

# DECONSTRUCCIÓN SUPERFICIAL Y PROFUNDA: HACIA UNA CRÍTICA DE LA FENOMENOGRAFÍA

Graham Webb. Centro de Desarrollo de la Educación Superior. Universidad de Otago. Dunedin, New Zeland. En Higher Education, 33: 195-212/1997. Kluwer Academic Press, Neatherlands. Traducción Pedro D. Lafourcade. Edición SDI

NOTAS (P.D.L.)

## INTRODUCCIÓN

- \* La noción de enfoque “profundo y superficial” referida al aprendizaje, ha constituido una piedra fundamental, a partir de la cual, en estos últimos 20 años, mucha de la investigación y de la teoría y de la práctica en la educación superior, ha sido abordada desde esta visión.
- \* Un enfoque “profundo” del aprendizaje, es aquél en el marco del cual, una persona intenta comprender y construir significados de un evento de aprendizaje.  
La persona que usa un “enfoque superficial” no va más allá del texto, esto es, al sentido y significado del pasaje. Sólo intentará recordarlo.  
El intento de movilizar a los estudiantes desde un enfoque superficial a uno profundo, principalmente por tenerlos más activamente involucrados en el aprendizaje, proporciona la base para el desarrollo de muchos recursos. [Gibbs, 1987].
- \* La teoría del conocimiento y la metodología que ha producido la metáfora: profundo/superficial (en la educación superior) se denomina fenomenografía.  
Su propósito es: Encontrar y sistematizar formas de pensamiento, en términos de los cuales las personas interpretan aspectos de la realidad (MARTON, 1981, p.180).  
La fenomenografía es un método de investigación para delinear las formas, cualitativamente diferentes, mediante las cuales las personas, experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden diversos aspectos de un fenómeno en el mundo que las rodean (MARTON, 1981, p. 31). Este enfoque ha logrado un marcado impacto en Suecia, Reino Unido y Australia. La fenomenografía ha jugado un rol importante en sugerir a los que promueven avances en la educación, un programa para investigar y mejorar la práctica educativa.  
En tal sentido, se está observando un creciente número de prácticos -docentes de la educación superior- que se han familiarizado con la metáfora superficial/profundo. [MARTON y otros, 1984]. (1)

## CONTEXTO

- \* La longevidad de la metáfora profundo-superficial puede estar ligada a diversos factores tales como:
  - La capacidad para ser coherente con el pasado y, al mismo tiempo, capacitar a una nueva generación de investigadores para que surjan con este discurso.
  - El avance contemporáneo de centros de desarrollo educativo y de un cuerpo de promotores dentro de las instituciones de educación superior.
  - La simplicidad, universalidad y poder de la metáfora.
- \* La tensión entre coherencia con el pasado y el establecimiento de una nueva identidad, es un problema para cualquier visión renovada.  
KUHN (1970) sintetizó esto en su clásico argumento relacionado con la modificación del paradigma.  
Tales modificaciones son poco usuales y los períodos más consolidados son caracterizados como “normales” o investigaciones basadas en el paradigma.
- \* La emergencia de la fenomenografía y de la noción de profundo/ superficial, es interesante desde el punto de vista que representa, por un lado, un intento de modificación del paradigma, y, al mismo tiempo, mantiene continuidad con el pasado. Así, por ejemplo, BLOOM (1956) y GAGNÉ (1970), construyeron clasificaciones influyentes, las cuales, pensaron, describían diferentes tipos de aprendizaje ordenados de lo simple a lo complejo.  
WITKIN, (1975) y PASK y SCOTT (1972), aunque comenzando desde bases diferentes y empleando métodos diferentes, construyeron formulaciones muy similares de “estilos cognitivos”. Pensaron que los

estudiantes podrían ser ordenados a lo largo de un continuo expresado como: “dependiente del campo (global, holístico), a independiente del campo (serial, analítico)”.

Esto ayudó a construir la noción de los enfoques a los aprendizajes denominados superficial/profundo...

Esta metáfora incorporó muchos trabajos previos de la psicología cognitiva. En donde se divergió, de las explicaciones anteriores, fue en el desarrollo de la importancia del “contexto”, en oposición a lo “innato”, una psicología cognitiva influenciada por la tradición de las diferencias individuales.

- \* Los experimentos profundo/superficial, se alejaron de la visión que expresa que los individuos aportan competencias específicas a las tareas de aprendizaje y hacia la idea que, el ambiente de aprendizaje, el currículo, y, en particular, el régimen de evaluación, informan sobre el enfoque del tipo de aprendizaje que los individuos deberían adoptar.

La nueva metodología se adjudicó una orientación más bien cualitativa que cuantitativa.

Los métodos cuantitativos implican reduccionismo y el empleo de modelos formales o mecánicos que incorporan impuestos sobre cadenas de causalidad.

Por el contrario, el paradigma alternativo, toma en cuenta enfoques hacia la investigación, enraizados en la fenomenología, los cuales derivan de una exploración directa de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

El paradigma tradicional de la investigación implica explicación desde afuera en relación con el comportamiento de los alumnos efectuada por un observador externo y desligado.

El enfoque alternativo busca una comprensión empática de lo que esté involucrado.

Esto implica, no sólo una modificación de la metodología, sino de la perspectiva (Entwistle, 1984, p. 12-13).

Sin embargo...

