



Conocimiento y currículo

Mario Díaz Villa*

Resumen: Este artículo hace parte de los resultados teóricos de la investigación titulada “*El currículo en la educación superior en América Latina*”. Un aspecto central desarrollado en dicha investigación tiene que ver con la manera como el conocimiento es el principio fundante de la vida curricular en la universidad. Este artículo presenta elementos para la comprensión de las relaciones entre conocimiento y currículo en el contexto latinoamericano. En primer lugar, explora las diferencias existentes entre estos dos campos (campo del conocimiento y campo del currículo) en términos de sus discursos constituyentes. En segundo lugar, describe la forma como el currículo se expresa en los procesos de reproducción cultural. En tercer lugar, describe la dinámica de los problemas curriculares en América Latina, a la luz de las políticas neoliberales que han conducido a la introducción de nuevos enfoques curriculares que se han convertido en paradigmáticos, por no decir hegemónicos, en el continente.

Palabras clave: Currículo. Educación superior. Conocimiento. Enfoques curriculares. Campo.

Knowledge and curriculum

Abstract: This paper is part of the theoretical results of the research entitled *The Higher Education Curriculum field in Latin America*. A central issue of this research deals with the way in which knowledge appears as the underlying principle of academic life in the university. The paper presents some topics relevant for the comprehension of the relationships between knowledge and curriculum in the Latin American context. In the first place, it explores the differences between the field of knowledge and the field of curriculum in terms of

* Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Santiago de Cali (USC). E-mail: mdiazvilla@gmail.com

their funding discourses. Secondly, the paper describes the way in which curriculum is realized in the processes of cultural reproduction. Thirdly, it briefly describes the dynamics of the curriculum problems in Latin America, in the light of the neoliberal policies that have led to the introduction of new curriculum approaches which, in turn, have become paradigmatic, for not saying hegemonic in the continent.

Key words: Knowledge. Curriculum. Higher education. Curriculum approaches. Field.

Conhecimento e currículo

Resumo: Este artigo faz parte dos resultados teóricos da pesquisa chamada “O currículo na educação superior na América Latina”. Um aspecto central desenvolvido nesta pesquisa foi a forma como o conhecimento é o princípio fundante da vida curricular na universidade. Este artigo apresenta elementos para a compreensão das relações entre o conhecimento e o currículo no contexto latino-americano. No primeiro lugar, explora as diferenças entre esses dois campos (campo do conhecimento e campo do currículo) em termos de seus discursos constituintes. Em segundo lugar, descreve a forma como o currículo expressa-se nos processos de reprodução cultural. Em terceiro lugar, descreve a dinâmica dos problemas curriculares na América Latina, à luz das políticas neoliberais que levaram à introdução de novas enfoques curriculares que se tornaram em paradigmáticos, por não dizer hegemônicos no continente.

Palavras-chave: Conhecimento. Abordagens curriculares. Educação superior. Campo.

Introducción

Comprender las relaciones entre conocimiento y currículo es un reto dadas las diferencias existentes en estos dos campos (campo del conocimiento y campo del currículo) en términos de sus discursos constituyentes. Mi interés se centra en cómo los discursos se producen tanto en el campo epistémico como en el campo curricular. En el primer caso intento definir la naturaleza de los diversos espacios epistémicos en los cuales se produce conocimiento y el conocimiento sobre el currículo. En el segundo, intento describir la forma en que el currículo se expresa en los procesos de reproducción cultural. En este último caso, considero 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 conocimiento legítimamente válido en las instituciones educativas (BERNSTEIN, 1977).

Este artículo hace parte de los desarrollos teóricos de la investigación titulada “El currículo en la educación superior en América Latina”. Un aspecto central desarrollado en ésta tiene que ver con la manera en la cual 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 epistémicas, esto es, a espacios epistémicos delimitados que dan lugar a comunidades epistémicas, junto con su cultura, identidad, hábitos, división del trabajo y relaciones sociales.

