

PARA DEFINIR el contenido

notas y variaciones sobre el tema en la universidad.

Daniel Feldman*.

Universidad de Buenos Aires (Argentina).

RESUMEN

El trabajo plantea una discusión sobre problemas relacionados con el contenido del currículum, los programas y la enseñanza en la universidad que, usualmente, quedan soslayados en este nivel por dos motivos: la cercanía entre los ámbitos de transmisión y de producción del conocimiento académico y el supuesto de la identidad compartida entre profesores y alumnos. Una reflexión sobre el tema cobra importancia en la actualidad debido a los importantes cambios relacionados con la ampliación de la matrícula en las últimas dos décadas, a la modificación en la composición de los sectores que acceden a las universidades nacionales y al interés y la necesidad de revisar tradicionales pautas selectivas y de ajuste de los estudiantes al dispositivo de formación. Frente al hecho habitual de pensar en el contenido por una parte y en los estudiantes por otra -dejando a la enseñanza la tarea de lograr las articulaciones- en este texto se propone, por el contrario, que definir el contenido debe considerar, de manera simultánea, las capacidades de los alumnos, sus posibilidades diferenciadas de comprensión y aprendizaje a lo largo del trayecto y los usos sucesivos o terminales que ese contenido tendrá una vez adquirido.

PALABRAS CLAVE

Currículum universitario
- Contenido - Enseñanza -
Formación superior

Los problemas relativos a la definición del contenido en la enseñanza universitaria están relacionados con las misiones de la formación superior y con el modo en que pensamos en los estudiantes. La formación universitaria es un camino de incorporación en comunidades especializadas. Digamos que, cuando terminen, los estudiantes se parecerán bastante más sus profesores. A lo largo de los años de formación adquieren no solo conocimientos y competencias (una forma de “saber hacer”), sino que también se llega a “ser como...” los miembros de la comunidad o de la profesión. Ahora bien: este es un punto de llegada, no una condición de ingreso.

Es importante retener dos cuestiones que parecen evidentes, pero que se olvidan con frecuencia. Primero: durante su recorrido por la universidad los futuros egresados experimentan sucesivos cambios y transformaciones. Segundo: también varían las funciones del conocimiento en los distintos momentos del trayecto. Esta idea de recorrido y de cambios sucesivos de los alumnos se confronta con un supuesto básico, implícito en los modelos pedagógicos tradicionales de la educación superior, que asume que los alumnos universitarios y los profesores se relacionan con el conocimiento de manera parecida, solo que uno sabe más cosas que el otro en el terreno

de su especialidad. Se otorga poca importancia a las modificaciones que experimentan los estudiantes durante una carrera universitaria. Los modelos de transmisión basados sobre esa supuesta igualdad tienden a funcionar como mecanismos de alta selectividad (Les va bien a los que efectivamente se parecen a nosotros). Mientras mucha selectividad era un principio aceptado, las cosas marchaban. Pero hoy han variado ciertas ideas respecto del rol de las universidades y de su papel en la sociedad.

En nuestro país las universidades experimentaron importantes cambios en las últimas dos décadas relacionados con la ampliación de la matrícula. Estos cambios cuantitativos llevaron asociados modificaciones en la composición de los sectores que acceden a las universidades nacionales. También se aprecian diferencias con las capacidades adquiridas por los estudiantes en el nivel secundario que condujeron a la multiplicación de dispositivos de nivelación o apoyo en los primeros tramos de los trayectos universitarios. Muchos docentes perciben un “cambio” en los alumnos. Ana Ezcurra (2011) se refiere al fenómeno señalando que los estudiantes reales ya no corresponden a los “estudiantes esperados” por las instituciones. Esto ha generado insatisfacción ante los resultados, perplejidad y una preocupación bastante extendida entre los profesores uni-

versitarios. Comienza a estar en duda el ajuste entre el modelo pedagógico de las universidades y los “estudiantes reales”.

