

Conclusiones: conocimiento y currículo

Mario Díaz Villa

Introducción

Comprender la organización del campo curricular en América Latina ha sido un reto dadas las diferencias existentes en el campo en términos de la distribución de los actores, los discursos y la diversidad de agencias que lo conforman. Nuestro interés se ha centrado en cómo los discursos se distribuyen tanto en el campo epistémico como en el campo pedagógico. En el primer caso se ha intentado definir la naturaleza de los diversos espacios epistémicos en los cuales se produce conocimiento sobre el currículo. En el segundo, se ha intentado describir la forma en que el currículo se expresa en los procesos de formación profesional. En este caso, se ha considerado la movilidad permanente de la semántica curricular, la cual es ampliamente variada, dados los lenguajes que se utilizan en los procesos de selección, organización y distribución del currículo.

Un aspecto central desarrollado en el proceso de investigación tuvo que ver con la manera en que el conocimiento es el principio fundante de la vida curricular en la universidad. Es común confundir la relación entre conocimiento y currículo. Cuando decimos conocimiento, nos referimos a la producción discursiva intrínseca a las disciplinas y regiones, a espacios epistémicos delimitados que dan lugar comunidades epistémicas, junto con su cultura, identidad, hábitos, división del trabajo y relaciones sociales.

Ya hemos dicho en otro lugar que tanto la coherencia interna como los principios de cohesión y los procedimientos de producción de conocimiento se expresan a través de diferentes formas de relación de los actores pertenecientes a un determinado campo académico: relaciones epistémicas (con el conocimiento) y relaciones sociales. Esto sucede con el campo intelectual del currículo, el cual difiere profundamente de lo que denominamos campo práctico del currículo. Este último es constitutivo de posiciones y relaciones, vinculadas a prácticas de producción de currículos relacionados con los procesos de formación.

El conocimiento de la estructura de ambos sub-campos del currículo (académico y práctico) permite entender mejor los procesos de especialización del conocimiento y su relación con los procesos formativos. Ambos campos difieren en su forma y contenido. Por esta razón, en el presente volumen se analizaron aspectos de ambos campos y se elaboraron descripciones de prácticas relacionadas con el diseño curricular a partir de estudios comparativos de programas de diferentes áreas de conocimiento de varios países de América del Sur.

Del estudio empírico sobre las expresiones del campo curricular en materia formativa podemos concluir que (a) la estructura curricular formal de las instituciones de educación superior en América Latina es muy diversa; y que (b) los arreglos organizativos del campo de la práctica curricular, inclusive dentro de una misma institución, son diversos o plurales. Cada institución tiene su propia organización curricular independientemente de la orientación epistémica de los actores, e independientemente del enfoque teórico dominante del programa de formación.

A manera de conclusión –y para dar apertura a un debate– me propongo plantear las diferencias entre conocimiento y currículo en la educación superior. Estos dos conceptos pertenecen a dos campos diferentes. Ellos poseen lugares y posiciones disímiles en la educación superior y entran en relaciones diferentes. Puede establecerse así la siguiente fórmula: mientras el currículo depende del conocimiento, el conocimiento no depende del currículo.

Por una parte, el currículo está asociado a la reproducción del conocimiento relevante, de habilidades o competencias especializadas, así como de principios

de orden, relación e identidad en los sujetos (Bernstein, 1998). Estos aspectos se han fragmentado en términos de perspectivas, puntos de vista, prácticas de diseño, intencionalidades formativas y formas de evaluación que responden a finalidades específicas. Por la otra, el conocimiento está asociado a sistemas simbólicos especializados, claves para la explicación y comprensión de las estructuras más secretas del universo y sus mundos. Igualmente es, en sí mismo, un medio imprescindible en la producción de nuevo conocimiento. De allí mi interés en aclarar estas diferencias y de mostrar la importancia que el conocimiento tiene como fuente del currículo.

