/3 de los alumnos no graduados, aún de los politécnicos y Colleges, están tomando cursos que conducen a algún título orientado vocacionalmente.

Desde esta perspectiva, se observa una disposición creciente a relacionar la empresa de la educación superior con la promoción de una acción que se estima pertinente.

Pero la disposición a convenir, una vinculación entre la educación superior y la esfera de la acción, no es nueva. Aún desde sus orígenes en el siglo XII, la educación superior ha ofrecido a muchos de sus estudiantes, una formación profesional.

Esta mención histórica nos recuerda que, el subyace de la atención sobre el lado de la acción, como diferente del pensamiento no es, en sí mismo una reducción de la educación a una nueva técnica y al adiestramiento en capacidades de bajo nivel.

En donde la acción es acompañada por el conocimiento, la comprensión y la reflexión, la misma se constituye en un elemento justificable e importante en la educación superior.

Apertura reflexiva

- "A los alumnos importará ofrecerles un marco general de referencia de pensamiento y de acción que los capacite para enfrentarse, no meramente con las demandas de un mundo cambiante, sino también para ser capaz de actuar con deliberación y con un razonable grado de predicción de los resultados."
- "Estas expectativas complejas generan demandas curriculares. Los alumnos necesitan aprender cosas, pero también, algo más que eso. Les es imperioso Saber cómo evaluar sus experiencias y cómo actuar efectivamente en situaciones complejas ante las cuales se enfrenten."
- En un mundo cambiante y ante situaciones profesionales impredecibles, deben adquirir la capacidad para descartar parte de lo aprendido y encarar nuevas experiencias con una mente relativamente abierta.
- Ante tales demandas se requerirá de una meta-capacidad superior, una que podría denominarse "apertura reflexiva". Un profesional efectivo debe tener una predisposición a desarrollar pensamiento y

acción no irreflexivamente, sino en una forma de operación evaluativa. Cooperación con otros, constructiva pero también reflexiva...

- Si se esta interesado en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, la estrategia, no Sólo será perfeccionar la adquisición de nuevos contenidos específicos relacionados con su profesión (conocimientos, habilidades). Importará que también se desarrollen capacidades intelectuales generales y se amplíen las habilidades personales.

FORMAS DE COMPETENCIA

Barnett selecciona cuatro formas centrales de competencia indicadas en la siguiente tabla:

Específicas	Generales
Educativas: 1. competencias específicas del campo de conocimiento.	2. Competencias intelectuales generales.
Vocacionales: 3. Competencias vocacionales específicas	4. Competencias personales generales.

Competencias específicas del campo de conocimiento

- Todos los cursos requieren que los alumnos sean capaces de manejarse con las capacidades características de la cultura disciplinar. Así,
 - Un estudiante de filosofía deberá ser capaz de elaborar un argumento válido.
 - Un alumno de química deberá ser capaz de sentirse cómodo en el laboratorio sin dañarse a sí mismo o a los demás.
 - Un estudiante de psicología deberá ser capaz de manejar la estadística de modo apropiado.
 - Un historiador deberá ser capaz de localizar e interpretar material de archivo.
 - Quien aprendió un idioma deberá ser capaz de hablarlo.
 - ...
- “Estas habilidades no son sencillas. Implican conocimiento y comprensión si deben ser ejercidas de modo efectivo, en formas apropiadas y con el debido cuidado. En sí mismas, son algo más durables que los componentes de conocimiento que ellas producen, los cuales son quizás los verdaderos portadores de las tradiciones asociadas con las disciplinas” [Peters, 1966; 09 Keshott, 1989]
“Las habilidades y las técnicas, como términos del vocabulario educativo, reciben mala prensa en la cultura académica, puesto que, a menudo, parecen implicar un nivel bajo y no demandan rutinas de especiales exigencias intelectuales”.
“Con todo, estas habilidades y técnicas, necesariamente no son así. En relación con las disciplinas suelen ser complejas y abiertas exigen una alta demanda intelectual y proporcionan los medios, por los cuales el conocimiento y la comprensión son avanzados. Y aún más que esto. Ofrecen los medios por los cuales los alumnos se desarrollan...”

