



Horizontes Educacionales
ISSN: 0717-2141
rhorizontes@ubiobio.cl
Universidad del Bío Bío
Chile

Cárcamo Vásquez, Héctor Gonzalo
REFLEXIONES EN TORNO A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: CINCO TESIS
DEL DESPOJO DEL CONOCIMIENTO
Horizontes Educacionales, vol. 12, núm. 1, 2007, pp. 43-48
Universidad del Bío Bío
Chillán, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916199005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENSAYOS

REFLEXIONES EN TORNO A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: CINCO TESIS DEL DESPOJO DEL CONOCIMIENTO

Reflections around the institutionalization of education: Five theses based upon the deprivation of knowledge

Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez

Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío,
Casilla 447, Chillán, Chile.
hcarcamo@ubiobio.cl

Resumen

Este ensayo tiene por finalidad proporcionar elementos para discutir las consecuencias derivadas del proceso de institucionalización del conocimiento; desde esta matriz se presentan un total de cinco tesis que giran en torno al concepto de *despojo* de la legitimidad del conocimiento transmitido por el *vulgo* a manos de la *intelectualidad institucionalizada*. Así se hace referencia a los procesos de institucionalización del conocimiento, en base a la escuela y el currículum; también se analizan las implicancias de lo que se denomina la alianza entre sabios e intelectuales y el conocimiento como dispositivo del poder; finalizando con la importancia de generar competencias investigativas en los profesores para apropiarse de la realidad en la cual están insertos: las comunidades educativas.

PALABRAS CLAVE: Realidades, Conocimiento, Institucionalización, Despojo, Poder, Competencia Investigativa.

Abstract

The present paper is aimed at introducing elements for discussing the consequences derived from a process called 'institutionalization of knowledge.' The matrix presents a number of five theses dealing with the concept of deprivation of knowledge legitimacy of *common people* exerted by *institutionalized intellectuality*. Hence, the article makes reference to institutionalization processes of knowledge based on the school and its curriculum, implications of what is called the alliance between the wise intellectual people and knowledge as a means of power, and finally the importance of establishing research competences in teacher training programs for them to understand as well as empower them with the reality they are living, i.e. communities of practice.

KEY WORDS: realities, knowledge, institutionalization, deprivation, power, research competence.

Recepción: 15/07/2007 Revisión: 20/08/2007 Aprobación: 15/09/2007

Introducción

Las reflexiones contenidas en el ensayo surgen de discusiones desarrolladas en la asignatura de Hombre Cultura y Sociedad que dicté durante el primer semestre del año 2006 en el programa de Magíster en Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, en Chillán. Específicamente se abordaron una serie de temas vinculados a la importancia de la educación como forjadora de identidad y agente fundamental en los procesos de formación de la ciudadanía. Ciertamente, la diversidad de disciplinas que se encontraron en dicho espacio favoreció ampliamente la discusión, aunque cabe destacar que estaban unidos por un denominador común: *la pedagogía*.

Si se parte de la premisa de que la educación más que un aparato transmisor de conocimientos, ha de concebirse como un proceso, hoy institucionalizado, que aporta a la formación integral de las personas; en el fondo se está enfrentando dos visiones de la educación: una educación de carácter *informativa* y una de carácter *formativa*. Es precisamente desde esta segunda visión desde donde se inician las reflexiones. Para dar algún sentido lógico, a continuación presento las tesis que guían el trabajo.

- I. La educación ha vivido un proceso de *despojo* en cuanto a la transmisión del conocimiento, así se pasa del vulgo a las instituciones.
- II. El *despojo* supone una institucionalización sostenida en la *cientificación* del conocimiento, y por tanto, de la captación del mundo.
- III. El *despojo* se sostiene, producto de un proceso de legitimación, dado por el dispositivo foucaultiano de ejercicio del poder: *conocimiento/poder*
- IV. El *despojo* del que es víctima el *vulgo* está fuertemente condicionado por la legitimación impuesta de la intelectualidad, cuyo orden opera en base al binomio intelectualidad/acción.
- V. El *despojo* es transmitido a uno de los principales agentes educativos: los profesores, producto de la no re-invención de su quehacer, así se reproduce los elementos de realidad generados por la alianza entre sabios e intelectuales.

