

Disciplina versus habilidades, un análisis sociológico

Michael Young

London Knowledge Laboratory

Institute of Education, University of London.

1. Introducción

El cambio en el enfoque desde las disciplinas a las habilidades como organizadoras del currículo universitario, que es el tópico de este simposio, se observa en las políticas educativas más elevadas destacadas en la mayoría de los países. Difícilmente podría haber un tema más urgente ya que involucra el futuro cercano, o la falta de uno, de las universidades como las conocemos y su rol en el crecimiento económico.

2. Cambiando las perspectivas sociológicas y el cambio desde conocimiento a habilidades.

2.1) Fuerte constructivismo social

Quisiera comenzar con un poco de mi autobiografía, reflexionando en los cambios sobre mi propia perspectiva como sociólogo de la educación y expresando cómo la tensión entre conocimiento, y su forma de organización social en disciplinas y habilidades como motor del crecimiento económico, debe ser interpretado desde tres diferentes perspectivas.

La primera, que describiré denominándola *fuerte constructivismo social*, está asociada con mi primer libro "Knowledge and control", y se conoció como "la nueva sociología de la educación".

La segunda, a la que me referiré como *moderado constructivismo social*, está asociada con mi segundo libro "The curriculum of the future", y asocia el conocimiento de habilidades directamente en términos de la cuestión de la especialización.

Desarrollaré entonces con más detalle, las implicaciones para el tema de la conferencia con lo que yo llamo *acercamiento epistémico* que he desarrollado en mi reciente libro "Bringing knowledge back in", 2008, y al cual me referiré como realismo socio-epistémico. En otras palabras, mientras concretamente la ponencia representa tres diferentes acercamientos al tema de la conferencia, teóricamente ofrece una comparación de tres perspectivas sociológicas que están relacionadas pero no equivalen al argumento de los "tres futuros" que he desarrollado en mi ponencia en 2010 con Johan Muller.

Como será familiar para algunos de ustedes, mi carrera como sociólogo de la educación comienza con la publicación de libro "Knowledge and control" en 1971. Para ser honesto, en ese momento era completamente inconsciente de que daría lugar a semejantes controversias o que habría problemas fundamentales con su argumento. El libro se conducía a través de las implicaciones de lo que yo llamo *acercamiento de fuerte constructivismo social* que argumenta que todas las instituciones, categorías y conocimientos pueden ser analizados como "sociales" en el sentido de que expresan los intereses y la mirada global de un grupo particular : profesión, burócrata o alumnos, por ejemplo. Desde esta perspectiva, categorías y distinciones como planes de estudios académicos o vocacionales, habilidades y conocimiento, las fronteras entre las disciplinas y asignaturas especializadas e incluso las diferencias entre conocimiento y experiencia, o teoría y práctica, pueden ser entendidos como oportunidades de algunos grupos para corroborar y mantener su poder sobre otros. Se sostiene en el libro que cada distinción es seguida por una combinación entre poder y tradición, a veces basada en instrumentos del Estado como la ley. Es el trabajo de los sociólogos exponer las relaciones de poder subyacente a todas las distinciones y categorías. En resumen, "Knowledge and Control" analiza todas las categorías educacionales y distinciones como ejemplos de la ideología y del trabajo.

Tal perspectiva y sus vínculos fue lo que se estableció mayoritariamente a partir de la década de los 70' como la "nueva sociología de la educación". Estaba representado por la Introducción y el Capítulo 1 de "Knowledge and Control", y por todos los contribuyentes. Basil Bernstein, además de alentarme a escribir y publicar el libro fue un disidente notable aunque sólo hizo explícito su disenso en un artículo publicado un tiempo después. Es difícil captar la veracidad de este acercamiento 40 años después pero debe ser entendido en el contexto y clima cultural y político de aquella época, un período en el cual una postura radical hacia todas las formas de autoridad institucional estaba aumentando y se volvía común por lo menos en las Universidades del Reino Unido. Además, este radicalismo se combinaba con un sentido de que habíamos llegado a un punto en la historia de potencial cambio social dramático conducido por un creciente grupo de políticas progresivas y movimientos sociales, anti colonialistas, feministas, sindicalistas y estudiantiles radicalizados. Desde esa perspectiva, "disciplinas" y "conocimientos" y sus diferencias fueron vistas como construcciones sociales, reflejando dos aspectos de la lucha por el poder en la sociedad, uno sobre el sentido de producción cultural en las universidades y sus tradiciones de liderazgo disciplinar y otro sobre el significado de la producción económica y el rol de la mano de obra calificada.