Ya se retomará, luego, esta cuestión del ajuste entre unos y otros. Por ahora, baste decir que lo habitual es pensar en el contenido por una parte y los estudiantes, por otra. La enseñanza sería el arte de juntarlos (Todo dicho un poco exagerado). En este texto mantendré una idea diferente: Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes,

Pensar en el contenido es, de manera simultánea, pensar en los estudiantes, en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido.

en sus capacidades, sus posibilidades de comprensión y aprendizaje, su trayecto y sobre los usos que ese contenido tendrá una vez adquirido. Este es el hilo que orienta la breve exposición que sigue.

¿SOLO EL APARTADO DE “CONTENIDO” DICE COSAS SOBRE EL CONTENIDO?

La cuestión del contenido de la enseñanza siempre está enmarcado por tareas institucionales y normalmente refiere a varios niveles de decisión. El Plan de Estudios define la estructura básica y el recorrido de los estudiantes. Establece las divisiones y la organización del conocimiento que conforma la experiencia educativa. El Plan establece la distribución de las divisiones del conocimiento, la asignación de áreas y las materias de estudio. Pero son los programas los que realizan la vinculación específica entre el Plan y el contenido a enseñar. El papel de los programas, su grado de especificación y de prescripción se ubica, así, en el centro de los procesos de regulación sobre el contenido.

Imagínese si, para romper el hielo, alguien le pregunta: -Profesor, ¿cuál es el contenido de su curso? Usted podría tomarse un instante y responder algo así como: física cuántica, problemas ambientales del desarrollo urbano o aspectos epistemológicos de la formación universitaria. Pero supongamos que su interlocutor tenía un interés mayor en el tema y continúa: -Ya veo, pero ¿que da en su curso? Como usted prefiere no entrar en detalles propone

enviarle su programa para que vea los contenidos más especificados.

Todos los programas de una materia incorporan un número variable de elementos. En general, eso cambia según exigencias de cada universidad o establecimiento de educación. También de acuerdo con tendencias personales: algunos prefieren programas largos y detallados mientras que otros se inclinan por formatos sintéticos que, básicamente, expongan un guión de los temas a tratar. Un listado razonable de componentes de un programa sería: un encuadre de la materia, sus orientaciones principales, los principios básicos que explican la selección realizada, propósitos que orientan la enseñanza, unidades y descripción de los temas o “contenidos”, objetivos o logros de aprendizaje, distribución de tiempos, bibliografía, pautas o modalidades de evaluación. Los programas contienen todos o algunos de estos componentes. Pero, con independencia de los componentes de cada programa en particular, todo lo que allí se incorpora delimita el contenido de la asignatura. Cuando se identifica lo que se enseña solo con lo que figura en una columna del programa, se realiza una reducción. Porque el contenido no son solamente los temas que se desarrollan. Es también el modo en que son presentados, la versión a la que se recurre, la profundidad con la que son tratados, su uso en diferentes contextos. Dicho de otra manera: contenido es todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso completo. Eso incluye las propias actitudes del profesor frente al conocimiento y a su disciplina. De allí que, cuando se planifica, solo se organiza una parte del contenido del curso. Otros aspectos se piensan pero no tienen registro escrito. Y algunos permanecen en el terreno implícito.

Las situaciones educativas tienen propósitos formativos complejos. No porque sean necesariamente “difíciles”, sino porque incluyen muchas dimensiones. Se pretende que los alumnos aprendan lo que se está diciendo/ presentando. Pero también deben aprender habilidades y hasta formas de apreciación y percepción propias de cada disciplina. Esperamos que aprendan a pensar y a hacer “como” (como nosotros, claro), que procedan de ciertas maneras y que desarrollen capacidad de realizar intervenciones especializadas y com-

pletas. Incluso se quiere que adquieran valoraciones (respecto a la evidencia, a la prueba, al argumento, a las formas de validación, al canon, a la crítica), que se relacionen de cierta manera con los textos de la disciplina, etc. La enumeración podría continuar bastante más, pero esto alcanza como ejemplo. Algunas de estas cosas se aprenden más rápido y otras solo se adquieren a largo plazo, requieren variedad de situaciones o exigen inmersión en situaciones reales o cuasi reales. De allí que la idea de que el contenido es todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso, además del tema específico, no debería resultar tan extraña.

LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA ES DISTINTA DE OTRAS FORMAS DE COMUNICACIÓN DE CONOCIMIENTO.

Las situaciones de comunicación educativa plantean una situación inicial de asimetría: los intervinientes no están en paridad con relación a algo muy específico. Eso que uno sabe y domina (porque le dedicó mayor tiempo y especialización) y otro/s no. La idea clave es al principio. Podrá ser simétrica, o entre pares, al final. Se puede decir que el hecho de la diferencia al inicio del proceso ya marca algo muy importante con relación al contenido: no se comunica lo mismo entre pares que con personas que no forman parte, en términos de Tony Becher (1992), de la “tribu”. No solo se modifica la forma de presentarlo. Su propio contenido varía para adaptarlo al auditorio. Igualmente, vale la pena aclarar que estas adaptaciones suceden en cualquier situación de comunicación para la que se elabora una versión adecuada a ese contexto. Brousseau (1990), un matemático dedicado a la enseñanza de las matemáticas, decía que el conocimiento siempre se transforma en su proceso de comunicación. Seguramente esas transformaciones son mayores cuando mayor es la diferencia, con relación al tema, entre el que presenta y su público. La idea de “contenido” está definitivamente ligada con esas versiones específicas del conocimiento que se producen para las situaciones educativas.

Estas versiones ¿no serán expresiones deformadas del conocimiento legítimo? La preocupación puede entenderse: los profesores universitarios son personal académico, que

participa de las tareas de investigación y de producción de conocimiento en distintas áreas de sus disciplinas. El problema consiste en entender que se cuenta con instituciones específicas de enseñanza porque las formas de aprendizaje directo en una comunidad de expertos no son posibles a la gran escala que hoy requiere la formación superior en nuestras sociedades. Fue necesario generar mediaciones entre la producción de conocimiento y su transmisión amplia que incluyen la creación de formatos específicos para lo que se transmite para que pueda ser recibido y comprendido. Es importante retener que se habla de posibilidad de recepción. No de recepción efectiva. Esta diferencia es un tema importante en la enseñanza, pero no forma parte de este argumento.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, es probable que cuando se desgranar en el programa las unidades y los temas solo se fije una dimensión del contenido a enseñar. Se puede llamar a eso demarcación. Otras dimensiones aparecerán cuando se consideran otros componentes del programa. Por ejemplo, el nivel en que serán tratados los temas puede expresarse bastante mejor si se definen objetivos, que responden a la pregunta: ¿qué quiero que sepan mediante este curso, unidad o clase? Pensar en la evaluación es otra manera de “desempaquetar” el conocimiento, revisar sus relaciones y establecer las ideas que se quieren transmitir y el nivel que deben adquirir los alumnos. Pensar en cómo evaluarlo puede ser una manera complementaria de definir mejor el contenido. También el establecimiento de propósitos de enseñanza ayuda a identificar el tipo de ambiente que se proporcionará al alumno y coadyuva, en ese sentido, a especificar el tipo de experiencia que ofrece esa asignatura o unidad. La distribución de tiempo, por su parte, indica expectativas en cuanto a la profundidad en el tratamiento de los temas. Por eso, puede decirse que, en sentido estricto, todas estas dimensiones ayudan a explicitar el real alcance del contenido.

Resumiendo: cuando se seleccionan los temas a enseñar (incluyendo aquellos referidos

Pensar en cómo evaluarlo puede ser una manera complementaria de definir mejor el contenido.

a metodologías, técnicas o procedimientos) se expone el territorio básico a recorrer y un orden en el recorrido. Este es un necesario punto de partida. Pero se requiere un proceso de definición en base a estos núcleos de temas para obtener una idea clara acerca de cuál es la forma efectiva –o la versión adecuada– que debe tener el conocimiento designado para su enseñanza. De ese modo cierta porción de conocimiento o habilidades se convierte en contenido de enseñanza.