Del conocimiento

En un nivel muy descriptivo podemos decir que el conocimiento es la fuente más importante de las concepciones, interpretaciones y niveles de comprensión del mundo, ya se trate del mundo de la naturaleza o el mundo de la vida, así como sus relaciones o interacciones, dependencias e interdependencias. Pero, además, el conocimiento, según Young y Muller (2016) y Muller (2012), se ha convertido indudablemente en la categoría organizadora más importante de las políticas educativas de los organismos internacionales y de muchos gobiernos nacionales. Estas consideraciones son claves para diferenciar no sólo el conocimiento de otras categorías conceptuales, sino también para diferenciar las diversas formas de conocimiento y el papel que asumen en la educación en el siglo XXI.

Ahora bien, la pregunta “¿a qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento?” puede ser respondida de múltiples maneras. Para historiadores como Peter Burke (2002) “necesitamos distinguir entre conocimiento e información, entre ‘saber instrumental’ y ‘saber objetivo’, así como entre lo que es explícito y lo que se da por supuesto” (p. 47). Lyotard (1987) establece una gran diferencia entre conocimiento y saber. Esta misma postura está presente en Foucault, para quien el saber es el producto de una práctica discursiva que excede el rigor y los límites de una disciplina. Por su parte, Villoro (2008) muestra que no es lo mismo creer, que saber o conocer. Para Bachelard (2000), es crucial la diferencia entre “conocimiento común” y “conocimiento científico”.

Estas consideraciones y otras que no menciono aquí muestran el sentido social, epistémico e histórico de las posturas frente al conocimiento y los cambios en éste —el conocimiento—, a partir de los cuales se han producido las nuevas posturas. Esto nos permite asumir que los cambios en la naturaleza del conocimiento no son meros cambios intra-científicos. Ellos son el producto de condiciones históricas relevantes y de interacciones entre el conocimiento y los entornos y contextos.

Un punto de vista alternativo sobre el conocimiento se resume en los siguientes postulados:

- El conocimiento sigue un movimiento que rebasa o trasciende las prácticas o experiencias cotidianas.
- El conocimiento se diferencia de la experiencia común. Dicho de otra manera, el conocimiento no puede reducirse a una simple realización de experiencias.
- La producción de conocimiento es el producto de una red compleja de relaciones sociales.
- El conocimiento articula relaciones de poder y control. Esto significa que el poder está presente en el conocimiento y el conocimiento es un dispositivo de poder.
- La división del trabajo define los límites, demarcaciones y delimitaciones entre los diferentes campos de conocimiento.
- La división del trabajo expresa el grado de especialización del conocimiento, la especificidad de sus discursos y la producción de límites específicos.

Del currículo

Son abundantes las analogías y las terminologías que se presentan cuando se quiere describir el currículo. Esta súper-abundancia semántica, la cual se relaciona con enfoques, aproximaciones, perspectivas, paradigmas, lenguajes, metáforas o definiciones, muestra la debilidad del concepto, debilidad que se expresa en la dificultad de producir un lenguaje descriptivo y explicativo (Bernstein, 1988).

De manera descriptiva, estableceré cuatro momentos relacionados con los procesos de transformación de la organización del conocimiento que han tenido una fuerte influencia en la configuración del currículo. Estos momentos son:

- El origen del conocimiento oficial: el *trivium* y el *quadrivium*.
- El desarrollo de las disciplinas en el siglo XIX.
- El surgimiento y desarrollo de las regiones en el siglo XX.
- El cambio de naturaleza del conocimiento y de su modo de producción entre finales del siglo XX y el siglo XXI.

Ahora bien, el conocimiento –y su organización clásica en disciplinas– tiene una base retrospectiva, en la medida en que recrea y reproduce las tradiciones heredadas del pasado. Así, por ejemplo, mientras en la Edad Media el conocimiento celebraba la diferencia entre la exploración de la palabra (*trivium*) y la exploración del mundo (*quadrivium*), en el siglo XIX los procesos de secularización condujeron a una transformación de los principios organizativos del conocimiento al aparecer las disciplinas especializadas de las ciencias naturales y sociales.