Este fuerte constructivismo social era, por supuesto, un masivo acercamiento idealista a la realidad, sustentado por políticas casi utópicas. Pronto dio paso a las críticas más realistas, tanto las de la izquierda, muchas de las cuales adoptaron un marxismo igualmente poco realista, y otras de la derecha, que se opuso a cualquier reto a las jerarquías existentes. Para éstos "conocimiento sin control" se convirtió en un slogan popular.

En términos políticos e institucionales la "nueva sociología de la educación" tuvo una corta duración, fragmentada en facciones. Es en el caso de la formación universitaria de los profesores

donde "competencias" comenzó a sustituir a "disciplinas". El proyecto utópico político y las ideas radicales, pero en última instancia, el plan de estudios al que apunta la "nueva sociología de la educación" fueron sustituidos por cualquiera de las tendencias teoristas del estructuralismo marxista francés, tal como el de Louis Althousser, o el del radicalismo apolítico de las micro sociologías, tal como la etnometodología y el interaccionismo simbólico que emergieron en Estados Unidos. Ninguna tenía mucho que decir o mucho interés en la educación o el debate "disciplinas contra habilidades".

2.2) Moderado constructivismo social

Para otros, y yo era uno, la solución a los problemas teóricos aparentemente irresolubles que plantea el fuerte enfoque constructivista social al conocimiento fue un giro a lo que se conoció como la sociología política. Esto daba por sentado y no cuestionó el marco político existente y trató de utilizar sus contradicciones para explorar las diferentes posibilidades de determinadas políticas. Mi propio trabajo, expresado en mi libro "The curriculum of the future" (1998), centrado en el currículo universitario superior y la nueva temática de la juventud desempleada que surgió en países como el Reino Unido, exportando su demanda de trabajo joven no calificada hacia las economías de bajo salarios del Tercer Mundo. El renovado interés en la educación vocacional como una solución a los jóvenes desempleados puso de relieve una descuidada división entre el sistema educativo occidental y el capitalismo occidental: la división entre el trabajo manual y el trabajo mental, ambos como aspectos de la estructura ocupacional y de cómo eran expresados en las divisiones curriculares entre educación académica y vocacional. Este era en cierto sentido un temprano precursor de la tensión entre "disciplinas versus habilidades" que estamos apuntando en la agenda hoy en día.

Las cuestiones subyacentes eran similares; la mayor diferencia era que el centro de atención no eran las universidades – ellas estaban experimentando un periodo de expansión sostenido en la mayoría de los países – ni siquiera directamente la economía. Las oportunidades de empleo, y con ellas el mercado de trabajo para aquellos jóvenes que terminaban la escuela sin calificaciones había virtualmente desaparecido. El objetivo, para los responsables políticos y para los investigadores acerca de las cuestiones educativas, estaba en una solución educacional a un problema con orígenes económicos. Lo que se desarrollaron fueron las formas de capacitación y trabajo basado en lo que se conoce como planes de estudio pre-vocacionales en las escuelas y colegios. La antigua división entre los que se quedaban en la escuela en cursos académicos y los que abandonaban la escuela para el aprendizaje o el trabajo no calificado, estaba siendo reemplazada por una más amplia brecha académica / vocacional en el currículo. Era la reaparición de la división entre trabajo mental y manual en la forma curricular, posándose en la antigua cuestión pero de un nuevo modo.