VERSIONES Y UTILIZACIONES

En la universidad se estudian muchas cosas pero, luego, cada uno será especialista en muy pocas de ellas, si es que en alguna. Pero los profesores universitarios sí están especializados. Entonces, un problema principal de todo sistema de enseñanza es poder responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las formas y experiencias que permitan a los estudiantes dominar partes de una disciplina en la que, mayoritariamente, no se especializarán? (Ralph Tyler, 1973, sostenía que esta era la pregunta “correcta” que debía formularse a los expertos encargados de proponer los elementos válidos para una asignatura del Plan de Estudios). Esto vale tanto para la formación disciplinar o científica “de base”, como para disciplinas específicas de las carreras, incluyendo las tecnológicas y las prácticas. Es improbable que cada una de ellas constituya la especialidad de todos los estudiantes que la cursan. El hecho es que los profesores enseñan algunas asignaturas y no se declaran competentes en todas las del Plan. De allí que la planificación del contenido y de la enseñanza deba tener especialmente en cuenta el propósito que aprender esa disciplina tiene en el recorrido de estudio de los alumnos. No hay una función general para una disciplina de acuerdo con algún propósito universal ya que los propósitos dependen de las funciones asignadas en cada plan. De lo anterior se sigue que no hay una forma genérica de una disciplina para su enseñanza independiente del uso que tendrá con relación a las otras unidades, el momento del trayecto de estudios en el que se encuentre o las características de los alumnos.

Una consecuencia de lo anterior, para algunos inquietante, por aquello de traduttore,

es la necesidad de decidir sobre la versión que se ofrecerá a los alumnos. Sin embargo, como ya se afirmó más de una vez, toda comunicación es una versión que realiza el comunicador y esto vale también para la educación superior. La cuestión no es si habrá versiones, sino cuáles serán las apropiadas en cada circunstancia, ligada con la función que cumpla cierta unidad de contenido ya que su valor es siempre relacional dentro de una asignatura y con respecto a las antecedentes y las posteriores. Su valor real en la formación lo da el trayecto. A modo de orientación pueden formularse una cuantas preguntas como ejemplos:

- ¿Lo que se enseñe tendrá una función de introducción o de tratamiento avanzado?
- ¿Será propedéutico (tiene valor como base para poder aprender otras cosas) o constituirá el estado final que los estudiantes tiene que saber sobre eso?
- ¿Se debe realizar un tratamiento extenso o intenso –en profundidad– de estas unidades?
- ¿Los temas se deben presentar de manera axiomática mediante lenguajes formalizados o de manera experimental y en uso recurriendo a lenguajes más intuitivos pasibles de posterior complejización?
- ¿Cuál es el tratamiento que se debe dar al contenido para poder combinar las prácticas características con la resolución de problemas significativos?
- ¿Qué tratamiento del contenido se requiere para fomentar la actitud de uso del conocimiento?

Además, hay que decidir sobre la secuencia:

- ¿Cómo se presenta progresivamente el contenido?
- ¿Cómo se organiza el aumento en la complejidad conceptual?
- ¿Cómo se relacionan los aspectos informativos, teórico-conceptuales y/o prácticos?

Las decisiones sobre secuencia incluyen decisiones sobre la concentración y distribución de material a aprender:

- ¿Se dará la misma cantidad de contenido en cada unidad?
- ¿Habrá menos densidad de contenidos en las etapas iniciales y aumentará después?
- ¿Habrá más cantidad de contenidos teóricos e informativos al principio y de contenidos

aplicados después? ¿Será a la inversa? ¿Se complementarán todo el tiempo?

- ¿Están preparados los alumnos para las exigencias de la secuencia establecida?

El valor situacional de los contenidos también llevaría a preguntas sobre el Plan de Estudios. Por ejemplo,

- ¿Cómo balancear la formación científica, más general, y la formación profesional, más específica?
- ¿Cuáles son los grados adecuados de dependencia funcional o de independencia relativa entre estos sectores?
- ¿Cómo se relacionan los aprendizajes teóricos con las adquisiciones de capacidad práctica?