A continuación, se desarrollan las ideas contenidas en cada una de las tesis mencionadas anteriormente.

I. La educación ha vivido un proceso de despojo en cuanto a la transmisión del conocimiento, así se pasa del vulgo a las instituciones

En las sociedades modernas, la educación es considerada como una de las principales instituciones sociales para el proceso de socialización y transmisión del conocimiento técnico a los individuos, no obstante, no siempre fue así; si bien es cierto desde el origen de las sociedades los individuos se han educado, no siempre dicho saber ha estado institucionalizado de forma específica. De hecho, el aprendizaje como proceso siempre ha estado presente, aunque tempranamente se otorgaba casi la exclusividad del proceso a la familia, en algunos casos la transmisión de los conocimientos técnicos estaban asociados a maestros que transmitían *legítimamente* los saberes a los aprendices para el desarrollo del oficio, pero no existía un sistema de carácter doctrinario respecto a *qué enseñar ni cómo enseñarlo*. Si bien la educación como fenómeno social es atingente a todas los conglomerados humanos, el enfoque que acá se persigue está orientado a occidente.

*Los conocimientos*¹ tradicionalmente han sido visualizados como virtuales cajas de herramientas que, desde una perspectiva sociológica, facilitan al individuo su incorporación a la sociedad, y desde otra, generan un control social en los individuos. En consideración a lo expresado en las líneas precedentes, se aprecian dos momentos claramente distintivos del proceso educacional. Un primer momento corresponde específicamente a la transmisión de un saber técnico especializado en función de las necesidades reconocidas a nivel social; lo que supone una relación directa entre profundización de la división social del trabajo y especialización del sistema educativo. El segundo momento implica un condicionamiento no desde el punto de vista de lo que debe enseñarse a nivel doctrinario institucional, sino que más bien, en base al orden simbólico² al cual se incorporara el individuo. Es precisamente esta

¹ Es importante destacar el carácter plural al que se hace referencia, previo al proceso de la institucionalización formal del mismo; ya que a partir de éste, el plural se transforma automáticamente en singular, haciendo referencia de manera exclusiva al conocimiento científico.

² El orden simbólico es entendido como la cultura, en tanto expresión dinámica de orden material y no material, compuesta por una serie de elementos, dentro de los cuales destacan los símbolos, los valores, las normas, las tradiciones y la lengua (Gilbert, 1997).

segunda fase la que da cuenta del *despojo* al que se hace referencia, ya que el conocimiento transmitido a nivel de la *familia* y el *maestro* va sufriendo una *deslegitimación* gradual, o si se prefiere, *sometimiento al conocimiento técnico científico*, el cual es transmitido por las instituciones que dan vida al sistema educacional.

De esta manera, la educación se institucionaliza, debido al levantamiento de la escuela (como base física del sistema), y del currículo (como su base doctrinaria). En este sentido, el surgimiento de la *escuela* es visualizado como el *espacio legitimado* por el *poder hegemónico* (rector del orden simbólico impuesto) para la transmisión del conocimiento que requiere dicho orden; y el *currículo*, como el cúmulo de *conocimientos legitimados* por el poder hegemónico para la reproducción de sus ideas doctrinarias.