La cuestión en ese momento fue si el futuro del capitalismo occidental y su sistema educativo adoptaría la forma de una extensión del pasado -en otras palabras, nuevas expresiones de la

división mental/manual- o una forma alternativa, menos divisiva, de especialización emergente. El objetivo se centró en la temática de la especialización en la economía y cómo su forma se reflejaba en la educación. La alternativa aprobada por muchos orientados hacia la izquierda y por mí en mi libro de 1998 estaba basada en lo que se conocía en esa época como post-fordismo –el argumento de que el capitalismo se encontraba en una encrucijada de su propia productividad-. Presiones desde las crecientes economías asiáticas junto con el desaprovechado potencial de las nuevas tecnologías digitales se apuntaban como las dos opciones a las que tarde o temprano se debería volver. Una, que representaba la visión dominante de los administradores y formadores de políticas era la antigua división de la especialización basada en las divisiones mental/manual y continuaría, pero relocalizada en el sistema educativo, como una nueva forma de la división académica/vocacional.

La segunda, “flexible” o “especialización conectiva”, desdibujó las divisiones mental/manual en la economía como nuevas ocupaciones, trascendiendo las viejas divisiones conocimiento/habilidades en un nuevo currículo en el que las divisiones habilidades/conocimientos eran desdibujadas o hechas más flexibles por la modularización y por la mayor oferta que pretendía proveer.

Esta segunda alternativa se basó en una versión más pragmática de la utopía de la "nueva sociología de la educación" y un constructivismo social más cauteloso (o moderado), que se expresó en las opciones políticas y no entre ellas. De todas formas, excepto en casos excepcionales como Dinamarca y partes del norte de Italia, como Bologna, el Capitalismo global ha tenido la habilidad de explotar el potencial de las tecnologías digitales en nuevas formas de división del trabajo que han tenido más en común con la división manual/manual que con la especialización flexible; algunos investigadores se han referido a esto como “hi-tech fordism” o fordismo de alta tecnología.

Como he indicado en mi libro de 2008 “Bringing Knowledge Back In”, he observado el concepto de “especialización conectiva” como una utopía más modesta que abogaba por un sistema curricular unificado a través de la división habilidades/conocimientos y al mismo tiempo evita las verdaderas diferencias epistemológicas entre el conocimiento y la habilidad. La relevancia de este análisis surgió en las consecuencias de estas nuevas formas de currículos basados en la equivalencia entre los currículos académico y vocacional; ellas se expandieron dramáticamente en la primera década del siglo XXI pero no llevó al empleo, excepto en una pequeña proporción de los casos, al progreso de aquellos que se graduaron en los cursos de más alto nivel.

Es a este aspecto a lo que yo llamo acercamiento socio-epistémico al conocimiento que conceptualiza el futuro no como una utopía potencial sino como posibilidades y que es el fundamento de mi trabajo más reciente. Son las implicaciones del análisis para la tensión “Disciplinas versus Habilidades” las que deseo apuntar en la restante parte de mi presentación.

2.3) Realismo socio-epistémico

Primero deseo listar cuales son los supuestos que conforman lo que entiendo como *realismo social* o como un *acercamiento socio-epistémico al conocimiento*:

1-. En todos los campos de investigación hay un *mejor* conocimiento, conocimiento más fiable, y conocimiento más cercano a la verdad sobre el mundo en que vivimos y lo que es ser humano. Al mismo tiempo, y no menos importante, ese conocimiento es siempre falible y susceptible de cambios. Esto es lo que yo llamo "conocimiento de gran alcance" o "conocimiento poderoso".

2-. El "conocimiento de gran alcance" o "conocimiento poderoso" tiene dos características claves:

- a) Es codificado y especializado en su producción y transmisión. Esta especialización refiere a los límites entre las disciplinas y entre éstas y las asignaturas escolares y el conocimiento diario o cotidiano.
- b) "Conocimiento de gran alcance" se distancia del conocimiento cotidiano en el sentido que el conocimiento cotidiano hace referencia al conocimiento de sentido común, al conocimiento que cualquier persona en una sociedad puede adquirir al desarrollarse, o a las habilidades que son adquiridas en tareas específicas para realizar tareas específicas.