*“... el método de análisis cualitativo es característico y excepcionalmente riguroso. Parte de identificar conceptos que describen importantes diferencias en las formas en que los alumnos aprenden y estudian.*

*Las diferencias específicas dan lugar a distintas categorías y cada una de ellas, es definida o delimitada, en términos de aquellos componentes de las entrevistas que, en conjunto, representan significados...*

*El procedimiento lleva, así, la marca de la investigación científica, en tanto no sigue los métodos de las Ciencias Naturales.”*

ENTWISTLE (1984, p. 17)

- \* Existe una tensión entre la “comprensión empática” de la primera cita y la referencia al “rigor” y a la “investigación científica” de la segunda.

La rama hermenéutica del conocimiento y de sus variantes sociológicas, tal como la etnometodología, pone mucho énfasis en la capacidad del entrevistador para “empatizar” y comprender el mundo de vida del otro.

Este es el fundamento de la tradición de la comprensión humana de la “verstehen”, la cual se aparta de las ciencias positivas. (2)

La historia de la comprensión hermenéutica ha subrayado la exploración del rol del investigador, en el marco de la situación de investigación y el elemento intensamente humano contenido en el desarrollo de la empatía.

El proceso es intrincado, autorreflexivo y progresivo. Requiere tiempo y el desarrollo de lo que los hermenéuticos llaman atención (“care”) y apertura auténtica al otro.

La comprensión se desarrolla en la medida en que cada conversador se descubre y redescubre a sí mismo en el otro.

El breve término, controlado e instrumentalmente dirigido de las entrevistas y experimentos de la fenomenografía, parece, de algún modo, alejarse de esto.

En suma, los métodos cualitativos empleados, parecen tener más que ver con la búsqueda de una generalización positivista que con el desarrollo de una comprensión hermenéutica. Parece que la coherencia con el pasado defrauda la demanda del cambio.

- \* En ese tiempo, no obstante, las nuevas características de la investigación fueron vistas como progresistas y esto capacitó a una nueva generación de investigadores a redefinir y a surgir dentro de un nuevo discurso.

La modificación del paradigma aportó nuevos profesores, editores de revistas, árbitros de libros, supervisores de los doctorados y de los temas.

El desarrollo y aceptación de un nuevo paradigma es, por lo tanto, no simplemente la afirmación de un método o de una explicación mejor: contiene muchas historias de interés humano.

- \* Otras historias interesantes llegaron de promotores educativos. La fenomenografía y la metáfora profundo/superficial se desarrolló contemporáneamente con el aumento de los centros de desarrollo educativo en las instituciones de educación superior.
  - Durante los '70, se establecieron muchos centros en las universidades y politécnicos, y durante los '80 se expandieron.
  - El personal de estos centros, en su mayor parte, fueron académicos e interesados en la teoría que podría legitimar prácticas progresistas en la enseñanza y en el aprendizaje. Tal teoría fue respetable tanto desde perspectivas académicas como prácticas.
  - La fenomenografía y la metáfora profundo/ superficial pasaron ambas pruebas. Por lo tanto, no es sorprendente que la investigación en el marco de lo profundo/superficial y la literatura concerniente a la enseñanza y al aprendizaje, se tornaran indistinguibles.
  
- \* La fenomenografía y la metáfora del enfoque profundo/superficial, mantuvieron también otra tensión conjunta al ser, al mismo tiempo, desafiantes y pertinentes.
  - Los profesores fueron desafiados a considerar y a admitir que sus defendidos deseos, por un enfoque profundo al aprendizaje de los estudiantes, a menudo fue socavado por sus propias prácticas que alentaban la adopción de un enfoque superficial.
  - Este fue un desafío que pudo ser más fácilmente acomodado, sin embargo, que las críticas radicales que ligaban la educación y el aprendizaje al mundo exterior de la sala de clases.
  
- \* La fenomenografía aparenta no tener alguna determinada visión de la humanidad y de las consecuencias sociales de la educación. Así, por ejemplo, en ningún sentido es políticamente radical y ninguna responsabilidad es colocada sobre los catedráticos para producir reformadores sociales, motivar a intelectuales transformadores, argumentar sobre la naturaleza opresiva de la educación en el marco de una sociedad desigual o llamar a la desescolarización.
  - Similarmente, no hay un amplio llamado a los catedráticos a desarrollar la humanidad de sus estudiantes de acuerdo con las tradiciones de la hermenéutica y de la educación humanista.
  - La fenomenografía y sus relaciones con el estudiante, parece enmarcarse en la neutralidad en términos de posiciones de valor.
  - Los experimentos fenomenográficos se refieren a conceptos distintivos y que están construidos dentro de algún encuadre dado.
  - En este aspecto, asume una posición esencialmente conservadora.
  - Para la educación y para los desarrolladores de los docentes, esto podría ser visto como una cosa buena, en la medida en que es bastante difícil encontrar catedráticos que adopten diferentes perspectivas hacia la enseñanza sobre bases puramente técnicas o instrumentales. La inclusión de posiciones de valor y de ideologías en el marco del argumento, pueden ser vistas como otro obstáculo.
  - No obstante, la posición de la fenomenografía en términos de valores e intereses, especialmente en relación con las teorías del conocimiento, tales como la teoría crítica o la teoría hermenéutica, quedan inexploradas en gran medida.
  