Competencias intelectuales generales

- “El término habilidades transferibles, ha ganado algún uso corriente en los medios académicos y ha sido tomado como una bandera para ciertos desarrollos curriculares... sin embargo no es empleado de modo consistente. Existe confusión acerca de si la transferibilidad (de las habilidades en cuestión) se manifiesta entre los campos académicos, entre los cursos elegidos por los alumnos o en el mundo más amplio del empleo.
- “Un punto de vista: el propósito principal, es promover habilidades que trasciendan los límites del curso para ayudar a los alumnos en las distintas materias a reconocer que las mismas tienen fines en común y, de este modo, quebrar la artificialidad que se suele observar, en relación con tales límites dentro de la comunidad académica (al menos en las actividades de enseñanza).

- “Otro punto de vista sobre la transferencia de habilidades [que es el mayor déficit en la Educación Superior] es la manifiesta incapacidad de los alumnos para operarias en el mercado ocupacional....”
“Aquí, se necesita identificar aquellas capacidades generales que los graduados necesitan para operar frente a las demandas del ámbito profesional.
- “No es fácil determinar la distinción entre una transferibilidad de habilidades entre los cursos y entre un programa de estudio y el mundo del trabajo.
Ser perito en el uso de la tecnología de la información, por ejemplo, es tan útil en el marco de las disciplinas como en otros escenarios. Sin embargo, la distinción tiene un valor analítico como pienso que podríamos observar.
En esta sección me concentraré en el primer tipo de transferibilidad: la que existe entre cursos dentro de lo académico. [dominio 2 de la tabla].
Para llevar a cabo esta discusión, intentaré restringir mis exploraciones en otra sección a las habilidades generales que son estrictamente académicas (“intelectuales”) en relación con aquellas que poseen un aspecto más práctico.”
- “Ya hemos visto en capítulos anteriores, varios intentos efectuados por cuerpos nacionales para identificar conjuntos de capacidades (Alverno College, 1987; Badley, 1992)
En general, estos esfuerzos no han procurado distinguir entre capacidades intelectuales generales y habilidades personales generales [del tipo que conectan el mundo académico con el mundo del trabajo].”
“Por lo general, las habilidades intelectuales generales que se han señalado son:
 - Capacidades analíticas.
 - Ser capaz de integrar (sintetizar), materiales y percibir relaciones entre los mismos.
 - Ser capaz de llevar a cabo evaluaciones críticas de lo pertinente, en relación con el conocimiento abordado.
 - Ser capaz de situar el propio aprendizaje en un contexto mayor.

Probablemente estos fines generales son parte de la cultura de la educación superior, que casi todos los docentes, cualquiera fuere su curso o nivel, podrían alegar que se esfuerzan en tenerlos en cuenta.

“Todas estas capacidades apuntan a lo siguiente: la persona educada deberá ser capaz de formar una visión de sus propias experiencias de aprendizaje y no sólo salir del paso por la experiencia del momento vivido. Más bien que ser cautivados por lo transitorio, los estudiantes deberán ser capaces de retroceder y colocar todas sus experiencias bajo algún tipo de marco organizador de referencia”.

“Ser analítico y ser capaz de sintetizar material, exige un meta-enmarque de conceptos y de teorías por los cuales, se podrá hallar sentido a los diversos alegatos de verdad encontrados por el alumno”.

“Sea que uno esté efectuando las discriminaciones, distinciones y evaluaciones requeridas por el modo analítico de operación, o sea que uno esté llevando a cabo la evaluación de la igualdad, de la jerarquía y de la conexión causal exigida por el modo de Sintetizar la operación, ambas actividades, demandan acceso a marcos superiores de referencia conceptuales y teóricos, bajo los cuales los estudiantes ordenarán la multiplicidad de experiencias vividas”.