Ya he 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 entre los discursos pertenecientes a un determinado campo académico: relaciones epistémicas (con el conocimiento) y relaciones sociales. De manera similar, pero asociada a los procesos de recontextualización,

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 en cualquiera de los niveles de un sistema educativo.

En el caso del currículo, comprender la estructura de ambos subcampos del currículo (intelectual y práctico) permite entender mejor los procesos de especialización y legitimación del conocimiento educativo, y su relación con los procesos formativos. Ambos campos difieren en su forma y contenido. Es común, por ejemplo, que el campo práctico del currículo esté referido a la descripción de prácticas relacionadas con el diseño curricular a partir diferentes áreas de conocimiento, y que sus expresiones sean diversas y arbitrarias. Así, cuando se analizan las expresiones del campo curricular en materia formativa se puede concluir (a) que la estructura curricular formal de las instituciones de educación superior en América Latina es muy diversa, y (b) que 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.

Por esta razón, en este artículo me propongo plantear las diferencias entre conocimiento y currículo en la educación superior. Estos dos conceptos pertenecen a dos campos diferentes y poseen lugares y posiciones disímiles, y relaciones diferentes. Por lo tanto, puede establecerse que 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, el conocimiento 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 Müller (2016) y Müller (2010), 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”. A lo largo de la historia, la filosofía ha mantenido un permanente debate sobre la naturaleza del conocimiento. No es nuestro interés profundizar en este debate, dado el objeto del artículo. Sin embargo, para establecer cómo se fue históricamente constituyendo el currículo, podemos partir de la primera gran dislocación del conocimiento en la Edad Media, la cual estableció una tensión entre el *trivium* y el *quadrivium*, que culminó con la legitimación de las disciplinas en el siglo XIX.¹

Las consideraciones anteriores muestran el sentido social, epistémico e histórico de las posturas frente al conocimiento y los cambios en éste, a partir de los cuales se han producido las nuevas posturas epistémicas, hoy vinculadas a nuevas formas de producción del conocimiento. 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, sus 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.

¹ Las disciplinas, que tienen su origen en el *trivium* y el *quadrivium* se consolidaron en el siglo XIX. Desde entonces, han mantenido una fuerte clasificación entre ellas, cuyas tensiones verticales y horizontales han sido fuentes de identidades, poder, y crecimiento epistémico. A mayor rigidez de los límites entre ellas mayor introyección de sus principios, mayor integración teórica y social, como en el caso de las ciencias naturales. Esta fuerza clasificatoria ha estado asociada a la concepción sagrada del conocimiento, descrita por Durkheim, analizada por Weber, y estudiada por autores del campo sociológico.

- 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.

Ahora bien, el conocimiento, y su organización clásica en disciplinas, como hemos dicho, tiene una base retrospectiva, en la medida en que recrea y reproduce las tradiciones heredadas del pasado, las cuales pueden considerarse la base de identidad epistémica y social, de su voz y su poder. La organización clásica de las disciplinas responde al principio de clasificación fuerte, que produce y reproduce valores internos, igualmente fuertes, los cuales pueden definirse como marcadores de identidad que funcionan por la vía de la exclusión o la inclusión. La inclusión y la exclusión pueden considerarse soportes sociales e institucionales de las disciplinas. En este sentido, podemos decir que una disciplina como discurso es un *régimen de verdad*, es una *institución* que produce y reproduce su identidad. En el caso de las disciplinas podríamos hablar de identidades introyectadas, que reproducen *regímenes de verdad*, que van modificándose en el tiempo. Es en este sentido que Foucault (1992, pp.9-10) plantea que *las grandes mutaciones científicas (...) pueden leerse como la aparición de nuevas formas de voluntad de verdad*.

