



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

Héctor Cárcamo Vásquez¹

RESUMEN:

Este ensayo tiene por finalidad proporcionar elementos para discutir las consecuencias derivadas del proceso de institucionalización del conocimiento. Se presentan 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. Se hace referencia a los procesos de institucionalización del conocimiento, en base a la escuela y el currículo; también se analizan las implicancias de lo que se denomina la alianza entre sabios e intelectuales y el conocimiento como dispositivo del poder; para finalizar con la importancia de generar competencias investigativas en los profesores para apropiarse de la realidad en la cual están insertos: las comunidades educativas.

Palabras claves: comunidades educativas, institucionalización, conocimiento, competencia.

ABSTRACT:

REFLECTIONS ON THE INSTITUTIONALIZATION OF EDUCATION: FIVE THESIS ON THE PLUNDERING OF KNOWLEDGE

This essay's goal is to provide elements for the discussion of the consequences derived from the process of institutionalization of knowledge. Five thesis are presented, that revolve around the concept of deprivation experienced by the masses in hands of the institutionalized intellectuality, concerning the legitimacy of transmitted knowledge. Reference is made to institutionalization processes of knowledge, such as in the school and curriculum. The implications of what is denominated the alliance between sages and intellectuals and knowledge as power device are analyzed too, as well as the importance of generating research skills in teachers, to appropriate the reality in which they are insert: educational communities.

Key words: educational communities, institutionalization, knowledge, competence.

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que se presentan a continuación surgen en base a las 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. En lo específico se abordaron una serie de temas en base 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*.

¹ Cárcamo Vásquez, Héctor, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile.

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, lo que se está enfrentando son dos visiones de la educación: una educación de carácter *informativa* a una de carácter *formativa*. Es, precisamente, desde esta segunda visión desde donde se inician las reflexiones. Para dar algún sentido lógico, presento las tesis que guían el discurso:

- 1) La educación ha vivido un proceso de *despojo* en cuanto a la transmisión del conocimiento; así se pasa del vulgo a las instituciones.
- 2) El *despojo* supone una institucionalización sostenida en la *cientificación* del conocimiento, y por tanto, de la captación del mundo.
- 3) El *despojo* se sostiene, gracias a un proceso de legitimación, dado por el dispositivo foucaultiano de ejercicio del poder: *conocimiento/poder*.
- 4) 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.
- 5) El *despojo* es transmitido a uno de los principales agentes educativos: los profesores, producto de la no re-invencción de su quehacer.

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

1) La educación ha vivido un proceso de despojo en cuanto 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, la educación como proceso siempre ha estado presente, aunque en las sociedades tempranas se otorgaba casi la exclusividad a la familia, en algunos casos la transmisión de los conocimientos técnicos estaba asociado a maestros que transmitían *legítimamente* el conocimiento a los aprendices para el desarrollo del oficio, pero no existía un sistema de carácter doctrinario respecto a *qué enseñar ni cómo enseñar*. Si bien la educación como fenómeno social es atingente a todas las sociedades, el enfoque que acá se persigue está orientado a las sociedades de occidente, particularmente, nuestras sociedades modernas.

*Los conocimientos*² 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

² 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*.

desde el punto de vista de lo que debe enseñarse a nivel doctrinario institucional, sino que más bien en base al orden simbólico³ al cual se incorporara el individuo. Es precisamente esta segunda fase la que va a dar 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 en base 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. Al respecto se puede citar que “*durante las épocas preindustriales la educación se realizaba dentro de la familia; posteriormente las sociedades industriales desarrollaron un sistema formal de enseñanza para transmitir cierto tipo de conocimiento y algunas técnicas básicas requeridas por ley*” (Gilbert, 1997: 309).

2) El *despojo* supone una institucionalización sostenida en la *cientificación* 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. En este sentido se deja en evidencia la lucha entre las dos concepciones más generales de captación del mundo: el sentido común versus el conocimiento científico. Ya es sabido que 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 toda 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. En este sentido, 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. Ellas han de ser captadas por el sujeto cognoscente a través de la relación dialéctica entre éste y la parcela de realidad que a éste le interesa⁴. Por lo general esta idea ha sido desarrollada bajo la premisa de que la realidad es externa al individuo, 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

³ 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.