(Preguntas bastante urgentes de plantearse teniendo en cuenta la forma principal de la estructura curricular universitaria que, según Schön (1992), ordena el trayecto empezando por las ciencias básicas, luego las aplicadas, después las tecnologías y, por último, las prácticas)

De manera muy sintética puede decirse que son cinco las operaciones que confluyen para definir adecuadamente el contenido:

- La demarcación de lo que hay que enseñar mediante los temas
- El establecimiento del alcance (por ejemplo, la relación entre extensión y profundidad)
- La definición del enfoque (por ejemplo, informativo, conceptual, práctico, teórico)
- La especificación del tratamiento (por ejemplo, intuitivo, experiencial, deductivo, modelizador)
- La distribución y el balance

Por último, debe recordarse que cualquier versión del conocimiento que se formule en contexto de enseñanza es adecuada solo si ofrece a los alumnos una real oportunidad para su adquisición. Esto depende, entre otras cosas, de la posibilidad de relacionar el conocimiento nuevo con otros conceptos, ideas o cosas conocidas, practicar, utilizarlo en casos, etc. Además debe ayudarlos a comprender el valor de lo que es necesario aprender y a mantener la vitalidad en el esfuerzo de estudio.

Cuando se piensa en estas cuestiones la distinción entre el conocimiento/contenido y

las formas de su presentación/transmisión se vuelve, bastante débil. No es el motivo principal de este trabajo, pero se puede dejar apuntado que mediante las formas de trabajo pedagógico se aprenden métodos de trabajo, disciplinas intelectuales, actitudes frente al conocimiento, capacidades de formular preguntas interesantes, valor de ciertas argumentaciones, un ethos disciplinar, y muchos etcéteras que pueden agregarse a la lista. Por supuestos, que esos aprendizajes llevan más tiempo y más continuidad en las experiencias. Pero ¿no son parte del contenido?

Hasta aquí se planteó que la formación en la universidad es un proceso. Durante cinco o seis años los estudiantes ganan en capacidad, además de adquirir conocimientos específicos. También se dijo que, en términos de un proyecto de formación, los contenidos, y sus niveles de formalización, abstracción o tratamiento conceptual adquieren sentido por la función que cumplen en el momento del trayecto para el que fueron designados. Algunas unidades cumplen funciones introductorias y otras de profundización. Algunas se incluyen en un trayecto de varias unidades correlacionadas y otras son la única oportunidad en que los alumnos interactuarán con esos temas. El valor real de cada unidad de contenido no se adquiere de manera singular en el marco de cada asignatura/casillero, sino que depende de la relación entre el valor/contenido de las distintas unidades

¿CÓMO SE RELACIONAN LOS ESTUDIANTES REALES CON EL FORMATO DE ENSEÑANZA?

La enseñanza universitaria se estructuró en torno al principio de libertad de cátedra. Esta noción suponía una primacía de las disciplinas y profesores altamente socializados en sus marcos. De esta manera, las pautas de selección, comunicación, valoración y evaluación se encontraban incorporadas de modos profundos e implícitos. Su transmisión funcionaba bajo supuestos de selección de los estudiantes “afines” en procesos que combinaban la instrucción con la iniciación. Pero, actualmente las universidades se han expandido. Incorporan nuevos públicos y tienen metas más ambiciosas en cuanto a su matrícula y a los sectores de formación. También se multi-

plicaron y se distribuyeron geográficamente. La actual expansión del sistema universitario parece conducir a cierta renuncia del criterio de selectividad como forma de adecuación entre el dispositivo de enseñanza y los estudiantes. Cualquier formato para enseñar, presenta ciertas condiciones y requerimientos que deben ser compatibles con los estudiantes reales. Esa compatibilidad o ajuste puede lograrse de dos maneras bastante polares: o el dispositivo se ajusta a los estudiantes (algo frecuente en los primeros niveles escolares) o se busca adecuar a los estudiantes al dispositivo (más frecuente en los niveles superiores).

Cuando se pretende ajustar a los estudiantes (sus capacidades y conocimientos, se entiende) al dispositivo (por ejemplo, la carrera) se puede hacer de dos maneras. Una es mediante instancias preparatorias como cursos preuniversitarios, cursos universitarios de nivelación o formatos específicos de la escuela secundaria (Por ejemplo, los colegios universitarios o, en general, el carácter preparatorio del bachillerato hasta hace pocas décadas). La otra alternativa consiste en seleccionar a los estudiantes. Puede hacerse al ingreso o puede hacerse de manera más informal mediante materias “filtro”.