El interior dejó de ser el principio de crecimiento y se convirtió en objeto de gestión, de control. En este sentido, el papel de las ciencias sociales y humanas ha sido clave. Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX dominó la organización disciplinaria, que tuvo un gran impacto en las formas de organización del currículo. Podríamos decir que en el siglo XIX hubo una reestructuración del conocimiento que avanzó hasta el siglo XX. Esta reestructuración es la que dio origen a las regiones del conocimiento que se organizan al lado de las disciplinas. El principio que rigió y aún rige en las disciplinas, a pesar de que ya no pueden permanecer aisladas, fue el principio de clasificación rígida.

Ahora bien, al referirnos a las disciplinas debemos considerar la forma que adopta en ellas la estructura del conocimiento. Aquí es importante distinguir entre la *estructura del conocimiento de las ciencias naturales* de la *estructura del conocimiento de las ciencias sociales y humanas*. Al respecto, Bernstein (1998, p. 196) plantea que el discurso de las ciencias naturales “adopta la

forma de una estructura coherente, explícita, basada de manera sistemática en principios y jerárquicamente organizada”. Muller (2012) ha descrito las relaciones de estas disciplinas en términos de integración del conocimiento, colaboración, aprendizaje, altos niveles de sus proposiciones, convergencia y acuerdo sobre los fundamentos epistémicos, etc. A esta estructura la denominaremos “estructura jerárquica del conocimiento”.

En el caso de las ciencias sociales, la estructura del conocimiento está constituida por una serie de lenguajes especializados, con modos especializados de interrogación y criterios especializados para la producción de textos (Muller, 2012). Pensemos, por ejemplo, en el amplio conjunto de perspectivas que han fragmentado la sociología. Cada perspectiva deviene un lenguaje especializado. Así, es posible encontrar diversos lenguajes especializados: L1, L2, L3, L4 etc. Desde este punto de vista, podríamos decir que las disciplinas de las ciencias sociales se caracterizan por su falta de integración del conocimiento, poca convergencia sobre los fundamentos en virtud en virtud de la discrecionalidad de los puntos de vista.

Es importante considerar, aún hoy, cómo estas diferencias viajan al currículo. Así pues, no es lo mismo un currículo centrado en o a partir de las ciencias naturales que otro centrado en o a partir de las ciencias sociales.

Pensemos ahora en el cambio que se produjo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las disciplinas sufrieron una modificación sustancial. Esta modificación condujo a lo que se ha denominado “regionalización del conocimiento”. En este sentido, las regiones (epistémicas) han sido el producto de la recontextualización de las disciplinas singulares. Las regiones pueden considerarse la articulación de campos de conocimiento y campos de práctica. Aquí podemos encontrar numerosos ejemplos de regionalización y sub-regionalización del conocimiento, como la ingeniería, la arquitectura, la medicina y, recientemente, la informática, los estudios de género o –por qué no–, las perspectivas de la sustentabilidad, la educación ambiental, etc. Las regiones se consideran compuestas de conocimientos especializados recontextualizados de las disciplinas que se articulan a campos de prácticas. El proceso de regionalización del conocimiento dio origen a una multiplicidad de profesiones que se organizaron en forma sectorial. Este fenómeno puede observarse en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, donde se crearon

numerosos programas profesionales que hoy día continúan aumentando con las llamadas profesiones de cuarta generación.

Analicemos ahora las relaciones entre la estructura del conocimiento y la estructura del currículo. Estas relaciones no son directas, esto es, no se puede leer una estructura del currículo a partir de una estructura de conocimiento, si bien el currículo tiene sus bases en el conocimiento. Dicho de otra manera, no hay una relación directa o mejor, una traducción directa del campo de producción al campo de recontextualización. Ahora bien, si incluimos al aprendiz tendremos que decir que para cada estructura de conocimiento hay una estructura del que conoce. Así pues, si queremos analizar el conocimiento en un currículo debemos considerar la estructura del conocimiento, la estructura de quien conoce y las estructuras social y cultural del contexto de recontextualización.