II. El despojo supone una institucionalización sostenida en la científicación del conocimiento, y por tanto, de la captación del mundo

La segunda línea argumentativa gira en torno al proceso de *cientificación* del conocimiento como forma de aproximarse a la realidad. Se deja en evidencia la lucha entre las dos concepciones más generales de captación del mundo: el sentido común *versus* el conocimiento científico. Desde que se ideó el sistema educacional la victoria correspondió al segundo cuerpo del conocimiento, el cual se ha encargado, casi de manera religiosa, de *deslegitimar* por todas las vías los mecanismos de captación del mundo derivados del sentido común. Dicho proceso está íntimamente ligado a lo expuesto en la primera tesis del despojo. De esta forma, bien vale mencionar que el proceso por el cual se ha legitimado el sostenimiento institucional de la educación se ha caracterizado por la imposición de una realidad que desea ser descubierta. Dicho proceso presupone la existencia de una realidad en doble dimensión; por un lado, se encuentra la realidad de tipo material y, por el otro, la realidad de tipo social las cuales han de ser captadas por el sujeto cognosciente a través de la relación dialéctica entre este y la parcela de realidad que le interesa³. Por lo general esta idea ha sido desarrollada bajo la premisa de que la realidad es externa

al individuo y, por lo tanto, con posibilidad de ser captada como un hecho objetivado; es esta noción de realidad la que ha contribuido a la legitimación del conocimiento científico de corte positivista, que pretende ser superado desde hace ya algunas décadas; sin perder de vista la utilización de un soporte metodológico que otorgue, en el marco de las comunidades científicas, el *status de científicidad*.

El reconocimiento de la supremacía del objeto de estudio ha de tenerse en consideración, más aun cuando dicho reconocimiento supone la validación y legitimación de las diversas fuentes del conocimiento. De acuerdo con los planteamientos de Barriga y Henríquez (2003), para hacer buena ciencia es esencial la incorporación de dos *continuum* en la arena del conocer; el primero de estos sitúa en un extremo a la emoción y en el otro a la razón; el segundo, incorpora de una parte a la filosofía y de la otra a la ideología. Lo expuesto invita a reflexionar en torno a la realidad desde una concepción constructivista, no solo como un elemento externo al individuo, sino como parte de él. En este sentido la realidad o realidades se irán configurando de acuerdo al nivel de atención del propio observador.

En síntesis, la *apuesta* está asociada a un re-posicionamiento del sujeto como constructor y captador de realidad; ya no solo desde el prisma científico positivista, sino desde una concepción más *holística*, que demanda al observador un pluralismo epistémico y metodológico para asirse a la realidad.

III. El despojo se sostiene, producto del proceso de legitimación, dado por el dispositivo foucaultiano de ejercicio del poder: conocimiento/poder

El planteamiento foucaultiano respecto del poder señala que este, a diferencia de las concepciones tradicionales, *no se posee sino que fundamentalmente, se ejerce*. Dicha afirmación implica que el poder carece de propiedad *física*. En términos generales, el poder es ejercido a través de dos dispositivos claramente identificables, el primero corresponde al conocimiento y el segundo al control de los cuerpos. En este apartado interesa referirse al dispositivo centrado en el conocimiento, suponiéndose que a

³ Dicha relación será entendida como el encuentro entre el sujeto y el objeto, la cual se encuentra triplemente condicionada (contexto-autobiografía-marcos referenciales); dicho encuentro corresponde, por lo tanto, a una relación epistemológica que no sólo está compuesta por los elementos individualizados, sino que esencialmente por la relación en sí. De esta forma, la relación epistemológica (generadora de conocimiento) está compuesta por sujeto, objeto y la relación entre ambos.

mayor conocimiento (formalmente transmitido-adquirido) mayores posibilidades de ejercer el poder. En alguna medida se establece la asociación entre nivel educacional (credencial obtenida) y tipo de establecimiento al que se incorporan los individuos (municipal, subvencionado y particular).