- “Dos puntos de valor emergen de estas observaciones.
 - a. Es un propósito común de la enseñanza en la educación superior -quizás implícito-, que los estudiantes lleguen a comprender que nada se apoya en alguna que otra experiencia intelectual, como tal.
Ninguna solidez o virtud se sobreañade a una sola experiencia intelectual ya sea obtenida en el laboratorio, procedente del libro o de la conferencia. La experiencia será algo flotante y desmerecedora de atención, a menos que se la ubique en un marco de referencia más amplio.”
“Es la capacidad del alumno para llevar a cabo algo, lo que cuenta. De otra manera, ser un estudiante devendrá simplemente ser alguien que junta hechos sueltos y los intenta recordar.”
 - b. Es el propio ordenamiento de las experiencias que efectúa el alumno, lo que cuenta. No otro ordenamiento.
El estigma que se sobreañade al plagio [reproducir el ordenamiento de otros] y la copia [producir uno el propio ordenamiento pero de un modo clandestino] es testimonial de este punto.
Se espera que el alumno haga algo de sus experiencias. Literalmente, hacer algo fuera de sus experiencias. La educación superior es un proceso de desarrollo personal: un proceso por el cual el individuo llega a ser más individuo, algo más que las personas, en el sentido de que se convierte en su propia persona. Ellos no asumen posiciones, forman sus visiones y arriban a conclusiones. a menos que crean en ellos mismos.
 - c. Los procesos de la educación superior, a pesar de funcionar entre códigos altamente técnicos, ya codificados, y de introducir a los estudiantes para que avancen dentro de estos marcos de

experiencia, es, en igual sentido, un proceso creativo desde la perspectiva del alumno. La creatividad no debe confundirse con la originalidad.

Su característica central es la de la paternidad y de la propiedad.

Los alumnos deberán formar sus propios puntos de vista y estar dispuestos a ser juzgados por ellos y por el razonamiento que promuevan para sostenerlos”.

COMPETENCIAS VOCACIONALES ESPECIFICAS.

- “Muchos cursos, como se ha observado en los últimos capítulos, tienen cada vez más una definida orientación vocacional.
En general, son diseñados, entre otras cosas, para desarrollar determinado tipo de habilidades en los estudiantes que los toman. En algunos de tales cursos t por ejemplo en medicina, enseñanza, lenguaje y en otras profesiones vinculadas con la salud los elementos prácticos son tan importantes que se le requiere a los estudiantes que demuestren su competencia en la practica a fin de calificarlos para el otorgamiento del título”....
- "En otras áreas [ingeniería, arquitectura, contabilidad, trabajo social, etc.] los alumnos comienzan su preparación profesional en alguna medida durante el cursado, pero los componentes de la práctica son completados después del mismo, en Un ambiente profesional, y, superando las exigencias establecidas, los alumnos reciben sus calificaciones profesionales. En otras carreras, esta formación suele ser proporcionada después de los estudios de grado [derecho, farmacia]”
- Recientemente han habido indicaciones de que la verificación de las conductas manifiestas —durante el período de práctica— no pueden ser en sí mismas un criterio adecuado de rendimiento en la esfera profesional [Black, and Wolf, 1990]. Existe ahora una cierta disposición a reconocer que el conocimiento es importante en su propio derecho. Pero esta forma integral de comprender la cuestión de conocimiento versus competencias o conocimiento junto con las competencias es, en sí mismo parte del problema. Un desempeño profesional efectivo, no es adecuadamente captado por este tipo de vocabulario. Más bien necesitamos abarcar un vocabulario que incluya: reflexión, juicio, autoreflexión, interacción, intercambio, diálogo, conocimiento tácito, conocimiento en uso, acción informada, empatía, audición informada, comunicación interpersonal, etc.”
- En otras palabras, reconocemos que la formación para la competencia profesional, nunca puede ser una cuestión de proveer a los estudiantes con predefinidas habilidades y conocimientos a ser acometidos en las situaciones específicas.
La acción profesional en los niveles más elevados, es impredecible y presenta situaciones de tal complejidad que no existen soluciones integrales que puedan estar disponibles en “resultados” predeterminados [Jessup, 1991]. En realidad, los profesionales tienen cuestiones enmarañadas en sí mismas, en el marco de las cuales se abordan posibles estrategias y acciones (algunas de las cuales pueden operar con ciertos clientes, y otras con los demás) y se negocian sus formas a través de la situación (sea en el teatro de operaciones o en el estudio de los arquitectos, por ejemplo) para formular y proponer la solución adecuada.
- “Un signo de calidad de las actividades que encuentra su expresión en la educación superior, es que las mismas proporcionan literalmente infinitas oportunidades para la creatividad humana, el juicio y la interpretación”.
- ...
- “Las habilidades son —como ya se señaló— inseparables de los elementos cognitivo—intelectuales evaluativos y afectivos.
En la educación profesional, aquellos elementos puramente cognitivos, nunca pueden, por sí mismos proporcionar testimonios de la efectividad profesional.

