



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Galán Giral, María Isabel (1983)

**“LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y SUS
IMPLICACIONES EN EL DISEÑO CURRICULAR”**

en Perfiles Educativos, No. 19 pp. 18-27.

LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL Y SUS IMPLICACIONES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Ma. Isabel GALAN GIRAL*

INTRODUCCIÓN

En nuestra práctica docente, el objeto de estudio con el que trabajamos implica el conocimiento que tenemos como profesionistas especializados de determinadas áreas del saber.

Seguramente nos hemos preguntado al respecto:

- ¿Cuál es la naturaleza específica de la disciplina que enseñamos?
- ¿Qué lógica mantiene la organización de esta disciplina?
- ¿Cuál fue el proceso social que consolidó este saber?
- ¿En qué momento cobra relevancia el discurso que se elabora en una primera instancia, cuando está caracterizado por la espontaneidad? ¿Cuándo cobra cientificidad?
- ¿Cómo se da la estructuración curricular del discurso disciplinario?
- ¿Cuáles son los límites y fronteras del discurso de una disciplina en la estructura curricular?
- ¿Se limita, se ajusta, se transforma el conocimiento al incorporar estos discursos en una estructura curricular?

La participación de todos los elementos enunciados en las preguntas anteriores está presente en el análisis de la producción del conocimiento social y en su estructuración e implantación en el diseño curricular, que es el tema del presente artículo.

Estoy consciente de las limitaciones que presenta este trabajo; sin embargo, es mi intención llamar la atención del lector hacia algunos aspectos relevantes de la organización del discurso en el diseño curricular. Para ello, considero necesario realizar, en una primera instancia, el análisis de la producción de conocimientos, a partir del momento en que se instaura un cuerpo discursivo que da materialidad al objeto de conocimiento de que se trate y también el examen del proceso de construcción discursiva. En una segunda instancia intento referir este panorama complejo y abstracto a las condiciones concretas de diseño curricular.

* Profesora e investigadora del CISE

I. ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE LA PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL.

I.1 Notas aclaratorias

La naturaleza del conocimiento ha sido tema presente en las investigaciones filosóficas, inicialmente, y en las sociológicas, desde hace algunas décadas, llegando a constituir un cuerpo teórico denominado Teoría del Conocimiento.

Dilucidar cómo se producen los conocimientos, cuál es su proceso y cómo se van transformando son las principales cuestiones ante las que nos encontramos.

Es mi intención abordar en este inciso el tema del conocimiento, aplicando uno de sus enfoques metodológicos: el análisis del discurso.

Antes de entrar propiamente en materia, haré dos aclaraciones a manera de introducción al tema.

La primera está referida a la naturaleza del proceso de conocimiento, que considero indispensable presentar para fundamentar el desarrollo del presente trabajo.

Apoyándome en el análisis que sobre esta materia realiza Adam Schaff,¹ sustento la idea de que el proceso de conocimiento es concebido como la interacción entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento.

En este proceso intervienen tres elementos: el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo.

La diferente apreciación de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de conocimiento y por tanto la conceptualización de cada uno de estos elementos, va a diferir cualitativamente, de acuerdo con el aparato conceptual que sustente el modelo explicativo del proceso de conocimiento.

Schaff habla de un primer modelo en el que se concibe al objeto de conocimiento como el elemento dominante de la triada de elementos que citamos, ya que éste “actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto”.² Este modelo mantiene la posición mecanicista de la teoría del reflejo.

Un segundo modelo sustenta que la participación del sujeto es determinante, ya que el objeto de conocimiento viene a ser producción del sujeto. Este modelo es concebido como idealista y activista.

Y un tercer modelo que, según sus propias palabras, se define como la “relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad”.³ Este modelo obedece a la interpretación que la filosofía marxista hace de la teoría del reflejo.

De hecho, hay más modalidades que interpretan la naturaleza de este proceso; sin embargo, estos tres modelos son los más representativos, ya que exponen las posiciones teóricas dominantes en determinadas épocas históricas.

¹ Schaff, A. “La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad”, en: **Introducción a la Epistemología**, pp. 31-48.

-----“El marxismo y la problemática de la sociología del conocimiento”, en: **El proceso ideológico**, pp. 47-79.