3. Disciplinas

Disciplinas, según se deduce, son construcciones tanto epistemológicas como sociales. Son epistemológicas en el sentido que representan conjuntos de conocimientos con argumentos apropiados, ejemplos y evidencias que proveen óptimas condiciones para generar conocimiento más fiable en un campo. Algunas disciplinas, como en el caso de las Ciencias Naturales y disciplinas aplicadas derivadas de éstas, poseen fuertes conjuntos de reglas o gramáticas que unen sus conceptos. En otras, como en las Ciencias Sociales o Humanas, la gramática es débil y pueden existir relativamente pocos acuerdos en los conceptos. De todos modos, sin seguir lo que a menudo se supone, que las Ciencias Naturales representan un modelo para todas las otras disciplinas, la coherencia conceptual de una disciplina siempre reflejará la naturaleza de su objeto o campo de investigación y la medida en que ejemplos particulares puedan ser subsumidos dentro de estos conceptos.

Es la falta de reconocimiento de este aspecto epistemológico de las disciplinas, y por lo tanto del conocimiento, lo que representa la mayor debilidad de la nueva sociología de la educación y lo que conlleva, como sugieren las ideas de varios posmodernistas, hacia formas de relativismo cultural, las cuales se mostraban imposibilitadas de realizar afirmaciones de conocimientos absolutas. La falta de reconocimiento de los límites era una característica de los argumentos a favor de la "especialización conectiva", los cuales asumieron que los criterios pueden ser desarrollados tratando conocimiento y habilidades como equivalentes. Argumentaré que ambos son ejemplos de los supuestos "sobre-socializados" acerca del conocimiento. El enfoque socio-epistémico no aboga por la sustitución del constructivismo social ni por su extensión sino que es propone una

teoría social del conocimiento que si bien reconoce su origen social no lo reduce a dicho origen y ni a los intereses y relaciones de poder que supo reflejar. Lo que distingue al conocimiento de la opinión o la experiencia es su independencia del contexto de origen, en otras palabras el conocimiento no se puede reducir al “conocedor”. No es, sin embargo, la sustitución del constructivismo social que un enfoque socio-epistémico aboga por su extensión sino como una teoría social del conocimiento que reconoce que el conocimiento, aunque social en origen, no se reduce a los orígenes y los intereses y relaciones de poder que reflejan. Lo que distingue al conocimiento de la opinión o la experiencia es su independencia de su contexto de origen, en otras palabras, no se puede reducir a conocedores.

En segundo lugar, las disciplinas son categorías sociales – son el producto no sólo de la historia sino también de tradiciones de especialistas en comunidades acotadas que comparten conceptos y reglas sobre investigación. Es la base social de las disciplinas lo que otorga a los miembros de las comunidades disciplinares la oportunidad de retar las pretensiones de verdad que nunca son definitivas porque, una y otra vez, la comunidad de especialistas decidirá.

4. Disciplinas, sus orígenes, historia e importancia.

Quisiera enfocarme un poco más en los orígenes de las disciplinas por dos motivos:

- Son las disciplinas las que se ven mayormente desafiadas por los “cambios hacia habilidades”
- Ha habido una tendencia a descuidar su rol en la innovación y la creación de nuevo conocimientos –las cuestiones que el “cambio hacia habilidades” reclama anotar.

Además de sus obvias diferencias, tanto las humanidades como las ciencias se centran firmemente en las disciplinas. De todos modos, ambas, en diferentes modos, se enfrentan hoy a retos. Las ciencias están amenazadas por el explosivo incremento de los costos de investigación, especialmente en tiempos de austeridad para su siempre incierto salario económico. ¿Cuánto va a costar la instalación más costosa financiada por una disciplina científica basada en la investigación, el colisionador de partículas (Large Hadron Collider-LHC), por ejemplo? En contraste, las humanidades y las ciencias sociales, son las víctimas, no sólo de la cortedad de miras de los análisis costo/beneficio de gobiernos sino también de las sucesivas olas de críticas y desacuerdos de la que la fragmentación de la sociología de la educación es sólo un ejemplo. Esto ha debilitado cada vez más su papel en la habilitación, como Basil Bernstein dijo una vez, "de que las sociedades participen en conversaciones sobre sí mismos y su futuro".