- \* La simplicidad, universalidad y poder de la metáfora profundo/superficial torna atractivo al mensaje; además, aceptable, práctico y generalizable. Todos coinciden que el enfoque profundo al aprendizaje fue deseable y bueno.
  - Los promotores educativos pueden desarrollar y aconsejar modos prácticos para alentar enfoques profundos sin recurrir a los valores sociales y a la ideología (¿?).
  - El mensaje se traslada igualmente bien de las ciencias físicas a las humanidades y a todas las demás áreas.
  - Hubo una consideración especialmente importante para los promotores en educación, en busca de una teoría fundante. Y aunque mucho se realizó en el contexto del aprendizaje, diferentes contextos de aprendizaje aparecieron como de escasa consecuencia a la aplicación universal de la metáfora y del método. Dado lo planteado, será difícil sorprenderse que la fenomenografía y la noción de profundo/superficial, lleguen a asumir una posición significativa dentro del discurso.
  - Lo que es sorprendente, es la falta de debate de crítica durante tan largo período. Es como pensar que la investigación en la educación superior y en la comunidad desarrollante, se ha encontrado con una teoría para apoyar sus más profundos "prejuicios" y el sentido común de sus opiniones.
  - Sin embargo, quizás ahora haya llegado el momento de cuestionar y reconsiderar más seriamente las posiciones fundamentales relacionadas con el desarrollo en la educación superior.

## **FENOMENOGRAFÍA**

- \* El nombre de EDMUND HUSSERL aparece de tiempo en tiempo en la literatura fenomenográfica. Husserl fue el fundador de la fenomenografía moderna y su objetivo fue mostrar cómo “la mente toma posesión de la experiencia, relacionando el pensamiento al objeto-de-pensamiento a través de un acto de percepción estructurada”. [NORRIS, 1982, p.44].
- \* La fenomenografía de HUSSERL intenta establecer la distinción entre las estructuras constitutivas básicas de la percepción, de las masas de lo indeterminado o meramente, de la “experiencia subjetiva” (p.43). HUSSERL creyó que la percepción del fenómeno podría ser posible sin la contaminación de los efectos de la historia y de la experiencia intelectual. La aprehensión del fenómeno en el nivel más puro, es un encuentro experimental y perceptual en contraste con las estructuras normales de pensamiento (incluyendo la lógica) que pertenece al dominio de lo expresivo o representacional.
- \* La fenomenografía difiere de lo fenomenológico en que considera sólo los pensamientos conceptuales o el “segundo orden” de las personas. La fenomenografía intenta agregar modos de experiencia... formas de pensamiento (MARTON, 1981) en un número limitado de categorías. Los fenomenógrafos no piden estudiar “lo que está” en el mundo (realidad) sino las concepciones que las personas tienen del mundo. Esto conserva, en el segundo nivel, la visión esencialmente Husserliana de la naturaleza pura de la percepción, y la capacidad del investigador para poner entre paréntesis su propio aparato conceptual, social o históricamente contaminado.
- \* JACQUES DERRIDA (1973) ha elaborado una crítica sobre HUSSERL, que expresa que la percepción, es siempre ya representación, y que es imposible tener una intuición primitiva separada del lenguaje o de otros sistemas culturales. Esto plantea el problema a la fenomenografía de cómo tomar en cuenta la construcción social e histórica del pensamiento. Es difícil defender la idea de que las observaciones pueden ser “simplemente” informadas o que las categorías están “simplemente allí”, de algún modo, fuera de la experiencia histórica y social del informador. La post modernidad converge con pensadores de la filosofía de las ciencias sobre este punto, en rechazar la posibilidad de una percepción primitiva. Aún KARL POPPER, por ejemplo, cuestionó el supuesto valor neutral de las observaciones, el valor neutral de los observadores, prefiriendo, en su lugar, una explicación de las aseveraciones observacionales más básicas como “impregnadas de teoría”.

*“...La observación es un proceso en donde jugamos una parte intensamente activa. Nosotros no “tenemos” una observación... sino que “efectuamos una observación”... Una observación siempre es precedida por... algo teórico”. [POPPER, 1972, p.342].*

POPPER considera que toda las personas, científicos incluidos, viven en el centro de un “horizonte de expectativas”, las cuales confieren sentido o significado a nuestras experiencias, acciones y observaciones (POPPER, 1972, p. 345).

Los hermenéuticos, similarmente reconocen la historicidad de la comprensión y la importancia del prejuicio.

*“Siempre comprendemos e interpretamos a la luz de nuestros prejuicios y prejuizgamientos, los cuales en sí mismos cambian en el curso de la historia”. (BERNSTEIN, 1983, p.139).*

Cuáles son los “prejuicios” de los fenomenógrafos en relación a cómo construyen e interpretan categorías de comprensión: ¿qué es el “algo teórico” que informan sus observaciones? ¿qué otra cosa puede ser ello sino su propia comprensión histórica y socialmente informada?

- \* En la práctica, los estudios fenomenográficos habitualmente están referidos a estudiantes a quienes se les pide que describan su comprensión de algún concepto, texto o situaciones. Luego el investigador clasificará las descripciones en un conjunto (más a menudo de 5) de categorías basadas en las características más destacadas... estructuralmente significantes de las diferencias. (MARTON, 1986, p.34). Invariablemente, una de las categorías exhibe “el significado de correcto, el conocimiento correcto, o la comprensión correcta”, en tanto que las demás son recapitulaciones de otras anteriores y ahora supuestamente desacreditadas explicaciones. La concepción “autorizada” es aquella que está en acuerdo con el “punto de vista de la ciencia moderna” y aquéllos que han sido identificados como poseyendo formas aberrantes de comprensión, pueden ser ayudados, entonces, a conectarse con la visión correcta.

*“Una cuidadosa explicación de las diferentes formas en que las personas piensan acerca de un fenómeno, puede ayudar a descubrir las condiciones que facilitan la transición de una forma de pensamiento a una percepción de la realidad cualitativamente “mejor”. [MARTON, 1986, p.33].*

Sin embargo, la crítica señalada más arriba, pone en cuestión la capacidad del investigador para tener una percepción clara, efectuar observaciones neutrales, construir categorías objetivas y producir interpretaciones neutrales.