Pero ¿qué le ha sucedido a las disciplinas? La respuesta nos remite el tema de las regiones epistémicas. El desarrollo del conocimiento, sus implicaciones en el desarrollo social, las demandas sociales por resolver problemas produjo el debilitamiento de las disciplinas

singulares y el surgimiento de regiones del conocimiento, esto es, interfaces entre conocimientos re contextualizados de las disciplinas y las prácticas o tecnologías. Las regiones surgieron mediante la re contextualización de las disciplinas. La diferencia con las disciplinas es, por una parte, su campo de acción. Las regiones operan en el campo de las prácticas. Por otra parte, la diferencia consiste en que al depender de demandas externas su base social es móvil (BERNSTEIN, 1998).

Ahora bien, 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. Esto ha hecho que hoy nos encontremos “*ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia* (BERNSTEIN, 1998, p. 113).

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).

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.

Del currículo

Son abundantes las analogías y las terminologías que se presentan cuando se quiere describir el currículo. Esta super-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 de su propio quehacer (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 epistémicas 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.

Tal como planteamos atrás, 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 aun rige en las disciplinas, a pesar de que ya no pueden permanecer aisladas, es 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) considera 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. 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 campo de recontextualización.

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 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.²

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

² 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).

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 había unas setenta sociedades científicas.

El surgimiento de las regiones epistémicas ha sido crucial en el siglo XX. Recordemos que una región se crea mediante la recontextualización de disciplinas. La regionalización del conocimiento, como plantea Bernstein (op. cit.), 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, de nuevas tecnologías, la fragmentación del saber, la desburocratización de la gestión, la desritualización de las relaciones sociales, 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. A dichas 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 consecuencia, 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.

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.

Sobre la recontextualización o del tránsito del conocimiento al currículo: elementos para la comprensión

En la sección anterior me he referido de manera general a la recontextualización. Aquí intentaré aclarar con mayor especificidad este concepto. Para comenzar, es importante plantear que toda lectura, por inocente que sea o pretenda, es un acto de interpretación, un acto de re-lectura. Ella puede producir fracturas en un texto, distorsiones, reconstrucciones, reproducciones, etc. Por lo general, estas aproximaciones son extrínsecas al código interno y al valor que produce el texto, a su lógica interna. Este tipo de lectura podría asumirse como distorsión de sentido, una lectura que no se aproxima al valor interno que el texto produce. Es la lectura-comentario, la lectura

que no reconceptualiza. Ella es diferente de la lectura-interpretación, aunque sobre la interpretación hay puntos de vista divergentes.

Umberto Eco (1990) dice, por ejemplo, que dos o más interpretaciones no es un hecho: es una opinión, una actitud proposicional, una creencia, una esperanza, un auspicio, un deseo. Quizás ajustados a esta perspectiva tenemos que aceptar la semiosis ilimitada de la interpretación. Quizás por esto podríamos decir que la interpretación tiene un sentido aventurero, intrépido, incontrolable.

Las preguntas por la transformación del conocimiento en currículo son preguntas que indagan por la recontextualización. La primera es amplia, más no por ello abierta a cualquier interpretación, ya que se refiere de manera específica al conocimiento: ¿En qué espacios del conocimiento o de la vida social puede producirse la recontextualización? La segunda pregunta “¿Por qué el currículo es producto de la recontextualización?” centra la discusión alrededor del currículo y de los procesos y prácticas de recontextualización que intervienen en la amplia y profusa actividad de construcción, producción o diseño de currículos. Es claro que las preguntas no son fáciles. Ellas implican un ejercicio de conceptualización, o de reconceptualización.

Examinemos la primera pregunta ¿En qué espacios del conocimiento o de la vida social puede producirse la recontextualización? Quizás para comprender el sentido de la pregunta debamos comprender el significado de la recontextualización. Comencemos con algunos ejemplos que nos serán de alguna utilidad.