COMPETENCIAS VOCACIONALES GENERALES

En el Reino Unido tales competencias se suelen identificar bajo diversos encabezamientos: habilidades personales transferibles; habilidades para operar en la empresa; capacidades (dependiendo de los organismos que las hayan definido). Existe, como ya se señaló antes, alguna superposición con las capacidades educativas generales.

En las diversas listas aparecen múltiples habilidades, más típicas. Entre ellas, las interpersonales; las capacidades para trabajar en equipo; tomar decisiones, resolver problemas, comunicar información, asumir riesgos y manejar cierto liderazgo.

. Pero algunas de las citadas, tales como solución de problemas, habilidades para la comunicación y, aún la capacidad para trabajar con otros, pueden también encontrarse en la lista de las capacidades intelectuales transferibles.

....

¿Qué es lo transferible en las habilidades transferibles?

- “La idea de transferibilidad, ha ganado actualidad en estos momentos como resultado de una cantidad de intereses extramuros que están en conflicto:
La economía, la demanda por capacidades de alto nivel en la sociedad y la creciente complejidad de los problemas sociales en su conjunto, parecen generar la idea en la sociedad de que los graduados no están lo suficientemente preparados para afrontarlos.
También, debido a esto, o a pesar de, las experiencias de alta calidad que los estudiantes hubieren tenido exhiben cierto escepticismo en relación con su capacidad para efectuar una contribución efectiva a la sociedad.
Los reclamos de realización personal y de responsabilidad social parecen estar en tensión entre sí [Barnett, 1989]
- El sistema de educación superior en UK generalmente es considerado como de alta calidad en el nivel intervencional —en realidad entre los más altos— pero quedan sospechas sobre la adaptabilidad o adecuación de sus graduados al mundo del trabajo. La alta calidad, es parte del problema. En efecto, la alta calidad es un sinónimo, en parte, de la especialización. Precisamente, a cuenta de su estrecha focalización disciplinaria conectada con su base selectiva de ingreso, el sistema de educación, se percibe como muy exitoso en términos del valor académico de sus graduados, pero de limitada efectividad en producir egresados capaces y dispuestos a tomar su lugar en el mundo del trabajo”.
- “Existen dos sentidos de estrechez, subyacentes a este sentimiento de ansiedad, sobre el sistema de educación superior.
Primero hay una sensación de que los cursos de estudios son demasiado limitados en términos disciplinarios.
Existe una creencia de que la empresa del conocimiento ha sido tan profesionalizada por los académicos (Scott, 1984), con conocimientos que han sido tan diferenciados en subculturas separadas, que los graduados están “pestañeando” en términos académicos.
¿cómo pueden adoptar una visión objetiva de sus propios intereses académicos si todos los estudios que han efectuado son sobre una disciplina?
- El otro sentido de estrechez, emerge de la creencia de que, a pesar de los indudables nexos que se han formado durante los últimos 30 años entre la educación superior y el amplio mundo de las profesiones, el comercio y la industria, aún existe una brecha entre ellos. Los mismos conservan algo de las apariencias de los 2 mundos. Los hombres de negocio (normalmente hombres) y los profesionales, no comprenden totalmente a la educación superior en sus formas actuales, en tanto que muchos campos disciplinarios son impulsados por sus demandas e intereses internos.
- “De tal forma, surge que los graduados con “productos” de la comunidad académica y, por lo tanto académicos “fallidos” más bien que personas totalmente integradas a los valores y a la cultura del mundo del trabajo.
- “La “transferibilidad” en consecuencia, es inevitablemente un término confuso, porque esta jugando diversos roles y refleja muchas esperanzas. Ello, en todas sus manifestaciones, deriva de una visión que la educación superior en el Reino Unido, es demasiado estrecha, y no sólo en sus contenidos cognitivos y en las demandas prácticas instalados sobre los estudiantes, sino también en los valores y actitudes que quizás tácitamente están adquiriendo”.
- “La exigencia de transferibilidad, es un argumento para ampliar el contenido y de modo más relevante, el propósito. Ello contiene el supuesto de que el desarrollo académico, específicamente en el nivel de los no graduados, no puede ser dejado a los académicos.
La lógica interna de las disciplinas solas, no puede ser suficiente para producir un currículo adecuado para esta época. El enfoque es doblemente deficiente.
Primero, reduce la capacidad de los estudiantes en relación con las diversas materias de comunicarse entre sí, en términos académicos. Sus discursos están limitados a la disco; a la discusión de los asuntos mundiales en el bar, aunque en cierto modo, difícilmente estén más informados que los pasajeros del bus número 10.