² Schaff, A. **Op. cit.**, p. 32.

³ **Ibidem**, p. 34.

Lo que me parece importante, en todo caso, es el hecho de que siempre ha habido una necesidad de explicar qué es el conocimiento, cómo se genera y cuál es su proceso.

Basándome en el tercer modelo presentado por Schaff, añadiré que el conocimiento social y el conocimiento individual son, desde esta perspectiva, dos nociones íntimamente ligadas, ya que el sujeto individual está inserto en una sociedad, con características culturales particulares, que generan el desarrollo de ciertos conocimientos, por lo cual se concibe que el propio individuo es un producto social, así como un productor social. Ello no implica que se desconozca el proceso cognitivo individual; sólo que para los fines de este trabajo será abordado desde su perspectiva histórica-social. El conocimiento social es, entonces, la síntesis de conocimientos que se generan bajo ciertas condiciones históricas.

La segunda aclaración que quiero hacer está referida a la aprehensión de este conocimiento. Considero, como premisa, que nuestra cultura es básicamente lingüística, en el sentido de que la transmisión cultural se produce mediante la lengua.

Por ello, en este trabajo se analizará la producción del conocimiento desde el momento en que se organiza un discurso que habla de un objeto de conocimiento. Ya que a partir de la instauración del discurso es como se materializa el objeto de conocimiento a que se refiere, y se dice la forma de apropiación del objeto.

Por ejemplo, un hecho social como el movimiento estudiantil de fines de la década de los 60, generó un discurso referido a este acontecimiento. Conforme se iba dando el proceso social que caracterizó el movimiento estudiantil del 68, su discurso se fue estructurando. Esta realidad social, se describió, se explicó, se circunscribió, etc., a través de su discurso.

Este acontecimiento social se presenta imbricado en una malla de relaciones sociales, asimismo, el discurso que se estructura parte y se inserta en discursos previos.

Esta formación del discurso, que comienza a estructurarse, en su devenir, puede llegar a constituir un área específica de conocimiento o a formar parte de una ya existente, cuyo objeto de conocimiento está relacionado con el objeto de este discurso, dando lugar a una reestructuración del área de conocimiento respectiva.

Por el ejemplo invocado se infiere que el discurso sociológico se transforma a raíz de los movimientos estudiantiles, perteneciendo por ello a una formación ya existente, como se dijo en el párrafo anterior.

1.2 Condiciones de existencia y estructuración del discurso.

Las condiciones sociales concretas van a determinar la existencia del discurso, así como la forma específica de estructuración que esté mantenga.

Estas formaciones discursivas que tienden a tomar forma bajo determinaciones históricas, permiten que bajo ciertas condiciones particulares emerja una formación de la síntesis social del conocimiento, que en otros momentos históricos solamente estaría delineada.

Me parece prudente establecer aquí una comparación de lo expuesto con lo asentado en el trabajo de Lucien Goldman⁴ en torno a la conciencia real y a la conciencia posible. Este plantea, desde una aproximación sociológica, que la transmisión de la información puede sufrir transformaciones,

⁴ Goldman, L. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación", en: **El concepto de información en la ciencia contemporánea.**

deformaciones o incluso no llegar a pasar, según sean las características estructurales del grupo social en el que se dé la comunicación. Así, un grupo social con ciertas características estructurales, constituidas históricamente, consolidadas en su conciencia real, ofrece resistencia a aquella información que no puede procesar por las mismas características del grupo, mientras que, por otra parte, dadas ciertas condiciones del grupo social, manifiestas en los límites de la conciencia posible, se percibe en forma latente la posibilidad de transformarse en otro grupo debido a la información que se transmita.

En relación a nuestro tema concreto, esto quiere decir que ciertas condiciones sociales permiten la afluencia de discursos en torno a un objeto determinado; que es permitido, en un momento histórico dado, el hablar en cierta forma de ciertos objetos de conocimiento. Otras formaciones discursivas permanecen latentes o escasamente esbozadas, utilizando la organización implícita del discurso como una posibilidad para su expresión.