Clifford Geertz, un famoso antropólogo contemporáneo dice que *los mitos y ritos son creaciones culturales, cuya recontextualización es un síntoma de cambio social*. Podemos observar en este enunciado un ejemplo de recontextualización, de cambio de sentido bajo condiciones sociales diferentes. Ahora bien, cuando indagamos sobre conceptos propios del campo de producción de conocimiento como, por ejemplo, formación, observamos que dicho concepto ha sufrido cambios en su significado al ser trasladado a un contexto diferente como puede ser el

económico. Lo mismo sucede con el concepto de competencia que de su original lugar en las ciencias sociales ha viajado al campo económico y al campo educativo con otros sentidos que distorsionan su sentido inicial. Podríamos decir que la recontextualización es una forma de redefinición en el sentido que le asigna Richard Rorty.

Basil Bernstein fue el sociólogo que más se dedicó al estudio de discurso pedagógico. Desde su punto de vista la recontextualización es el proceso de transformación de un discurso primario, que tiene su origen en el campo de producción discursiva, en un discurso secundario -discurso recontextualizado- que opera en el campo de reproducción discursiva (Bernstein, 1998). Esta definición puede descomponerse de la siguiente manera:

- a. Existe un campo de producción discursiva.
- b. En dicho campo se producen diferentes discursos.
- c. Los discursos producidos se denominan discursos primarios.

Ellos se producen con base en otros discursos que son su materia prima. Uno de los procesos que aquí ocurren se denomina reconceptualización, que significa que dentro de un mismo contexto se producen nuevos contenidos y formas discursivas, con sus consecuentes prácticas, producto de reelaboraciones que pueden reorientar, enriquecer el sentido, reconstruirlo, etc ¿Qué sucede cuando un discurso primario se desplaza a los contextos de otros campos? Evidentemente se producen transformaciones en el discurso y en sus prácticas intrínsecas. En el cambio de lugar, en el desplazamiento de la teoría, métodos, conceptos y prácticas se producen transformaciones que alteran sus posiciones en el campo. Este desplazamiento con sus consecuentes transformaciones se denomina recontextualización.

La recontextualización ocurre, entonces, cuando un discurso (junto con sus textos), o una práctica cambian de contexto, “viajan” de un contexto a otro. En el tránsito del contexto 1, al contexto 2, hay un

cambio de la posición. Este cambio de posición afecta la forma y contenido del discurso y de la práctica. Examinemos algunos ejemplos antes de discutir el tema de la recontextualización del currículo.

Tomemos como ejemplo, los ritos de los cuales habla Clifford Geertz (1994) Los ritos religiosos han sufrido profundas transformaciones en su forma. La forma tradicional de realización del ritual litúrgico (la misa, p. e.) ha cambiado; los contextos de interacción se han vuelto más abiertos, participantes, y han incorporado nuevas formas de realización asociadas a la vida moderna: nuevos cánticos, variedad musical (rock, baladas, etc.). El ritual tradicional católico que se realizaba de manera esotérica, en el cual predominaba el silencio de la feligresía, se ha recontextualizado en virtud de la necesidad de mantener el caudal de feligreses que, ante la aparición de nuevas prácticas sociales, nuevas formas de identificación y de identidad, y de la proliferación de expresiones religiosos, ha disminuido considerablemente.

Tomemos otro ejemplo, el de los sincretismos musicales, reinterpretaciones del folclor, etc., son formas de recontextualización musical, la mayoría de ellas producidas en función del mercado, aunque existen otras que intentan recuperar de diferente manera y bajo nuevos arreglos la herencia musical de los pueblos. En términos generales, una composición musical puede sufrir permanentes recontextualizaciones. No es extraordinario, y si muy común, encontrar recontextualizaciones de *“Las cuatro estaciones” de Vivaldi*, desde las más elaboradas (Jacques Loussier Trío) hasta las más vulgares distorsiones en baladas que se repiten a diario en las cadenas radiales.