He hallado que el análisis de Durkheim modificado por Bernstein ha colaborado en explicar por qué las disciplinas no son solamente reliquias históricas a ser superadas sino que son fundamentales para el desarrollo de nuevos conocimientos y para el futuro de las modernas

sociedades. Durkheim argumentó que esto se debe a los orígenes de las instituciones en las iglesias medievales. El rastreó los orígenes de las disciplinas académicas en la distinción entre lo sagrado y lo profano que encontró en sus estudios sobre las sociedades aborígenes. ¿Por qué este problema hoy?

Para Durkheim la distinción entre lo sacro y lo profano describe dos formas estructurales separadas que pueden ser encontrados en todas las sociedades. “Lo profano” describe cómo las personas avanzan resolviendo problemas prácticos – cómo por ejemplo encontrar comida en sociedades antiguas. Por lo tanto estos “significados” profanos, son creíbles en algunos contextos específicos (donde encontrar animales para cazar, por ejemplo)- ése es su alcance. Están basados sólo en la experiencia directa y no son generalizables, esas son sus debilidades.

En contraste, Durkheim argumenta que los “significados sacros” son internos a sí mismos e independientes de presiones externas; son resistentes a los cambios y se presentan como fuentes de estabilidad necesarias en cualquier sociedad. Durkheim buscaba conocer estrechamente esa separación, por ejemplo, en las sociedades medievales en la distinción que hace la teología cristiana entre “el mundo” y “el trasmundo”. Él además argumentó que esta separación entre los significados sacros, libres de contexto, y los profanos, ligados al contexto, provee la base social de la autonomía y es una condición para el trabajo intelectual, y en particular, para las ciencias.

He allí la conexión a la cual me refería entre “conocimiento poderoso o de gran alcance”, las disciplinas y las universidades, lo cual es crucial para mi argumento sobre la tensión entre habilidades / conocimientos. Por lo tanto; intentaré reformularlo de la forma más clara posible.

3.1 Disciplinas como conocimiento poderoso o de gran alcance

1. La división universal sagrado / profano proporciona la base para el conocimiento que es independiente del contexto. Inicialmente se trataba de teología, pero la independencia del contexto de lo sagrado fue dado por su potencial de generalización.

2. Las primeras universidades institucionalizaron esta distinción sagrado / profano en su plan de estudios que divide la enseñanza en el trivium y el quadrivium y los separa de lo de todos los días y la práctica diaria.

3. El proceso crucial comienza desde principios del Siglo XVIII,

- La "secularización de lo sagrado", cuando la teología asumió un papel menos central en las universidades

- La diferenciación y especialización de disciplinas como la filosofía favoreció el crecimiento de las ciencias sociales y humanas hasta hoy en día

- La emergencia de nuevas disciplinas “aplicadas” como la medicina o la ingeniería o administración como derivación de disciplinas preexistentes. Surgieron inicialmente en las ciencias naturales pero luego en las sociales, conforme aparecían nuevos campos de práctica.

Las disciplinas son conservadoras en el sentido de que han sido conocimiento almacenado pero comunicable hacia la nueva generación, y han sido la base sobre la cual se construyó nuevo conocimiento. Es este conservadurismo que brinda a los gobiernos actuales fundamentos para reducir su autonomía. De todos modos no son estáticos; el contenido, pero no la forma de las disciplinas, cambia debido a dos tipos de fuerzas:

- A través de sus propias dinámicas internas, lo que conduce a innovaciones conceptuales o empíricas. En algunos casos, sobre todo cuando las reglas epistémicas son débiles como en las ciencias sociales, puede dar lugar a fragmentación o incluso a la desintegración.
- A través de desarrollos en el campo de la práctica, lo que desafía los límites de las disciplinas existentes y puede conducir a la emergencia de nuevas disciplinas.

5. Retos a la disciplinariedad

Un hilo conductor común a través de este desarrollo es lo que podría llamarse “liderazgo disciplinar” en investigaciones y enseñanza en las universidades. Este modelo de liderazgo universitario basado en las disciplinas ha sido discutido por algunos académicos lo cual tuvo eco en los gobiernos. Uno de los principales retos internos “académicos” surgió con la publicación en 1994 del libro de Michael Gibbons y sus colegas llamado “The new production of Knowledge” (La nueva producción de conocimiento).