Segundo: el enfoque disciplinario torna menos importante de lo que es, el espacio social y por cierto, las habilidades intelectuales de valor general en el mercado de trabajo, reduciendo la efectividad de los graduados en su contribución a la economía”.

- “Existen como hemos visto, problemas sobre los supuestos en el marco de estas críticas; problemas de identificación, de transferibilidad y, en realidad de la propia existencia de las habilidades generales que han sido propuestas.”
- “Y existen también problemas —como ya se ha visto— sobre la similitud o diferencia, entre las habilidades que emplearán los alumnos a través de los dominios de los cursos [es decir, dentro del mundo académico] y aquellas que desempeñarán, desde las perspectivas de su aprendizaje superior, en la generalidad de las experiencias del mundo del trabajo en el cual actuarán a posteriori.

Cuán “expertas” son las habilidades

- “... El lenguaje de las habilidades llega reiteradamente de los informes del gobierno y de agencias tales como: Directorio de Educación, adiestramiento y empresa; y el Consejo Nacional de Calificaciones Vocacionales. “Conocimiento” es menos evidente y es un “problema” (Jessup, 1991) y “comprensión”, virtualmente nunca aparece en los documentos editados por las burocracias nacionales.”
“El término “habilidad” (Skill) está frecuentemente asociados con la industria, aunque en el “comercio” es a veces empleado; y ahora también en las profesiones... La tendencia a emplear el término “habilidades” no está limitado a los cuerpos nacionales. La comunidad académica ha estado muy dispuesta a incorporarlo”.
- “Como ya se ha visto, este lenguaje y las iniciativas que lo acompañan, han sido representados como un intento para superar la estrechez del aprendizaje superior. Pero este movimiento está en peligro de suplantar una serie de pobreza o limitaciones por otro”.
- “La estrechez del contraenfoco prevaleciente, es manifiesto en relación con diversos niveles:
1º Existe un supuesto ya demasiado internalizado de que el mundo del trabajo es sinónimo con el de la industria manufacturera.
2º Existe un supuesto de que el mundo del trabajo es el destino de los egresados, en el sentido de que, este mundo, es el que da valor a su aprendizaje superior.
3º Existe un supuesto que se da por sentado, en relación a que, las actividades del mundo del trabajo, son adecuadamente captados por la descripción de las habilidades.

Estos son cargos bastante serios, pero más bien que desarrollarlos, deseo, como una cuarta crítica, desarrollar un punto que ya he tocado. La misma está referida a la idea que, la habilidad (Skill), tiene su propio hogar en contextos que son relativamente predecibles, y en donde una respuesta apropiada puede ser especificada por adelantado. La creencia de que el proceso educativo yace en la adquisición de tales habilidades tiene 2 connotaciones valiosas de aportar”.

Primero: existe el supuesto asociado, que la garantía de la calidad en el mundo del trabajo yace en la eliminación del error (Cap.3). Si solamente los errores desagradables pudieran ser eliminados de los procesos de producción, entonces, por definición, emergería un producto de alta calidad, en el cual, el cliente podrá tener confianza.”