⁴ 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.

diversas fuentes del conocimiento. De acuerdo a los planteamiento de Barriga y Henríquez (2003), para el 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, si se quiere desde una concepción constructivista, ya no solo como un elemento externo al individuo, sino que 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 sólo desde el prisma científico positivista, sino desde una concepción más *holística*, la cual demanda al observador de un pluralismo epistémico y metodológico para asirse a la realidad. En ese caso, corresponderá a una comunidad educativa.

3) El despojo se sostiene, gracias a un proceso de legitimación, dado por el dispositivo foucaultiano de ejercicio del poder: *conocimiento-poder*. El planteamiento foucaultiano respecto del poder, señala que el poder, a diferencia de las concepciones tradicionales, *no se posee sino que, fundamentalmente, se ejerce*. En términos generales, el poder se sostiene en 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; lo que supone que a 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).

Lo mencionado se ve reflejado 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 sólo 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, cabe señalar que *“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 el papel del intelectual: ¿develamiento de realidades parciales condicionadas por determinados marcos de referencia o acción transformadora según el conocimiento aplicado a una sociedad más consciente?

El origen del sistema formal-institucional de enseñanza implicó la sujeción del *vulgo* al conocimiento *erudito* para aquel que poseía las credenciales necesarias para impartir los conocimientos seleccionados por el bloque hegemónico, cuya finalidad es el mantenimiento del *statu quo*. En base a ello, es posible plantear la existencia de un doble currículo en los espacios institucionalizados del saber. Por una parte, se observa *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 el *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 al tipo de establecimiento al cual *tienen acceso*.

Siguiendo los planteamientos de Tomaz Tadeo 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 reconoce tres elementos esenciales que avalan tal tributo:

- a) Construir conceptos y visiones que inducen a la aceptación del modo de organización económica y social (legitimación).
- b) Producir personas con características cognitivas y actitudinales acordes a los procesos de trabajo capitalista (proceso de acumulación).
- c) Estar implicado en el proceso de producción de conocimiento científico y técnico para la continua transformación del proceso de producción capitalista (adaptabilidad a la demanda).

4) 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 en base a 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 si se prefiere 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.

5) El despojo es transmitido a uno de los principales agentes educativos: los profesores, producto de la no re-inención de su quehacer. 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 (currículo) 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 comienza a generarse el imaginario social de las disciplinas que giran en torno a los *saberes* demandados por el currículo: surgen los *historiadores y geógrafos, matemáticos, filósofos y lingüistas*. Dicho surgimiento es ante todo un imaginario social que forja de manera inconsciente un desfundamiento de la fuente identitaria de este grupo de individuos, la cual radica en el *rol pedagógico*; la arena de competencias disciplinares específicas es ante todo auxiliar a este rol, formalmente instituido, pero ancestralmente existente.

Lo fundamental de este punto está dado por la nula capacidad de *re-inención* del quehacer pedagógico, puesto que éste 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:

- a) Apropiarse del objeto de estudio⁵ que les es propio; en lo específico, el currículo, la evaluación y la didáctica. Lo que supone la posibilidad de desarrollar líneas de investigación de largo alcance.
- b) Validar la capacidad de *re-inención* 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.
- c) 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.

⁵ De acuerdo a Barriga y Henríquez (2003), el objeto de estudio corresponde a una parcela de la realidad que interesa analizar por medio de la utilización del método de investigación científica; siendo el eje rector de todo el proceso.

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; ésta no ha de quedar relegada a un conocimiento instrumentalizado para la obtención de la credencial (procesos de titulación), sino, muy por el contrario, ésta ha de concebirse como una herramienta para el desempeño profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Barriga, O; Henríquez, G.** (2003): “La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente” en *Revista Cinta de Moebio* N° 17. Santiago, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Da Silva, T.** (1995): *Escuela, conocimiento y currículo*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Foucault, M.** (2004): *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires, Alianza.
- Gilbert, J.** (1997): *Introducción a la sociología*. Santiago, LOM.
- Lenoir, R. et al.** (1993): *Iniciación a la práctica sociológica*. Madrid, Siglo XXI.