Esta situación se ve reflejada en los planteamientos del mismo Foucault, donde se aprecia la discusión respecto a la teoría y la praxis e intelectualidad y saber. Si bien se reconoce que el saber no solo está *contenido* en el espacio creado para su legitimación (la escuela), no se aprecia la voluntad *política* para otorgar validez y legitimidad al *otro* tipo de saber, generado fuera de dicho espacio. Al respecto, “*los intelectuales han descubierto, después de las recientes luchas, que las masas no los necesitan para saber; ellas saben perfectamente, claramente, mucho mejor que ellos; y además lo dicen muy bien. Sin embargo, existe un sistema de poder que intercepta, prohíbe, invalida ese discurso y ese saber*” (Foucault; 2004:9). Si bien, el original de esta cita corresponde a la entrevista que Guilles Deleuze realizó a Michael Foucault en 1972, aún está vigente el núcleo central de esta discusión en cuanto al papel del intelectual: ¿desvelamiento de realidades parciales condicionadas por determinados marcos de referencia o acción transformadora en base al conocimiento aplicado para una sociedad más consciente?

El origen del sistema formal-institucional de enseñanza implicó la sujeción del *vulgo* al conocimiento *erudito* de aquel que poseía las credenciales necesarias para impartir los conocimientos seleccionados por el bloque hegemónico, cuya finalidad es el mantenimiento del *statu quo*. Producto de ello, es posible plantear la existencia de un doble currículum de los espacios institucionalizados del saber; por una parte, se observa al *currículo oficial*, el que expresa de manera clara los contenidos que han de transmitirse en cada nivel educacional al interior de un estado nacional; esto implica el reconocimiento de una serie de contenidos mínimos obligatorios que todo individuo debe conocer a medida que va avanzando en la educación escolar formal; por otra parte, se tiene al *currículo oculto*, el que implica la transmisión de una serie de elementos de carácter simbólico tendientes a la diferenciación de las clases sociales de acuerdo con el tipo de establecimiento al cual *tienen acceso*.

Siguiendo los planteamientos de Da Silva (1995), las teorías críticas enfatizan el vínculo que existe entre creación, selección y organización del currículo

escolar con la dinámica de producción y reproducción de la sociedad. De esta forma, el conocimiento y el currículo tienen un estrecho vínculo con el control y el poder. La educación escolar está orientada a legitimar, acumular y producir conocimiento técnico, fundamental para el funcionamiento y mantenimiento de la sociedad capitalista. Desde este punto de vista, bien vale la pena preguntarse cómo la educación tributa al mantenimiento de la sociedad capitalista. El autor reconocer tres elementos esenciales de tal tributación:

1. Al construir conceptos y visiones que inducen a la aceptación del modo de organización económica y social (legitimación).
2. Al producir personas con características cognitivas y actitudinales acordes a los procesos de trabajo capitalista (proceso de acumulación).
3. Al estar implicada en el proceso de producción de conocimiento científico y técnico para la continua transformación del proceso de producción capitalista (adaptabilidad a la demanda).

IV. El despojo del que es víctima el *vulgo* está fuertemente condicionado por la legitimación impuesta de la intelectualidad, cuyo orden opera en base al binomio intelectualidad/acción.

En este aspecto es de gran relevancia reconocer lo expuesto por Lenoir (1993) respecto a la construcción de realidades institucionalizadas, específicamente, el reconocimiento de problemas sociales derivadas de consensos establecidos entre los *sabios* y los *intelectuales*. Los *sabios* corresponden a la clase política presente en un estado nación las cuales se constituyen en el canal formal de mayor legitimación de las *demandas sociales*. Los *intelectuales* serán aquellos poseedores del conocimiento formalmente transmitido por las instituciones, en otras palabras, el intelectual responde al sujeto que ha adquirido las credenciales ofertadas por el sistema educacional imperante. Desde esta perspectiva, el sujeto que sería convocado para la generación de las grandes transformaciones sociales serían precisamente los intelectuales. Pero vale preguntarse, ¿es posible que estos intelectuales puedan, o deseen, realizar grandes transformaciones si han establecido una alianza con aquellos sabios que no desean las grandes transformaciones sociales?