Este libro representa tanto un argumento descriptivo como uno prescriptivo. Descriptivamente, argumenta que el modo de producción de conocimiento basado en la disciplina (referido como Modo 1), está siendo superado por modos transdisciplinarios (referidos como Modo 2). Este “Modo 2” involucra combinaciones de conocimiento práctico y conocimiento basado en disciplinas; empleadores y usuarios no sólo aplican conocimiento desarrollado en las universidades sino que influyen lo que el conocimiento desarrolla en primer lugar. Por otra parte, la implicación prescriptiva de este libro fue la afirmación de que el Modo 2 era más eficiente en producir el tipo de conocimiento que necesitaba la economía basada en conocimientos, debido a que era capaz de tener en cuenta los contextos donde el conocimiento sería usado. El modelo atraía considerablemente el interés de los gobiernos.

De todos modos, es difícil encontrar evidencia para afirmar que el Modo 2 representa un mejor acercamiento a la innovación. Además, lo que Gibbons y sus colegas no tuvieron en cuenta fue que el debilitamiento del papel de las disciplinas también podría disminuir las condiciones que

hicieron a las disciplinas una fuente única de innovación: su papel en la producción de nuevos conceptos. Sin embargo, el libro abrió el debate de "conocimientos frente a habilidades", el cual no se limita a la evolución de la política o, como lo había sido hasta entonces, al sector preuniversitario.

Conectado con las reservas que he expresado sobre el pasaje desde el Modo 1 al Modo 2 se mueven los recientes hallazgos de dos economistas, Lazonick y Mazzucato en la toma de riesgos y de inversión. Sus pruebas demuestran que las etapas iniciales de la innovación, donde los riesgos (en términos de beneficio) son mayores, siempre comienzan con nuevos conceptos, nuevas prácticas y por lo tanto dependen de la inversión pública en la investigación basada en la disciplina en las universidades. En otras palabras, inicialmente es invariablemente el gobierno y no las empresas las que toman los riesgos. Solamente más adelante, cuando el trabajo conceptual original ha sido realizado y los riesgos son menores, aparece el sector privado deseando invertir. Esto sugiere que las investigaciones basadas en las disciplinas son un primer paso necesario en pos de la innovación y el desarrollo de nuevos productos.

6. Estandarización y el reto de los resultados

A pesar de que las investigaciones indican la consecuencia negativa del debilitamiento del rol de las disciplinas, las presiones hacia las universidades desde las políticas para hacerlas más eficientes continúa. Esta es una clara manifestación en las políticas y en la influencia que han tenido organizaciones internacionales como la OCDE y el Banco Mundial. Sus iniciativas para estandarizar resultados inevitablemente, reducen el rol de los conocimientos específicos basados en las disciplinas, como por ejemplo:

- La introducción de los marcos nacionales de cualificaciones basados en los resultados en todos los niveles hasta doctorados (hubo 138 en el último recuento);
- El Acuerdo de Bolonia en Educación Superior que tiene como objetivo asegurar los resultados comunes de todas las titulaciones de grado y ahora cubre las universidades en más de 50 países;
- La extensión de los currículos basados en competencias para la educación superior. Un ejemplo del Reino Unido son nuestros nuevos doctores del plan de estudios Médicos del Mañana (GMC 2009);
- Lo que estos desarrollos estandarizados tienen en común es que dan prioridad a los resultados de aprendizajes definidos externamente y de forma independiente de las universidades. Inevitablemente reducen el papel de las comunidades disciplinarias especializadas.

7. ¿Diferenciación o generalización?

Otro tema relacionado que atraviesa las actuales reformas en Educación Superior enfatiza habilidades sobre disciplinas en un paso desde “contenidos disciplinares” a “habilidades generales” en la evaluaciones a los estudiantes. Este énfasis en habilidades generales está, sin embargo, basado en un número de conceptos erróneos. Mencionaré tres:

1) La distinción entre contenido en los conocimientos y estructura de los conocimientos