Es indudable que los estudios universitarios tienen ciertos requisitos y obligaciones: más allá de intereses y deseos personales las universidades tienen la responsabilidad de asegurar que sus graduados están en condiciones de cumplir de manera idónea las tareas para las que fueron formados. Pero, dicho esto, parece que hoy ya no aceptamos que la única manera de asegurar una correcta correspondencia sea seleccionar “a los que puedan escucharnos y seguirnos”. Si esto se acepta, una función de la enseñanza en la universidad también será “ir” hacia los estudiantes y proporcionarles un camino gradual para alcanzar mayor complejidad y profundidad en el conocimiento que deben adquirir. Puede ser que, junto a las estrategias de compensación, nivelación o apoyo, sea necesario incorporar una mirada sobre la definición de contenidos que incorpore las siguientes preguntas: ¿es esta la versión adecuada para estos alumnos y para este momento del Plan de Estudios? ¿Es esta la forma en que deben adquirirlos en este momento del trayecto y en

relación con la utilización que harán luego en otras materias o en su vida profesional? Estas son preguntas tan importantes con relación al contenido como la clásica acerca de qué es lo valioso o lo importante que aprendan.

¿HOMOGÉNEOS O DIVERSOS?

Al inicio se sugirió que en los formatos clásicos de enseñanza universitaria reside un supuesto que Philip Jackson (2002) llama “de la identidad compartida”. Este lleva a creer que los alumnos comparten una misma tradición, lenguajes, intereses y formas de pensamiento con el profesor. De alguna manera, se identifican posibles logros con condiciones iniciales. Así, la tradición universitaria tiende a desestimar las diferencias y asimetrías entre profesores y alumnos. De allí que, como dice Astolfi (1997) “el profesor no comprende que no se comprenda”. Sin embargo, el inicio de la relación pedagógica en las universidades implica diferencias importantes en las formas de relación y, si se quiere, de lenguajes. ¿Cómo presentar, entonces, algo a un público que no posee claves y códigos similares a los del transmisor? Durante su formación los estudiantes modifican gradualmente, primero sus formas de encarar las tareas de estudio y de trabajo académico, luego, sus percepciones sobre el mundo de la práctica y adquieren lenguajes especializados, disposiciones y sistemas de jerarquías en relación con los códigos propios del campo profesional al cual se integran. Durante este recorrido las formas de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo comprensible y significativo no son las mismas. La conclusión es que la condición de estudiante se adquiere progresivamente en el trayecto educativo y que este hecho requiere un particular tratamiento del contenido y de su progresión. También, se afirmó que ese tratamiento debe tomar en cuenta la existencia de distintos puntos de partida. Los estudiantes no son iguales a lo largo del trayecto. Es una diferencia de códigos, lenguajes, esquemas mentales, perspectivas, valores y maneras de pensar (todo aquello que define la incorporación en una comunidad específica). Su desarrollo como estudiantes puede estar facilitado o dificultado por la manera en que la secuencia del currículum y la especificación del contenido admiten, o perturban, una introducción progresiva en códigos específicos

y en las artes del estudio. De allí que las secuencias de trabajo deberían prestar especial atención a cómo son recibidos los alumnos y cómo son acompañados en su progreso.

BIBLIOGRAFÍA

Astolfi, J. P. (1997). "Aprender en la escuela". Santiago de Chile: Dolmen.

Becher, T. (1992). "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En Universidad Futura, Vol 4, No 10. México.

Brusseau, G. 1990. "Que pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas". En: Enseñanza de las Ciencias. 8 (3).

Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en la Educación Superior". Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento-IEC. 2011.

Jackson, P. (2002). "Acerca de saber enseñar". En Jackson, P. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos". Barcelona: Paidós.

Tyler, R. (1973). "Principios básicos del currículum". Buenos Aires: Troquel.

CV

** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, donde dicta Didáctica y Diseño Curricular.*

Contacto: danielf51@yahoo.com.ar