Ahora bien, desde finales del siglo XX hay un cambio profundo en la naturaleza del conocimiento. La racionalización creciente de los procesos productivos ha contribuido al surgimiento de puntos de vista sobre el relativismo del conocimiento, y sobre su carácter performativo.

Este nuevo concepto de conocimiento se ha traducido en lo que se ha dado en denominar saber. Alrededor de este término, las tesis de Lyotard planteadas en su reporte *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, son paradigmáticas: El saber ha cambiado de estatuto en la sociedad.

El antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación (*Bildung*) del espíritu, e incluso de la persona, cae y caerá todavía más en desuso. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma-valor. (Lyotard, 1987, p.6)

Como podemos ver, las transformaciones en las disciplinas, los cambios en la naturaleza del conocimiento, el sentido paradigmático que adquiere el saber (de naturaleza performativa) han pluralizado la noción de ciencia, los métodos de investigación; derribado la concepción ortodoxa y paradigmática del método científico y generado nuevas modalidades de investigación que deconstruyen la hegemonía de las grandes narrativas teóricas y epistemológicas.

La diferencia entre conocimiento y saber es hoy crucial en la educación, ya que la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional y al predominio del saber. La recontextualización orientada hacia el saber (“saber hacer en contexto”) ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades, alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional.¹ En síntesis, podemos afirmar que en buena medida la organización del conocimiento oficial ha comenzado a debilitar el principio de clasificación y reproduce nuevas recontextualizaciones, que tienden a hibridar relaciones como, por ejemplo, conocimiento-*experiencia*, conocimiento-*vida*, conocimiento-*competencias*; conocimiento-*problema*, en las cuales las unidades *experiencia*, *vida*, *competencias*, *problemas* se han convertido en los principios dominantes del currículo.

Es importante considerar que los cuatro momentos enunciados atrás no son puros y que entre ellos se producen grandes dinámicas que fueron acumulándose hasta generar los grandes cambios. En todo este proceso tiene que ver tanto la universidad como las academias y otras organizaciones que se fueron produciendo desde la Edad Media. A manera de ejemplo, podemos citar el surgimiento de las academias en el siglo XVI (400 academias en Italia), la revolución científica del siglo XVII con el surgimiento de las sociedades científicas, la ilustración del siglo XVIII (cuando se pone en tela de juicio el monopolio de la educación superior ejercido por la universidad). En 1700 ya existían instituciones alternativas a la universidad dedicadas a la educación superior. En el siglo XVIII ya existían unas setenta sociedades científicas.

El surgimiento de las regiones epistémicas ha sido crucial en el siglo XX.

¹ El mismo Lyotard agrega una importante diferencia entre conocimiento y saber, cuando dice que: “El saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento. El conocimiento sería el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos, con exclusión de todos los demás enunciados, y susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos. Pero con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos; se mezclan en ellos ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata entonces de unas competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc.” (Lyotard, 1987, p. 18).

Recordemos que una región se crea mediante la recontextualización de disciplinas. La regionalización del conocimiento, como plantea Bernstein (1998), constituye un indicador de la tecnologización del conocimiento. Las regiones están orientadas a campos de práctica, de producción y desarrollo y tienen una base contextual muy fuerte. Por esto han tenido un impacto fuerte en la clasificación del conocimiento que, recordemos, en el siglo XIX privilegió a las disciplinas.

El surgimiento agudo de regiones como la ingeniería, la salud, la administración (o ciencias empresariales), la comunicación y recientemente subregiones como los negocios internacionales, los estudios medioambientales e, inclusive, el turismo, ha producido en la universidad un crecimiento inusitado de los currículos, que recontextualizan más de una disciplina. Las regiones, incluidas las más recientes, que han dado origen a lo que podemos denominar profesiones de cuarta generación, han transformado las culturas pedagógicas dominadas por las disciplinas y han debilitado su autonomía. Hoy asistimos a movimientos permanentes de la organización académica de las instituciones de educación superior que extienden sus unidades académicas y curriculares como consecuencia de la creciente regionalización del conocimiento. A esto agregamos la arbitrariedad y autonomía de los contenidos de las regiones que no se inscriben en una lógica disciplinaria, sino en la lógica de las demandas contextuales y más específicamente del mercado, a cuyo servicio, como anota Bernstein, ponen sus resultados.