Precisamente, las grandes transformaciones, o si se prefiere, los cambios sociales, poseen una característica fundamental: son intencionales, mas no planificados; de esta forma, y siguiendo la perspectiva

de la investigación acción, sería la propia comunidad (*el vulgo*) la encargada de generar sus propios procesos de re-posicionamiento del conocimiento del cual fueron despojados. Por ejemplo, cuando en los programas de transferencia tecnológica desarrollados en los espacios rurales, se pone en juego el conocimiento campesino-*vulgo* (transmitido de generación en generación, de forma oral, con bajos niveles de *sistematicidad* formal), con el conocimiento *erudito* propio de los transferencistas (técnicos y profesionales del agro y las ciencias sociales) se deja en evidencia, en más de una oportunidad, la necesidad de conjugar ambos *tipos de conocimiento*. Al respecto, hace mucho sentido lo presentado por Gilbert (1997) para validar el *oficio del sociólogo* (como profesión). El autor sostiene que si bien todos tenemos algo que decir de lo que sucede en la sociedad, eso no nos convierte automáticamente en *sociólogos*, así como el saber plantar tomates no nos convierte automáticamente en campesinos. Así, es posible asociar la idea que detrás de todo quehacer humano con ciertos niveles de especialización, siempre existe una dinámica muy particular o un método que le es propio a cada *conocimiento*. En este sentido, el concepto de acción y transformación no sólo está sujeto a los espacios macro sociales, sino que también a nivel meso y micro, lo que le da mayor vida y riqueza a la expresión dinámica de la cultura; donde quiera que exista una necesidad sentida y visualizada por los sujetos que la viven, precisamente allí, puede existir una transformación. El punto está en otorgar *legitimidad y apoyo* a dichos sujetos para que se apropien de su quehacer.

V. El despojo es transmitido a uno de los principales agentes educativos: los profesores, producto de la no re-invención de su quehacer, así se reproducen los elementos de realidad generados por la alianza entre sabios e intelectuales

El profesor (el *maestro* de antaño) se ha transformado en un agente replicador del conocimiento instituido de manera formal y doctrinal a través del currículo oficial (y, en consecuencia, el oculto) en el estado nación en el cual desempeña su labor; dicho proceso se ha cristalizado por la propia formación (currículum) de estos profesores a nivel universitario que en general los ha pretendido formar de manera apropiada en términos de la *parcela del conocimiento* en la cual pretenden validarse y legitimarse a través de la credencial que certifica la competencia de éste en la arena de una disciplina específica; así comien-

za a generarse el imaginario social de las disciplinas que giran en torno a los *saberes* demandados por el currículum; surgiendo los *historiadores y geógrafos, matemáticos, filósofos y lingüistas*. Dicho surgimiento es ante todo un imaginario social que forja de manera inconsciente un desfondamiento de la fuente identitaria de este grupo de individuos, la cual radica en el *rol pedagógico*; la arena de competencias disciplinarias específicas es, ante todo auxiliar a este rol, formalmente instituido, pero ancestralmente existente.

La relevancia de este punto está dado por la nula capacidad de *re-invención* del quehacer pedagógico, puesto que este gira, como ya se ha planteado, en base a los dictámenes de la alianza entre sabios e intelectuales; en efecto, estos son los que determinan qué enseñar y cómo enseñarlo. En este marco, la generación de competencias investigativas se hace una necesidad urgente, por varios motivos:

1. Apropiarse del objeto de estudio⁴ que les es propio; en lo específico, el currículum, la evaluación y la didáctica. Lo que supone la posibilidad de desarrollar líneas de investigación de largo alcance.
2. Validar la capacidad de *re-invención* de su propio quehacer a través de la utilización del *lenguaje* oficialmente legitimado por los agentes de la alianza. En lo específico, el lenguaje del conocimiento científico.
3. Desarrollar transformaciones fundamentadas en un conocimiento acabado del entorno, asumiendo el concepto de comunidad educativa de forma holística y dinámica. De esta forma, se da la posibilidad de visualizar la trascendencia de variables de estudio y categorías de análisis desde el propio espacio de acción.