“Aún si este es un supuesto plausible en los procesos de fabricación, en cambio, es totalmente espurio en la educación comercial porque el error, no es justamente como un “gremlin”, una característica de torpeza de la actividad educativa, sino que es intrínseco a la misma. Aún la expresión “error” es algo ociosa, puesto que está implicando sugerencias peyorativas y punitivas”. “En la educación superior, por el contrario, queremos dar a los estudiantes y académicos (como aprendientes e investigadores) la libertad de intentar procesos abiertos de experimentación. Ambos deben tener la libertad, sin temor al castigo, de obtener cosas equivocadas. En educación las personas aprenden a través de sus errores. Los resultados no son a menudo una cuestión de correcto o erróneo, verdad o falso, sino más bien de “podría hacerlo mejor”.

- “La segunda razón, en pos de mi sugerencia de que las ideas de predictabilidad están fuera de sitio en educación (especialmente en educación superior), es que la impredecibilidad es la esencia. Si, como muchos dicen, una de las características definientes del aprendizaje superior yace en su promoción de la autonomía intelectual, entonces debemos estar preparados para que los estudiantes formen visiones por sí mismos...”

- “En algunos cursos tales como los de matemáticas o lógica, o donde la seguridad humana está en la mira (como en medicina o en ingeniería) existen dificultades con esta visión, aunque aún aquí, los alumnos pueden ser instados a involucrarse en proyectos o resolución de problemas en donde no exista una respuesta correcta”.
- “En realidad, esta es una de las condiciones de la actividad, que es ofrecida en la educación superior, en relación a que no existe una respuesta que pueda ser conocida con antelación.. .”
- “La apertura de mente en el desarrollo de una real independencia intelectual reclama de un grado de impredecibilidad”.
- Existe entonces, un conjunto de razones por las cuales deberíamos ser desconfiados de que la terminología referida a las habilidades constituye un espacio dominante en el lenguaje del aprendizaje superior. Los intereses dominantes, detrás de su reciente resurgimiento, son extraídos de su empleo en otras esferas de la actividad humana, las cuales son intrínsecamente diferentes del aprendizaje superior y su incorporación en la corriente de dicho aprendizaje conduce a un empobrecimiento de perspectiva y de aplicación. Ello presagia predictabilidad, esfuerzo de rutina, no reflexión y acción humana limitada. El aprendizaje superior por el contrario, significa impredecibilidad, complejidad, autorreflexión crítica y un rango infinito de acciones humanas”.
- Esto no significa desdeñar las habilidades como tales. Quizás todas las actividades en la educación superior, sean de un carácter disciplinar, investigativo pedagógico o de aprendizaje, requieran de algún tipo de habilidad (Skill)
- Regresando a nuestras observaciones —sean en el laboratorio; en el estudio del diseño; en el teclado del computador; en la resolución de ecuaciones en el pizarrón; produciendo un argumento filosófico; evaluando un archivo histórico o escribiendo un ensayo de crítica literaria— todas demandan el desarrollo de habilidades, por lo común de orden superior.
- Esto es afirmar: ser eficaz en una disciplina es familiarizarse con las formas de acción y de comunicación que les sean típicos y operar en consecuencia. Por convenciones tácitas, ellas son hábitos de pensamientos y de actividad, en donde los expertos de una disciplina aprenden cómo construir el conocimiento.
Las demandas para generar la adquisición de estas habilidades y ciertas formas de avance en contextos específicos, justifica realmente el título de “disciplinas”. Y el símbolo de su adquisición, en la forma de un título —hasta hace poco— ha sido un signo para los empleadores de que los graduados han obtenido rendimientos demostrables, en sus nombres.

“La diferencia entre adquirir habilidades de esta manera, adecuadas a lo contenido al interior de las disciplinas, y lograr habilidades incorporadas en el currículo debido a que se percibe su uso corriente en el empleo, es profunda.” “Las habilidades disciplinarias son un medio necesario para un fin de orden superior del enriquecimiento humano, quizás en una estrecha área de pensamiento y de esfuerzo”.

“Las habilidades disciplinarias son simplemente las herramientas que capacitan a los estudiantes o profesores para manejar sus pensamientos, comprensiones, argumentos y reflexiones críticas.

Las habilidades son irrelevantes en sí mismas. Lo que importa es el uso, los efectos sobre los progresos mentales de los alumnos y los rendimientos que resulten”.

“En el sentido industrial de la habilidad, la cuestión está totalmente invertida. El efecto sobre la mente del usuario y la contribución a la comprensión humana es irrelevante.