La regionalización del conocimiento ha debilitado la clasificación de los discursos de las disciplinas y ha producido un cambio sustancial en la identidad que se constituye en los procesos de formación. La regionalización ampliada del conocimiento ha debilitado igualmente las características cognitivas de las disciplinas fundantes. Es así como las nuevas regiones tienen fundamentos disciplinarios débiles y en consecuencia inculcan identidades académicas débiles. La mayoría de las nuevas regiones están fuertemente orientadas a la práctica y a la solución de problemas contextuales. Ellas hacen énfasis en el *know-how* necesario para las tareas profesionales.

En este escenario es crucial avanzar en la comprensión de las relaciones entre conocimiento y currículo a partir de la reflexión obligada de problemas que conciernen a la vida de las sociedades contemporáneas, tales como los

procesos de personalización, la transformación de la división rígida del trabajo, el surgimiento de nuevos modos de investigación, el surgimiento de nuevos valores, el surgimiento de nuevas tecnologías, la fragmentación del saber, la desburocratización de la gestión, la desritualización de las relaciones sociales, de la des-jerarquización de las organizaciones, la globalización del capitalismo flexible, y sus secuelas en la globalización de la pobreza, de la contaminación, del deterioro medioambiental, la flexibilización del trabajo y, con ello, el incremento de la incertidumbre en la vida y en el empleo.

Estos aspectos objeto de reflexión pueden considerarse externos o extrínsecos al currículo, aunque no se puede ignorar la influencia que tienen sobre éste. Estas relaciones podemos denominarlas *relaciones entre*, esto es, aquéllas que se presentan entre el currículo y los contextos externos. Pero también debemos considerar aquellas otras relaciones internas al currículo, esto es, las que tienen que ver con las estructuras de conocimiento que directa o indirectamente se expresan en el currículo. Las diferencias epistémicas y sociales que se producen entre los campos disciplinares tienen un efecto crucial en las formas de selección, organización y distribución del conocimiento: si examinamos las denominadas disciplinas duras, o de las ciencias naturales y exactas, observamos que sus estructuras de conocimiento son jerárquicas.

En síntesis, el tema del conocimiento y el tema del currículo pertenecen a campos discursivos diferentes. Esta diferencia es hoy crucial en la educación, pues los cambios en las bases sociales han afectado tanto la naturaleza del conocimiento como la naturaleza del currículo. Así, por ejemplo, la performatividad de los procesos formativos ha conducido al debilitamiento del conocimiento como principio intrínseco ligado al crecimiento interior del ser, como garantía de legitimidad e integridad, asociado a principios y valores, propios de ética profesional, y al predominio de la formación centrada en la acción. La recontextualización orientada hacia el “saber-hacer” ha tenido profundas implicaciones en la formación, las cuales pueden observarse en la creciente tendencia hacia el desarrollo de competencias y habilidades alrededor de las cuales se ha producido un fuerte mercado profesional. En síntesis, y enfatizando algo ya expuesto, podemos afirmar que la organización del conocimiento oficial (o currículo) ha comenzado a debilitar el principio de clasificación, produciendo recontextualizaciones como, por ejemplo: conocimiento-experiencia, conocimiento-vida, conocimiento-competencias y

conocimiento-problema, donde las unidades *experiencia, vida, competencias, problema* se han convertido en los principios dominantes del currículo, a expensas de la consideración del conocimiento como principio clave para la comprensión del mundo.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Muller, J. (2012). *Reclaiming knowledge: Social theory, curriculum and educational policy*. London: Routledge/Falmer.
- Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Young, M. y Muller, J. (2016). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. En *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. London, New York: Routledge, 64–79.