La manera peyorativa de denominar a los agentes recontextualizadores de dichas composiciones es “recicladores”. En la práctica alimentaria también encontramos formas de recontextualización, como consecuencia de los grandes desplazamientos demográficos globales. Las variaciones que se producen a paradigmas alimentarios, que son producto de la hibridación cultural, ha generado nuevas fórmulas que han transformado “el platillo

original”. La creciente recontextualización alimentaria ha transformado el gusto, los productos, y el consumo que ahora tiene como principio básico el “fast food”, y que atentan contra la identidad alimentaria de grupos e individuos.

Examinemos otro ejemplo, tomado de la industria del texto de conformidad con las normas que exige el currículo ¿Qué resignifican los textos escolares? ¿Qué seleccionan? ¿Cómo simplifican lo seleccionado? ¿Qué diferencia hay entre la física como discurso científico y el texto escolar de física? ¿Qué decir de las secciones de divulgación científica de los periódicos? ¿Qué diferencia hay entre leer “El Quijote” y las simplificaciones hechas para efectos pedagógicos y comerciales?

Hoy se ha expandido tremendamente la industria de la recontextualización. Por esto es común encontrar en las librerías secciones de lectura “light”, donde podemos encontrar pequeñas publicaciones que van desde “la Biblia para niños” hasta “Para comprender el estructuralismo”, o “Marx para neófitos”. Esta fuente agotadora de formas de recontextualización ha tenido una de sus máximas realizaciones en la educación. Quizás el currículo es la mejor expresión de lo que es la recontextualización. Un curso, una asignatura, es una simplificación de un campo discursivo cualquiera. En consecuencia, al hablar de currículo no estamos hablando de conocimiento original, ni conocimiento propio de las disciplinas.

No se pueden confundir las reglas de comportamiento del conocimiento en el campo de su producción con las reglas de su comportamiento en el campo de su reproducción. En este segundo caso, debemos considerar qué se recontextualiza, quién recontextualiza. Así, cuando hablamos de currículo tenemos que considerar inicialmente el poder que asiste a las agencias pedagógicas del Estado para constituirse en agencia de recontextualización. Ahora bien, ¿Qué recontextualizan? ¿Cómo recontextualizan? De la misma manera es importante pensar en el viaje que hacen los conocimientos recontextualizados por las

agencias pedagógicas del Estado al campo de las instituciones educativas. Aquí sería crucial reflexionar sobre el papel que juegan los consejos técnicos y las comisiones curriculares en los procesos de recontextualización. ¿Qué decisiones toman en materia curricular? ¿Cómo afectan sus decisiones el currículo de los programas de formación? Como puede observarse, hay grandes diferencias entre el conocimiento y currículo, y es el principio de recontextualización el que hace dicha diferencia.

En síntesis, la relación entre conocimiento y currículo, y de manera especial, la transformación del conocimiento en currículo implica comprender el principio de recontextualización como el medio de cambiar de lugar la posición de un concepto, un discurso, una práctica, desde el campo de su producción al campo de su reproducción.

Es importante que tanto investigadores como docentes comprendan su papel en la experticia de la recontextualización- para orientar a los estudiantes a un ejercicio diferente, el de la reconceptualización. Este ejercicio implica indagación, búsqueda, tensión conceptual permanente, replanteamientos de nuestros puntos de vista. Todo esto conlleva un cambio actitudinal que se resume, por lo menos, en permitir la crítica, realizar la crítica argumentada, fundamentar nuestros planteamientos coherentemente, y mantener un espíritu interpretativo y argumentativo permanente.

Referencias

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.

ECO, U. (1990). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Editorial Lumen.

GEERTZ, C. (1994) [1983]. Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social. En: *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós, 31-50.

LYOTARD, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

MULLER, J. (2000). *Reclaiming knowledge: social theory, curriculum and educational policy*. London: Routledge/Falmer.

VILLORO, L. (2008). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.

YOUNG, M.; MULLER, J. (2016). Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge. In: *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. London, New York: Routledge, 64-79.

Data de submissão: 06/11/2017

Data de aceite: 21/02/2018