Este argumento está basado en que como el conocimiento se desarrolla incrementalmente más rápido, este posee una fecha perentoria de vencimiento, con lo cual es mejor desarrollar habilidades que no están atadas a contenido de conocimiento específico. He aquí la propuesta de “resolución de problemas” y “habilidades de pensamiento”. Lo que dichas propuestas no reconocen es que además de que estos contenidos poseen cada vez más cortas fechas de vencimiento, los conceptos que pertenecen al núcleo de las disciplinas se vuelven cada vez más resistentes a cambios como consecuencia de ser compartidos con las comunidades disciplinares. No son menos contenidos y más habilidades lo que necesitan los estudiantes, pero si un fuerte entendimiento de que los conceptos basados en las disciplinas pueden ayudarlos a lidiar con los complejos cambios a los cuales se enfrentarán. Por supuesto, esto trae al currículo de nuevo a las disciplinas y no a alejarse de ellas hacia las "habilidades" que, se afirma, son comunes a todos ellos.

2) La discrepancia entre diferenciación y capacidad de generalizar

El nuevo currículo basada en habilidades frecuentemente enfatiza las similitudes entre diferentes procesos en distintos campos de estudios tradicionalmente distintos y en diferentes profesiones. Esto es indudablemente cierto como consecuencia de un ensanchamiento en el uso de las tecnologías digitales. De todos modos, mientras que las habilidades generales permiten darle más movilidad ocupacional a los operadores, reemplazando aparentemente diferentes procesos entre sí, comprender estos cambios requiere más que habilidades genéricas del tipo del “cómo hacer” sino más bien “capacidad para generalizar”; en otras palabras, mejores teorías. Esto nuevamente nos lleva a las disciplinas.

3) Problemas para resolver, habilidades para pensar y dominios específicos.

Mucho del interés sobre el currículo está actualmente puesto en la resolución de problemas y habilidades en el pensamiento como formas de hacer el currículo universitario (y otros) más relevante, para contar así con graduados más “empleables”. Asumen no solamente que “pensar” es una habilidad – algo que cada uno puede hacer y ser observado haciéndolo- sino que esas “habilidades” pueden ser identificadas y pensadas independientemente del dominio específico de su uso. Esto va en contra de muchas de las investigaciones sobre educación, las que demuestran que mejorarla forma en cómo la gente “piensa”, en el sentido en que llevan

adelante el pensamiento, es un tema conceptual. Esto involucra la participación y el involucramiento con los conceptos de diferentes disciplinas –mi primer concepto sobre especialización. En contra de estas sugerencias, en la medida en que los graduados necesitan desarrollar habilidades genéricas como forma de resolución de problemas, estarán necesitados de enfrentar problemas planteados dentro de las disciplinas particulares.

pro it will be through tackling problems raised within particular disciplines.

8. ¿El fin de las disciplinas?

A pesar de las investigaciones y las críticas, el acercamiento al currículo basado en habilidades mantiene un alto nivel de atención para los hacedores de políticas. Mi argumento es que esta atención distorsiona la realidad no en nuestro conocimiento especializado de la pedagogía o curricular, ni en los cambios económicos, pero sí en las presiones para mejorar la eficiencia y asumir que el aprendizaje puede ser mejorado siendo conducido por un marco de resultados de desempeños. Llevado a un extremo, como un acercamiento que debería conducir en última instancia al fin del estudio basado en las disciplinas como las conocemos y que haría dejar de lado mucha de la autonomía que las universidades todavía retienen. Es esta relativa autonomía la que no está dirigida principalmente por las exigencias externas, sino por las exigencias internas de las disciplinas. Por ejemplo, el uso creciente del criterio del impacto económico; el financiamiento económico reduce significativamente el rol de las disciplinas académicas como la principal fuente para la investigación en las universidades. La transferencia del conocimiento las desplaza del eje en la verdad y el rigor metodológico mientras la enseñanza se orienta no en el desafío de los estudiantes para preguntar y tratar de responder a preguntas, sino exigiéndoles que cumplan con los estándares de desempeño desarrollados externamente a la universidad.