Parece probable entonces, que la investigación fenomenográfica tienda a informar la historia de una determinada disciplina, tal como haya sido comprendida por los investigadores, y cómo éstos la reconstruyen a través de las personas que entrevistan.

La explicación fenomenográfica está inclinada a la reproducción de los discursos que estudia.

Y esto es exactamente lo que ocurre. GORDON TAYLOR (1993), en el artículo sobre las implicaciones de la hermenéutica para la práctica de la educación superior, advierte cómo un análisis fenomenográfico del aprendizaje de un lenguaje extranjero, acercó las dos concepciones -estructural y comunicativa - que habían estado en disputa desde los tiempos de los griegos. Comentó lo siguiente:

*“...es curioso que el análisis fenomenográfico de diferentes concepciones tiendan a decirnos más de lo mismo en la medida en que podemos descubrirlo estudiando la historia de las actitudes hacia el asunto en cuestión”. (p.63).*

\* En relación a qué es lo correcto de una determinada concepción, no es siempre tan claro como el investigador fenomenográfico podría sugerirlo. TAYLOR usa un ejemplo de un enfoque fenomenográfico en relación con el concepto de precio en economía. [DAHLGREN, 1984; DAHLGREN y MARTON, 1978].

La concepción “correcta” del precio, es una función de la oferta y la demanda, en tanto que una concepción anómala (aberrant) es que el precio es una función del costo de producción.

Pero esa última “concepción”, es similar a la teoría del valor del trabajo (Labour theory of value) desarrollada por MARX, y empleada en la política económica socialista como un puente entre la filosofía política y la política económica. Ello también fue un lugar común en la primitiva teoría económica clásica. Si la concepción es “correcta” o no, ello se determina, por lo tanto, no en la concepción en sí, sino en los valores e interpretaciones de un investigador que está histórica y socialmente situado.

En un ejemplo similar, SÄLJÖ (1988), observa dos concepciones de evolución: que el ambiente efectúa una adaptación evolutiva, o que la adaptación es aleatoria. El observa que: “es valioso advertir de paso que, en este particular contexto, las dos concepciones de evolución tienen una estrecha similitud con la históricamente bien conocida diferencia entre la explicación Lamarckiana de la evolución y la neo darwiniana (p.41).

En efecto, la posición no es bastante clara. Existe aún considerable debate concerniente a esclarecer qué constituye las posiciones darwinianas, neo darwinianas, Lamarckianas y neo Lamarckianas, en cuáles niveles, en cuáles contextos y con cuáles posibilidades interpretativas [Morss, 1990, para ejemplos].

\* Personalmente, creo que la educación debería centrarse en torno del debate de ideas y los medios por los cuales son desafiados los juicios. Las visiones alternativas son su sangre y la consecución de argumento en pro y en contra, representan los artículos de venta.

El poder de la verdad deberá ser forjado continuamente en cada clase. No debería ser confinado a “lo que es aceptado”.

Lo que es aceptado, en todas las ramas del conocimiento, puede estar más endeudado con la verdad del poder: el peso de lo ya institucionalizado y de los intereses implicados, en perpetuar un determinado programa o paradigma de investigación. Así, por ejemplo, no hace demasiado tiempo que los resultados de la investigación cualitativa en educación, fueron descartados como de poca importancia. Más recientemente aún, la idea de que un investigador pudiera seguir legítimamente una agenda política, hubiera sido cuestionado y el conocimiento logrado, desde esta perspectiva, puesto en duda.

La disciplina cambia por críticos y discusiones y esto, implica una actitud de escepticismo y de desafío que nosotros deseáramos ver en nuestros estudiantes. Esto es algo diferente de la actitud implicada en esta expresión: “confía en mí, yo ya conozco la respuesta correcta”.

\* La fenomenografía ocupa una posición curiosa en términos de epistemología.

Rechaza la fenomenología de HUSSERL, pero en esto, fracasa en separar la experiencia histórica del investigador; simplemente repite el mismo error en el próximo nivel. Alega una orientación hacia la subjetividad humana y hacia la explicación cualitativa, pero, con todo, es un método forzado en intentar llevar a cabo, el tipo de generalización asociado con la ciencia positiva.

Hay poco del espíritu hermenéutico de apertura al otro, mutualidad y la expectativa de cambio en ambos interlocutores (conversadores). La conversación es desapareja en la medida en que solamente una de las partes tiene el poder de categorizar y de juzgar.

Este no es un modelo satisfactorio a partir del cual construir una relación o un desarrollo educativo.

Uno queda con el sentimiento de que la investigación fenomenográfica continuará hasta encontrar la confirmación de sus sospechas en tanto continúa reproduciendo el discurso en el cual está incorporada.

No deberíamos sorprendernos de la frase de GORDON TAYLOR (1993): "La ortografía recapitula la historiografía" (p.64).

## **DECONSTRUCCIÓN**

\* FERDINANDO DE SAUSSURE desarrolló los elementos del estructuralismo como una forma de mostrar cómo el "mundo" se nos presenta. A fin de hacer esto, sugirió que conocemos "el mundo", mediante el lenguaje y éste, opera a través de las palabras (los significadores) que se refieren a conceptos (lo significado).

Ninguna formación de palabras es "cierta" o "correcta". Lo importante, es la comprensión de las relaciones entre los significadores (las palabras) y los significados (los conceptos).

SAUSSURE consideró a esta relación como "el signo". No avanzó a una etapa posterior y sugirió que el signo, corresponde a un objeto de la realidad. Es el sistema de signos el que da significado a un concepto, más bien que la correspondencia con un objeto real.

Derivar el valor y el significado de un elemento particular de su lugar dentro del sistema, es un principio central de todo pensamiento estructuralista.