Esto nos remite a considerar los mecanismos de control de la producción del discurso existente en toda sociedad, que lo controlan, lo seleccionan y lo organizan, como mecanismos tendientes, según palabras de Foucault,⁵ a “conjurar el poder y el peligro”. Hay al menos dos fuentes de origen teóricamente diferentes que explican la existencia de estos mecanismos. Ducrot⁶ nos dice que en toda colectividad, incluso la que es aparentemente más liberal (entiéndase libre), hay un conjunto de tabúes lingüísticos. No se entiende con ello que hay palabras —en el sentido lexicográfico del término— que no deban ser pronunciadas —y también las hay—, o que no puedan serlo en ciertas circunstancias estrictamente definidas. Lo que interesa en todo caso es que hay temas enteros que son prohibidos y silenciados. Ejemplos clásicos de esta censura son la sexualidad y la violencia. En la medida en que, a pesar de todo hay razones para hablar de esos temas, es necesario tener a nuestra disposición formas implícitas de expresión que permitan dejar entender lo que se quiere decir, sin asumir la responsabilidad de haberlo dicho. Una segunda fuente de origen se atribuye a que toda afirmación explicitada se convierte en un tema de posibles discusiones, por lo que es necesario encontrar un medio de expresión en el que se encubra aquello que se quiere decir.

Toda esta situación implica, por tanto, que el conocimiento, en su origen y en su proceso, así como en su expresión discursiva, está sujeto a múltiples determinaciones que lo van moldeando y estructurando.

La relación de los mecanismos sociales que permiten la existencia de una expresión discursiva, con el manejo de contenidos específicos, expuestos en forma explícita o manejados implícitamente, viene aunada a la complicación del panorama, puesto que estos mecanismos de control social, además, dan pautas a un tipo de organización particular. Por otra parte, el conocimiento, con su forma discursiva correspondiente, se presenta en diferentes niveles de estructuración, debido a las características propias del proceso de conocimiento (generación-transformación).

Foucault⁷ habla de cuatro umbrales de prácticas discursivas, en los que me basaré para desarrollar este punto.

- El “umbral de positividad” es la condición discursiva en que al independizarse de un cuerpo discursivo ya existente o al transformarse éste, se presenta una emergencia discursiva que se caracteriza por tener marcadas y delimitadas las fronteras en relación a otros discursos: se torna autónomo e independiente. La especificidad que le dio esta autonomía lo obliga —por esta emergencia discursiva—, a mantener un cuerpo propio de posibilidades enunciativas.
- En la medida en que esta formación enunciativa va recortándose (delimitándose), va ejerciendo una función dominante, de modelo, de crítica y de verificación, se estructura el “umbral de epistemologización” que marca la autonomía de este discurso frente a los otros.

⁵ Foucault, M. *L'ordre du discours*, p. 11.

⁶ Ducrot, O. *Dire et ne pas dire*.

⁷ Foucault, M. *La arqueología del saber*, pp. 313-314.

- Una vez constituido este cuerpo discursivo, las formas enunciativas se legitiman para la comunidad científica, porque el discurso ha adquirido criterios formales y leyes de construcción de las proposiciones. Este es el “umbral de científicidad”.
- El propio desarrollo del discurso científico se formaliza en los axiomas de que se sirve y las proposiciones que le son legítimas y susceptibles de transformación, dando lugar al “umbral de formalización” del discurso, que emerge del cuerpo científico de conocimientos.

Entonces, se podría considerar que en el proceso de construcción del objeto científico se establece, a partir de múltiples estructuraciones, una ruptura entre ese primer discurso que surge a la superficie, inserto en otros discursos, constituyéndose y estructurándose. Es entonces cuando un objeto de conocimiento, que se concretó en una serie de enunciados, se reorganiza, tomando para ello las reglas de funcionamiento del discurso científico.

Una de las caracterizaciones del conocimiento es aquella que lo divide en conocimiento común y científico. Cada una de estas dos formas de conocimiento generan su discurso propio, constituyendo discursos que pueden poseer las características de organización y estructuración antes mencionadas. Sin embargo, se puede ahondar en la especificidad de estas formas de producción del discurso con las siguientes consideraciones:

El conocimiento común que intenta dar explicaciones sobre el acontecimiento social es un nivel de discurso que se constituye en torno al objeto de conocimiento. Pero si bien este discurso es aún vago y no llega a marcar las fronteras específicas del conocimiento al que se refiere, puede representar un primer paso en este proceso, que en ocasiones es entorpecido y genera, a su vez, lo que Bachelard llama obstáculos epistemológicos,⁸ ya que impide la formación del discurso estructurado. Por esto él considera que “cuando se buscan las condiciones psicológicas del proceso de la ciencia, se llega pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos ... El conocimiento de lo real es una luz que proyecta siempre sombras en alguna parte. . . Lo real no es nunca ‘lo que podríamos pensar’ sino lo que hubiéramos debido pensar. El pensamiento empírico es claro después, cuando el Aparato de las Razones ya está a punto. Volviendo sobre un pasado de errores encontramos la verdad en un verdadero arrepentirse intelectual”.⁹

Si bien éste es el proceso que ha seguido el conocimiento científico, y que en muchos casos ha sido necesario romper con las imágenes primarias, con las primeras elaboraciones de lo real, este desarrollo ha generado, por su propia especificidad, una especialización en la modalidad discursiva que se refiere a él. ¿Para preservar las características del conocimiento científico es necesario este distanciamiento y, en la mayor parte de las veces, esta ruptura con el conocimiento común? ¿Es necesaria la elaboración de conceptos específicos, que expliquen el objeto “real”, y que se mantengan tan distantes de las explicaciones de sentido común?

Para dar respuesta a estas preguntas, aunque sea a modo de aproximación, es necesario incorporar otro elemento de análisis. Es evidente que en toda formación discursiva está un elemento de poder, que en forma más o menos explícita determina la organización del mismo. En este mismo sentido Desanti dice: “al mismo tiempo que no hay ceguera alguna sobre las relaciones de poder que se instauran en favor de este estado de hechos: cada sabio llega a ser un salvaje, es decir alguien separado, aislado de otros sabios, porque de disciplina a disciplina no hay comunicación, y cada uno guarda celosamente el dominio y el lenguaje de los que él es propietario —es decir la parte de poder que le ha sido distribuida—, permaneciendo aislado de la mayoría de los sabios, y de aquellos que nada poseen, ya que no tienen el lenguaje privado donde serían engranadas la memoria y las formas apremiantes de una disciplina reconocida”.¹⁰

⁸ La noción del obstáculo epistemológico está referida a aquellas estructuras ya constituidas de un conocimiento que al estar cristalizadas impiden la transformación de ese conocimiento.

⁹ Bachelard, G. **Epistemología**, pp. 187-188.

¹⁰ Desanti, J. P. Citado por Moreau, P. F. “Dix ans après ou les mystères de la science”.

Situación que está relacionada con el tema tratado en un trabajo anterior,¹¹ en donde planteaba como uno de los aprendizajes a lograr en la escuela el de la cultura, y dentro de éstos, la adquisición de un tipo de lenguaje aceptado y determinado socialmente. El mismo caso se presenta con el lenguaje científico.

En la producción del conocimiento, los umbrales a que hace alusión Foucault no tienden a presentarse en forma lineal, sino que, como ha dejado ver la intención de esta exposición, están determinados por la permisibilidad social existente en un momento histórico dado, pues así como la ideología hace su aparición en la escena de la formación y configuración de un conocimiento. “Las contradicciones, lagunas, rupturas, pueden indicar el funcionamiento ideológico de una ciencia (en el caso de haber alcanzado el umbral correspondiente). El análisis de ese funcionamiento debe realizarse al nivel de la positividad y de las relaciones entre las reglas de la formación y las estructuras de la científicidad”.¹²

La ideología no es, entonces, una clase de discurso social, dentro de una tipología de discursos, como lo serían el discurso científico, el literario, etc., que manejan una especificidad propia, sino más bien, uno de los muchos niveles de organización del discurso. Es, pues, un nivel de significación que puede estar presente en cualquier tipo de discurso. Este nivel de significación se describe al descomponer el discurso, no por sus propiedades lingüísticas, sino más bien por los mecanismos de selección y de combinación utilizados en su formación.¹³ “Ocuparse del funcionamiento ideológico de una ciencia. . . no es volver a los fundamentos que la han hecho posible y que la legitiman; es volver a ponerla a discusión como formación discursiva; es ocuparse no de las contradicciones formales de sus proposiciones, sino del sistema de formación de sus objetos, de sus tipos de enunciaciones, de sus conceptos, de sus elecciones teóricas. Es resumirla como práctica entre otras prácticas”.¹⁴ Una de las marcas más fuertes de la ideología, en el desarrollo histórico de estos discursos que constituyen el conocimiento social, es la ruptura con la opinión, ya que éste sería un discurso vago. Para Bachelard, “la opinión piensa mal; no piensa; traduce las necesidades en conocimiento. . . Para un espíritu científico, cualquier conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no ha habido pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada se da. Todo se construye”.¹⁵