Lo que importa es producir un producto dada una fórmula o especificación.

La individualidad humana es repudiada o permitida dentro de estrechos límites trazados, entre los que se destacan formas de “liderazgo”; “equipos de trabajo” y “la capacidad para “trabajar en grupos”. Simultáneamente, la reflexión crítica es tolerada sólo en la medida en que el bote no se bambolee. La revolución Kuhniana no está en el programa industrial. Menos aún la anarquía tipo Feyerabend (Kuhn 1970; Feyerabend, 1978)

(En otras palabras, esta visión de la habilidad, difícilmente podría servir aún al desarrollo del pensamiento científico, sin mencionar la inconmensurabilidad y la mutilación general de los paradigmas rivales en las ciencias humanas y en las propias humanidades).

CONCLUSION

- “Al aprendizaje en la educación superior, le está siendo demandado que salga de la torre de marfil, que está demasiado confinado a una empresa académica [los académicos no pueden comprenderse entre sí, aún dentro de las disciplinas] y que sea una preparación para el mundo del trabajo. En diferentes sentidos ambos son correctos pero no significa que tengan similares pesos”.
- En el Reino Unido el aprendizaje superior es demasiado limitado. Una de las recomendaciones olvidadas del Informe Robbins, 1963, fue un argumento por la introducción —en una amplia escala— de grados generales (conjuntamente con el aserto de que la promoción de los “poderes generales de la mente”, eran un principio subyacente en el planeamiento de la educación superior)
A pesar de la introducción, en las entonces nuevas universidades, de cursos interdisciplinarios alrededor de áreas afines, el subsecuente desarrollo de programas multidisciplinarios en los politécnicos y en los colleges, y el crecimiento general de la interdisciplinariedad elaborada en torno de la formación profesional, para los estándares internacionales, la educación en el Reino Unido quedó como una cuestión bastante limitada. No es sorprendente que la idea de un título (degree) general haya resucitado recientemente [THS, Jan 1991].
- Esto es, se piensa, un problema de intracomunicación con el mundo académico y de comunicación a través de las disciplinas.
Ni los académicos, ni sus estudiantes en las diferentes disciplinas se reconocen entre sí como teniendo intelectualmente algo en común.
Esta situación es comprensible como resultado de una mentalidad de tipo divide y gobernarás, por parte del estado, en donde cada disciplina es alentada para definir, defender y pelear por su territorio.
El resultado final es que las disciplinas, como subculturas con sus propias agendas, se separan científicamente sin ningún sentido común del propósito.
- El otro cargo es apuntado al problema de la intercomunicación entre el mundo académico y la sociedad. El pretexto por las habilidades es un enfoque inadecuado al asunto, cuando lo que se requiere es flexibilidad, disposición para ensayar nuevos cursos de acción y movilizar a todos nuestros recursos intelectuales imaginación y creatividad.
Las demandas, en relación con un complejo conjunto de problemas del país y de un orden mundial enfrentado a un desastre ecológico y hambre mundial, no serán satisfechos por un vocabulario de habilidades y de resultados.
- Con todo, la solución de problemas (otra de las frases de escaso sentido de los tiempos pedagógicos), es inadecuada, cuando lo que se necesita es la capacidad para reconceptualizar cuestiones y problemas en bastante nuevas formas, que tomar como dadas las definiciones de problema en su uso corriente.
- La práctica por sí misma no los hará perfectos.
La “práctica” tiene que estar conectada con un claro discernimiento, comprensión y perspicacia.
Un llamado a la “sabiduría” ha aparecido recientemente en los márgenes de los comentarios del estado del aprendizaje superior, y este es un término valioso que nos trae de vuelta al juego [Maxwell, 1987; Midgley, 1989]
Si ponemos a los dos juntos, reemergeremos con algo como “sabiduría práctica”, en donde la realización práctica y el discernimiento llegan fructíferamente en una interrelación. Las antiguas distinciones entre teoría y práctica, conocimiento y habilidades ya no resultan útiles. Por el contrario, sirven para crear límites entre los esfuerzos humanos, los cuales podrían aglutinarse si el aprendizaje superior debe alcanzar el potencial de contribuir de modo efectivo al mejoramiento del mundo en su máxima extensión”.