Cada elemento es definido y comprendido, no en sí mismo, sino en la relación con los demás elementos.

En lenguaje, por ejemplo, el significado de una palabra, en particular, no es evidente del término mismo, sino de su posición en la oración. Cambie esta posición o modifique las palabras circundantes, y, sin alterar la palabra original, su valor será modificado.

Y si el lenguaje sólo puede ser comprendido por entender las relaciones entre los términos, la distinción fundamental está entre "ser algo" o "no ser algo".

SEUNG (1982), citado por CHERRYHOLMES (1988), lo puso de esta manera:

*"La distinción binaria es el recurso lógico más simple para la discriminación entre tener una cualidad o atributo o no tenerlo, o entre pertenecer a una clase o no pertenecer a ella. Ello sustenta cada aserción o la niega. Aquí no hay principio lógico más amplio que éste". (p.10).*

Las distinciones binarias (tales como docente-alumno o profundo-superficial) son elementos importantes en la formación de la identidad.

En el análisis estructural, el lado de la distinción binaria que es más valorizado dentro del sistema estructural, habitualmente aparece primero:

hombre-mujer  
maestro-estudiante  
profundo-superficial

Esto fue, en el montaje de una crítica del análisis estructural del lenguaje, que el post estructuralismo desarrolló.

\* JACQUES DERRIDA, ha expuesto una crítica del pensamiento estructural en el análisis de textos escritos. Pero su argumento se aplica a textos de todo tipo. Alega que el significado en (o de) un texto, no es dado en oposiciones binarias, en distinciones o categorizaciones en el mismo.

Un texto puede ser leído de muchas maneras diferentes y también, diferentes significados se le pueden adjudicar.

El lector, entonces, se torna crucial en decidir el significado del texto, y múltiples lecturas son posibles.

Esto es así, porque las palabras del texto (los significadores) y los conceptos, ideas y definiciones a los cuales ellas se refieren (lo significado), no están trabadas entre sí: sus relaciones son infinitamente expansibles.

Así, por ejemplo, si deseamos comprender la palabra enseñar, por ejemplo, el Diccionario inglés OXFORD incluye 20 líneas de definiciones. Entre ellas:

*Mostrar... señalar en una dirección determinada... mostrar mediante la información o la instrucción... impartir o comunicar el conocimiento de... dar instrucciones o lecciones en... dar a conocer... comunicar... informar... educar... entrenar... escolarizar... permitir a un persona que conozca el costo o la penalidad de algo.*

Supongamos que tomemos algunas de estas palabras y las consideremos. "Información" e "instrucción", ¿tienen el mismo significado? ¿Y qué acerca de "impartir" y "comunicar"; "instrucciones y lecciones"; "hacer conocido"; "comunicar"; "informar"; "educar"; "entrenar" y "escuela"? Para obtener una definición de cualquiera de estos términos, tendríamos que considerarlos y por cada uno, encontrar una lista igualmente larga de definiciones.

DERRIDA alega que nunca podremos determinar significados por definición, en la medida en que ello es fundamentalmente, un proceso abierto. Los significadores devienen los significados, los cuales, a su vez devienen los significadores una vez más.

Como SARUP (1989) estableció: "Los significadores y los significados, continuamente se están desuniendo en nuevas combinaciones, revelando, de tal modo, la inadecuación del modelo del signo de SAUSURE" (p.35). En toma sentido o significado del texto, el lector constantemente está explorando la diferencia en establecer una palabra como diferente de las demás y al hacer esto, el lector pospone constantemente o difiere adscribir significados, en la medida en que el juego de la significación no permite un cierre o convergencia final.

DERRIDA aporta estas dos estrategias conjuntamente en la formulación que denomina: diferencia (el inacabable diferir y postergar - "differing" y "diferring" engranados en cualquier intento para encontrar significado). Esta formulación encierra también la forma en que el significado es producido en el espacio (diferenciarse) y en el tiempo (diferir).

Su crítica va a la propia base de la filosofía y de la comprensión.

La dirección de la comprensión en la filosofía occidental (desde Platón a Descartes, de Descartes a Husserl) ha estado basado en una metafísica interesada en establecer la identidad.

Una cosa es lo que es. Su identidad proviene de ser lo que es y nuestra comprensión de ello, proviene de captar su identidad, su esencia.

Lo opuesto de una cosa es inesencial; una contaminación o abominación. Por trasponer la metafísica (inverting), DERRIDA alega que sólo la diferencia produce identidad; (things of themselves have no identity of their own).

Esto se aplica, en el contexto de la profunda distinción cultural binaria de hombre/mujer, a un abstracto conjunto de axiomas matemáticos.

Siempre existen problemas de límites. En términos de la formación del género, por ejemplo, EPSTEIN y STRAUB (1992), reconocen que una rígida división binaria entre masculino y femenino, no son más que un intento para controlar y regular: "la incontrolable elasticidad y terrorífica falta de límites dentro o entre los cuerpos humanos".

Siempre existen problemas de límites. En términos de la formación del género, por ejemplo, EPSTEIN y STRAUB (1992) reconocen que la rígida división binaria entre masculino y femenino no es más que un intento para controlar y regular "la incontrolable elasticidad y aterrante falta de límites dentro o dentro los cuerpos". La ambigüedad del género, el travestismo y las diferencias de todo tipo, son como una característica permanente de la misma distinción binaria masculino/femenino. Aún, un conjunto de axiomas matemáticos, nunca pueden formar un significativo y completo sistema de explicación en la medida en que existen modos de tratar con elementos incompletos y de difícil resolución, y que ello requiere la adición de otros axiomas. Esto se ajusta muy bien con el Teorema meta-matemático de GÜDEL, el cual sugiere que cualquier sistema formal es "irresoluble" debido a que genera elementos, que pueden probarse que pertenecen y no pertenecen al sistema al mismo tiempo.