Los acercamientos al currículo basados en el conocimiento o las competencias, comienzan con las expectativas que los empleadores o sus representantes tienen acerca de los futuros graduados. De todos modos, debido a que el desempeño en el trabajo es inevitablemente en un contexto específico, las demandas de los empleadores nunca pueden ser más que guías generales para las prioridades disciplinares. La forma de las habilidades en el contexto específico está profundamente opuesta a las metas “contexto independientes” de las disciplinas. Los dos acercamientos parecen ser incompatibles y nos quedamos con dos

posiciones totalmente polarizadas, no hay una tensión entre el modelo de universidad basado en las disciplinas y el modelo basado en las habilidades en los lugares de trabajo. La resolución de esta tensión se dará en lo que parece ser dos factores: la distribución del poder entre Facultades y la fortaleza de las reglas epistémicas asociadas con las diferentes disciplinas.

9. **Disciplinas o habilidades, ¿una alternativa a la dicotomía?**

Como una forma de concluir, me gustaría hacer un resumen retomando las tres perspectivas que relaté al principio:

- Fuerte (o radical) constructivismo social: sostuve que lleva a un relativismo que desafía la distinción entre habilidades y disciplinas pero solamente se centra en una relación desigual de poder. Cualquier resolución de la tensión entre habilidades y disciplinas se reduce a un forcejeo político y no a una batería de opciones educativas.
- Constructivismo social modificado: conceptualiza las opciones en términos de dos acercamientos de especialización, divisivo y conectivo. De todos modos su debilidad radica en que no reconoce las diferencias epistemológicas entre conocimiento o disciplinas y habilidades y provee sólo una potencial pero realista base política para la equivalencia de la cual la “especialización conectiva” depende.
- Realismo socio epistémico: esta aproximación argumenta que las habilidades y el conocimiento (o disciplinas) son institucional y conceptualmente distintas formas de una práctica. Los intentos para integrarlas a partir de un “intelectualismo práctico” o de un “trabajo intelectual practicalizado” orientado a introducir un foco en las habilidades en los currículos universitarios, falla en reconocer esta diferenciación. Las “habilidades” son una forma de práctica ligada a resolver problemas específicos, y son respuestas a la experiencia inmediata –en el trabajo o en cualquier otro lugar-; ellas son ejemplo de lo que Durkheim llama contexto profano enlazado con propósitos de contextos específicos. “Conocimiento” es el producto de una comunidad disciplinar especial, que comparte y codifica cuerpos

teóricos y reglas destinados a encontrar mejores explicaciones de un fenómeno y reglas más generales o universales para la aplicación en su campo.

Se sigue que en contraste con Marx (o al menos lo que él escribió) la separación entre la “teoría” y la “práctica” o entre conocimiento y habilidades no es sólo un producto histórico de la lucha de clases que en última instancia puede ser resuelto políticamente. Es una separación que se halla en todos los tipos de sociedades y se manifiesta en sus formas más avanzadas en las disciplinas modernas y sus aplicaciones. La separación de la teoría y de la práctica no es posible resolverla moviéndonos hacia las habilidades o el Modo 2 de producción de conocimiento, sin debilitar a las disciplinas como una fuente conceptual de innovación.

En el estado actual del capitalismo globalizado podemos notar dos desarrollos. Uno es un clima de creciente polarización entre habilidades y conocimientos, el sector de empleo técnico tradicional se reduce tanto por incremento de su demanda de teoría como por aumento de la rutina. El segundo desarrollo es que cada vez se requiere de las universidades una sujeción a la burocracia considerando las reglas epistémicas de las disciplinas específicas. Sus ejemplos son el aseguramiento de calidad y la evaluación de impacto de la investigación. Este es un caso de la tensión señalada por Max Weber entre dos formas de autoridad en las organizaciones modernas; autoridad de los oficiales o autoridad de los expertos. Son señales de que el pasado se está volviendo dominante en las universidades. De todas formas, si el argumento que he hecho de que la innovación está basada conceptualmente se sustenta, entonces, las economías exitosas dependerán cada vez más de la autoridad de los expertos y de la autonomía que provee el liderazgo basado en las disciplinas.

El acercamiento socio-epistémico que he argumentado fue para poner el acceso epistémico en el centro de las prioridades de las universidades como instituciones de enseñanza y, dentro de las disciplinas, a la innovación conceptual en el corazón de sus prioridades de investigación. Si estas metas no son aquellas que las universidades persiguen, es incierto en qué otro lugar de las sociedades modernas podremos hallarlos.