Con esto se plantea que la metodología de investigación ha de ser un pilar fundamental en el proceso de formación de los profesores, en las diferentes áreas del conocimiento en la cual deseen especializarse; esta no ha de quedar relegada a un conocimiento instrumentalizado para la obtención de la credencial (procesos de titulación), sino muy por el contrario, esta ha de concebirse como una herramienta para el desempeño profesional.

⁴ Barriga y Henríquez (2003), plantean que el objeto de estudio corresponde a una parcela de la realidad que interesa estudiar por medio de la utilización del método de investigación científica; siendo el eje rector de todo el proceso.

CONCLUSIONES

Las tesis expuestas tienen por finalidad invitar a la reflexión respecto de las formas en que se construye y legitima la realidad. Esta suerte de naturalización de los procesos, fenómenos y hechos sociales, trae como consecuencia un cúmulo de incertidumbres asociadas a la atomización social y el nulo sentido de pertenencia a un colectivo, situación que sin lugar a dudas demanda atención.

La sociedad chilena no está *democráticamente constituida*; ya que si se le considera como sistema de gobierno (en términos ideales), ésta se rige por dos elementos esenciales; por una parte, la necesidad de reconocer lo intereses mutuos, en el entendido de su aporte al control social; y, por otra, el cambio en los hábitos sociales, los cuales estarán circunscritos (aunque no determinados) por el reajuste continuo producto del intercambio variado (Dewey; 1971). De esta forma, es responsabilidad de la sociedad en su conjunto forjar una democracia sostenible, apropiada y apropiable por los individuos que la componen; en efecto, Dewey (1971) deja entrever una de las dimensiones fundamentales de la ciudadanía, el sentido de pertenencia; “*la democracia es más que una forma de gobierno, es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada justamente*”. (Dewey; 1971:98). Por su parte, Parker (1998) afirma que la idea de democracia se sustenta en dos valores tensionados en la modernidad, estos corresponde a la tolerancia y el pluralismo; si bien reconoce que en la modernidad se ha avanzado de forma significativa frente al reconocimiento de principios tales como libertad, igualdad y fraternidad, deja claramente expuesto que aún falta para que estos se implementen como valores culturales, es decir, que sean internalizados por los sujetos de las socieda-

des modernas para su reproducción inconsciente; al respecto, afirma “*he aquí la paradoja que enfrenta la modernidad democrática: la aceptación del pluralismo constituye un elemento fundante de toda democracia política pero la reivindicación extrema de dicho fundamento puede llegar a la disolución misma de todo principio integrador de la sociedad*”. (Parker; 1998:28).

¿Se requerirá ciudadanizar la ciudadanía?, ¿serán los espacios institucionalizados de la educación los privilegiados para dicha labor?

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIGA, O; HENRÍQUEZ, G (2003): La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. Revista Cinta de Moebio. Fac. de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- DA SILVA, T (1995): Escuela, Conocimiento y Currículo. Ed. Miño y Dávila. Argentina.
- DEWEY, J (1971): Democracia y Educación. Ed. LOSADA S.A. Buenos Aires. Argentina.
- FOUCAULT, M (2004): Diálogos sobre el poder. Ed. Alianza. Argentina.
- GILBERT, J (1997): Introducción a la Sociología. Ed. LOM. Chile.
- LENOIR, R; ET AL (1993): Iniciación a la práctica sociológica. Ed. Siglo XXI. Argentina.
- PARKER, C (1998): Ética, democracia y desarrollo. En Ética, Democracia y Desarrollo Humano. Ed. LOM. Santiago. Chile.