De acuerdo con DERRIDA, la identidad finalmente es indecible ("undecidable") en el movimiento del lenguaje a través de la diferencia.

Si el post modernismo representa el abandono de los discursos fundacionales, en su desestabilización de la metafísica occidental, DERRIDA ha producido el abandono post moderno por excelencia.

## **DECONSTRUCCIÓN PROFUNDA Y SUPERFICIAL**

La literatura "profundo/superficial", exhibe muchas de las características que ha atraído a la crítica deconstructiva.

El término privilegiado, llega primero y describe todo lo que es bueno y valioso en el aprendizaje. El enfoque superficial al aprendizaje, generalmente es menospreciado: este es el dominio de aquellos desafortunados sorprendidos en tiempos de desvíos, tales como la física newtoniana más bien que la aristotélica; la evolución neo-Lamarckiana, más bien que la darwiniana; el capitalismo primitivo cristiano, marxista, más bien que la economía neo-clásica. Este es el dominio de aquéllos que aprenden de memoria, repiten, memorizan, emplean acrónimos de todo tipo o recursos a fin de que ellos (¿nosotros?) puedan recordar. Han equivocado aprender el significador (las palabras, los símbolos, las representaciones) por el aprendizaje de lo significado (el concepto, la idea). DERRIDA, por supuesto, no tendrá nada de esto y expresará que significador y significado están en un constante e indeterminado juego de la diferencia.

La distinguible y diferente porción del "status" de lo superordenado (profundo) y de lo subordinado (superficial) ha sido la norma de la investigación fenomenográfica.

Sin embargo, en MARTON y otros (1993) encontramos un estudio fenomenográfico que comienza cuestionando conceptos básicos, más bien que reproduciendo simplemente en diferentes escenarios, las nociones standards de los enfoques "profundo" y "superficial" al aprendizaje.

De diversos modos, este es un trabajo interesante que está intentando dar un paso fuera de la tradición occidental, la cual ha sido un área usual (y defendida) de interés para la fenomenografía.

La verdad, en fenomenografía ha sido concebida en la forma de un consenso científico: es lo que la mayoría de los científicos piensan en este momento. Verdad y la respuesta correcta a los problemas que los

estudiantes abordan, son usualmente sinónimos; y el modo correcto y apropiado de obtener la verdad, es mediante un enfoque profundo al aprendizaje.

La metanarrativa es que la comprensión de occidente (Renacimiento) ha producido proposiciones confiables; el enfoque profundo resume esta tradición; es nuestra tarea como docentes promover estos hábitos sensatos de la mente en nuestros estudiantes, y así, perpetuar la tradición. Esto significa más oportunidad de aceptación cuando los conceptos o problemas -como gran parte de los elegidos por los fenomenógrafos- provienen de áreas menos discutidas tales como la física (newtoniana) establecidas en la sociedad occidental.

Pero aquí, si no aceptamos esta versión de la tradición occidental y, en su lugar, valorizamos la naturaleza retórica de la verdad? o qué si la tradición no occidental valoriza un enfoque superficial del aprendizaje? ¿todo el aprendizaje superficial es malo? ¿Qué de los muchos miles de años que la especie humana ha empleado el aprendizaje para cánticos rituales (rezos, etc.); qué de las historias orales, genealogías e himnos de los vedas aprendidos y transmitidos por repetición? ¿Podríamos no tener respeto por tales aprendizajes y obligarnos a conducir a todos aquéllos que lo practican, fuera del error de sus posturas? ¿Y qué si los enfoques de aprendizajes superficiales producen altos rendimientos académicos?

Este es exactamente el último problema que es examinado por MARTON y otros (1993) en la "Paradoja del estudiante chino".

La solución obtenida de la noción binaria profundo/superficial es demasiado imperfecta porque los estudiantes chinos emplean las estrategias superficiales (memorización, repetir de memoria) pero para propósitos de (comprensión) profunda. Lo siguiente, aparece al final de un artículo bajo el subtítulo de "Resolución de la paradoja del estudiante chino".

*"En los países occidentales, la memorización y el aprendizaje de memoria, por lo general son igualados y comúnmente se cree que no conducen a la comprensión. En este estudio se identificó una nueva forma de percibir la relación entre memorización y comprensión, como estando interconectadas.*

*Además, se precisó una distinción dentro de la memorización, más bien que entre memorización y comprensión. Estos resultados nos han capacitado para ver que la tradicional práctica asiática de repetición y de memorización pueden tener diferentes propósitos. Por un lado, la repetición puede estar asociada con la memoria mecánica. Por otro, la memorización a través de la repetición puede ser usada para profundizar y desarrollar comprensión. Si la memorización es comprendida en esta última versión, la paradoja del estudiante chino puede ser resuelta". [MARTON, 1993, p.15-16].*

En tanto que para MARTON y otros, el aserto de la distinción entre memorización y comprensión debe quedar, parece claro que un enfoque superficial en relación con el aprendizaje, puede ser profundo al mismo tiempo.

Aquí regresemos una vez más al territorio de DERRIDA.

El término valorizado [enfoque profundo] habitualmente es visto como una entidad, en tanto que el término secundario [enfoque superficial] es descalificado.

DERRIDA, muestra que la identidad se construye a través de la "différance" y las semillas del término secundario, penetran al primario.

En la oposición binaria de "profundo" y "superficial" yace la ocasión para la lectura deconstructiva.

La siguiente referencia a la fenomenología es cierta para la fenomenografía.

*"...el significado inteligible, el cual (de acuerdo con la fenomenología) trasciende, precede y determina al texto y pone afuera el juego de la representación sensible de la lingüística, es, en sí mismo posible, sólo en la ocasión del texto y es, en sí mismo captado en una red de referencias que constituyen otro texto. Lo inteligible, a lo cual la fenomenología desearía privilegiar como un dominio aparte, en sí mismo está inscripto en la sensible y en la indefinible textura de referencia". [RYAN, 1982, p.22].*

La tradición hermenéutica ofrece una explicación más precisa. El aprendizaje, en esta visión, puede ser interpretado como un movimiento constante de la parte al todo. Un simple ejemplo, como ilustración, puede ser visto en la relación entre comprensión de las palabras de una oración y la oración misma. Una palabra en una oración, no puede ser comprendida sin comprender primero el sentido de ésta, debido a que son posibles diversos significados del término. Pero el sentido de la oración no se puede comprender sin comprender a su vez el significado de las palabras que la forman.

Esto es una paradoja de la comprensión, la cual, me parece a mí, que encierra un problema central al cual, la teoría del aprendizaje ha fracasado en emprenderlo.

La idea del círculo hermenéutico describe el movimiento de la palabra a la oración, de atrás hacia adelante, en una constante búsqueda de comprensión y de mayor esclarecimiento. Esto podría fácilmente ser aplicado al movimiento de superficie (significador) a profundidad (lo significado), de una parte a la otra, en la búsqueda de comoprensión. Tal movimiento podría, por supuesto, ser igualmente posible para el estudiante occidental o chino.



Si buscamos valorizar un enfoque “profundo” a aprendizaje, sobre un enfoque “superficial”, esto dice tanto sobre nuestros valores como acerca de las tendencias y acciones del estudiante. En cuidar de adscribir significado a la metáfora profundo/superficial, en consecuencia, debemos regresar a nosotros mismos, a nuestra tradición filosófica a mostrar predilecciones y preferencias concernientes a la vida y al aprendizaje. Cuando sostenemos un espejo ante la cara de aquello que valorizamos, por usar un enfoque profundo al aprendizaje, es nuestra propia imagen y aspiraciones culturales, lo que vemos.

También es interesante advertir que la paradoja es un recurso mucho más empleado en la post modernidad, un recurso usado para inspiración y ampliación de las posibilidades del pensamiento binario (lineal, racional).

Las paradojas son interesantes porque iluminan la ilimitada e incesante modificación de la experiencia. No han sido colocadas para resolverlas. En la condición post moderna, es creencia que la solución de una paradoja dependerá de la afirmación del poder.

## **DISCURSO Y PODER**

*“Nosotros somos miembros de una comunidad de desarrollo de la educación superior, la cual define lo que es apropiado, actual y válido en el campo, y del cual incorporamos pautas en relación con la naturaleza, área y propósito de nuestros empeños. En términos Foucauldianos, somos parte de un discurso anónimo que precede nuestro arribo a la escena y el cual moldea y constriñe nuestra acción como individuo”. (WEBB, 1992, p.351).*

Un discurso, tal como el que se desarrolla en la educación superior, tiene una estructura definida por relaciones de poder. CHERRYHOLMES (1988, p.107), delinea las preguntas para comprobar tales relaciones.

1. ¿Quién está autorizado a hablar?
2. ¿Quiénes escuchan?
3. ¿Qué es lo que dicen?
4. ¿Quiénes quedan mudos?
5. ¿Cómo se es autorizado para hablar?
6. ¿Qué expresiones son premiadas?
7. ¿Qué expresiones son sancionadas?
8. ¿Cuáles categorías, metáforas, formas de descripción, explicación y argumentos, son valorados y alabados?
9. ¿Cuáles disposiciones sociales y políticas recompensan o excluyen las manifestaciones o planteos?

¿Cuál es la naturaleza de la producción del discurso en la educación superior? Al surgir respuestas a estas preguntas, será deliberadamente provocativo.

En la producción del discurso en la educación superior, se autoriza a hablar principalmente a gente de mediana edad, blanco, varón, heterosexual, académico “senior”, orientado hacia la investigación; “desarrolladores” (developers) e investigadores con dedicación exclusiva.

Ello autoriza a escuchar a todos aquéllos que no hablan y a los que enseñan.

Lo que queda no dicho, son las historias de desarrollo de los otros.

El discurso valoriza especialmente la teoría generalizable más bien que el contexto específico (teoría orientada al sujeto). La teoría general, potencia y sirve mejor a los intereses de los investigadores educacionales y a los desarrolladores, en tanto que las teorías de los contextos específicos potencia y sirve a los intereses de los especialistas en las asignaturas.

Uno se vuelve autorizado a hablar para lograr ingreso en los medios del habla, tal como las revistas académicas y las conferencias. Mientras más alto sea el nivel de acceso a tales medios, mayor será la necesidad de hablar sobre la historia del desarrollo dominante.

Las expresiones recompensadas, son aquéllas de los altos medios académicos, que confirman y desarrollan el discurso fundacional y se hallan en correspondencia directa con la idea de una educación superior con un discurso predominantemente fundamentado.

Expresiones que muestran aplicaciones prácticas de un discurso “fundacional” a marcos educacionales generales, son también recompensados aunque en grado menor.

Las expresiones que son penalizadas son aquéllas que niegan la posibilidad de un desarrollo general de la historia (expresada a menudo por los profesores) o que están fuera de los discursos fundacionales predominantes.

Las categorías y metáforas más importantes, que son valoradas actualmente, son aquéllas de la fenomenografía, la práctica reflexiva y la investigación-acción emancipativa.

Las marginalizadas incluyen: la hermenéutica; el humanismo; el feminismo; el post estructuralismo (incluyendo el feminismo estructural); lo étnicamente informado (ethnic informed); la investigación localizada e historizada.

Los ordenamientos políticos y sociales, los cuales recompensan los planteos (statements) abarcan el aparato completo del poder y del status asociado con nombramientos (appointment) en las posiciones de

“senior” en la educación superior. Esto es cierto para un período de asentamiento o de “investigación normal”, pero, ocasionalmente es desafiado al momento de modificación del paradigma.

El punto es que, en la búsqueda de una explicación para las prescripciones del desarrollo educativo y del personal docente, nunca podemos evitar la naturaleza de la producción discurso/práctica. Así, por ejemplo, la verdad concerniente a lo que comprende una “buena enseñanza” o un “buen aprendizaje”, nunca puede ser aseverado separadamente de un discurso-práctica.

El conocimiento no es desinteresado y, de este modo, cuando escuchamos a la teoría y a la práctica defendida por investigadores y promotores educacionales, podríamos reflexionar sobre la cuestión: “Usted dice que esto sirve a mis intereses; pero ello ¿no sirve más a los suyos propios?”.

Quizás el principal cambio discursivo que los promotores educativos están esperando lograr ahora, provenga de las metáforas de “llenar los vasos vacíos” o de la radiodifusión, relacionadas con el contenido y vinculadas con los enfoques al aprendizaje caracterizados como “profundo”, “reflexivo” o “emancipativo”.

Pero siguiendo al tipo de argumento construido por MICHEL FOUCAULT (1972), la verdad que recibimos sobre la enseñanza y el aprendizaje, es el producto de un discurso histórico y especialmente situado.

La verdad del discurso es la verdad de las relaciones de poder del mismo. De esto, no nos podemos escapar.

Nosotros no podemos, por ejemplo, reflexionar sobre nuestra enseñanza para producir alguna verdad esencial sobre la misma, o una “auténtica” práctica reflexiva.

Las propias palabras, en sí mismas, llegan del discurso y lo que ellas llegan a significar en la acción, es parte del discurso/práctica. El poder moldea aún lo que deseamos ser: el poder forma el deseo. El poder, tal como se manifiesta en un discurso, ayuda a hacer a las personas del discurso.

El único modo de salir adelante, es por medio de personas que sean conscientes de las relaciones de poder del discurso, e intenten ganar algún control de la práctica discursiva, más bien que aceptar y seguir las visiones de los que están más favorecidos por particulares relaciones de poder. Desde este punto de vista, la comercialización del discurso, también es interesante. En resumen, “aquellos que vende, ganan”. El trabajo de MICHAEL APPLE (1986) que considera los textos escolares, puede servir como un modelo interesante para un análisis de lo educacional, del desarrollo de los materiales por los docentes y de las metáforas predominantes y posiciones que impliquen.

Pero el poder de control no termina con la influencia del discurso. La tesis de FOUCAULT es que, con el final del poder de la monarquía y la disciplina pública, ha habido una modificación hacia la autorregulación y la disciplina (FOUCAULT, 1979). Ejemplifica lo señalado con referencia al Panóptico, lo cual fue una idea de JEREMIAS BENTHAM, sobre la posición circular en donde cada celda podría ser observada desde la torre central. Los prisioneros, como la propia policía, se hallan bajo este sistema de control. Así es en el mundo moderno, de acuerdo con FOUCAULT: el control y la regulación ha pasado a los individuos y ha sido reforzado mediante la vigilancia.

Una cuestión interesante es, hasta adónde, la autorregulación por los docentes (o departamentos de las instituciones de educación superior), la cual se ha argumentado como necesaria para demostrar la responsabilidad por los resultados, actúa como un recurso regulatorio.

Aquí puede no haber una respuesta definitiva a esto. La respuesta continuará en juego en los diversos sitios del debate.

El punto de vista de FOUCAULT es que nunca podremos basar simplemente nuestra posición sobre el aserto de que todo el mundo la reconocerá como “buena”, “legítima”, “profesional” o “responsable”. Nosotros no podemos decir que un buen maestro es... así; que la práctica profesional es... así; que un buen aprendizaje es... así; que en resumen la universidad es... así; que una sociedad justa es... así.

Ideas para cada una de estas expresiones serán adelantadas y resistidas en diferentes sociedades, diferentes períodos y por diferentes intereses o relaciones de poder.

Así como alentamos el debate en nuestros estudiantes, también el discurso de la educación superior debería ser el ámbito del desafío y de la contestación.

Para que esto tome lugar, se requiere de una gran apertura a la visión de los Otros. Esto también implica resistencia dentro del discurso, de aquéllos que podrían definirlo restrictivamente al reflejar su propia imagen.

Esta es una cuestión de interés, en la medida en que los investigadores de la educación superior, los promotores y prácticos consideren que los convenios representan sus intereses, incluidas las propuestas para acreditar y profesionalizar tanto a los docentes de la educación superior, como al personal que promueva el desarrollo de los mismos.

Deberá esperarse que tales pasos generen una ampliación de perspectivas y la producción de enfoques alternativos a la interpretación de la enseñanza y del aprendizaje.

Una posibilidad alternativa es la captación del aparato profesional desde un determinado punto de vista y el uso del poder para definir qué es lo que constituye una buena práctica profesional.

Antes de asociarnos a un club, por lo tanto deberíamos examinar muy bien a sus socios o más particularmente a sus no-socios.

Notas....

Bibliografía....