Esta marca se manifiesta también en el tipo de práctica discursiva utilizada: la necesidad de complejizar el discurso, para que llegue a un umbral de científicidad, por lo menos. Ahí vemos cómo en la explicación de los fenómenos simples se tiende a utilizar discursos cada vez más elaborados y abstractos. El lenguaje de la ciencia tiende a distanciar al sujeto del objeto.

Estrechamente vinculado con esta problemática del surgimiento de un lenguaje propio para cada cuerpo disciplinario, está la imposición, dentro del campo de las ciencias, de la división entre la objetividad y la subjetividad. Dentro de esta perspectiva únicamente se concebirá como conocimiento objetivo aquel conocimiento científico que posee un discurso bien elaborado que lo distingue y que rechaza el conocimiento sensible, contaminado de la subjetividad, que posee a su vez su propio discurso “que impide visualizar la esencia del hecho real al que alude. Para rebasar el antagonismo que opone a estos dos modos de conocimiento conservando al mismo tiempo las adquisiciones de cada uno de ellos (sin omitir lo que produce la lucidez interesada sobre la posición opuesta) hay que explicitar los presupuestos que tienen en común en tanto que modos de conocimiento práctico, que se sitúa en el principio de la experiencia ordinaria del mundo social. . . No se puede por tanto rebasar la antinomia aparente de los dos modos de conocimiento y de integrar las adquisiciones que con la condición de subordinar la práctica científica a un conocimiento crítico de los límites inherentes de todo conocimiento teórico, subjetivista tanto como objetivista, que tendría todas las apariencias de una teoría negativa, no serían los efectos propiamente científicos que produce molestándose al hacer preguntas ocultas de todo conocimiento sabio. La ciencia social no debe únicamente, como lo quiere el objetivismo, romper con la experiencia indígena y la representación indígena de esta experiencia; le

¹¹ Galán, I. “Semiología y educación”, en: **Perfiles Educativos**, Núm. 9.

¹² Foucault, M. **Op. cit.**, pp. 312-313

¹³ Veron, E. “Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política”, en: **Lenguaje y comunicación social**.

¹⁴ Foucault, M. **Op. cit.**, p. 133

¹⁵ Bachelard, G. **Op. cit.**, pp. 188-189

hace falta aún, por una segunda ruptura, poner en duda los presupuestos inherentes a la posición de observador 'objetivo', que, atraído por interpretar las prácticas, tiende a llevar dentro del objeto los principios de su relación con el objeto. . .”¹⁶

Es evidente que un análisis histórico de la producción del discurso científico nos revela las diferentes situaciones a que hemos hecho alusión en los párrafos anteriores: la especialización del conocimiento, la fragmentación que conlleva esta especialización, la elaboración del discurso específico de la ciencia, con su propia complejización lingüística y con ello la diada saber-poder, etc.

Partiendo de este panorama general, se intentará en el inciso siguiente relacionar esta producción del conocimiento social con la educación y con la organización y estructuración de ésta.

1Veron, E. "Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política", en: **Lenguaje y comunicación social**.

¹ Foucault, M. **Op. cit.**, p. 133

¹ Bachelard, G. **Op. cit.**, pp. 188-189

¹ Boirdieu, P. **Le sens pratique**, pp. 43-44.

II. REFLEXIONES CRITICAS EN TORNO A LA TEORIA CURRICULAR

Una vez analizado, en términos generales —abstractos— las condiciones de organización y estructuración del conocimiento social, intentaré relacionar este panorama complejo, con el manejo que de este conocimiento se realiza en el diseño curricular.

El análisis de la teoría curricular es una práctica relativamente reciente en el campo educativo. Las críticas al sistema educativo, a su organización y funcionamiento, generan que actualmente se ponga una especial atención a los elementos que intervienen en el diseño de un currículo. En términos generales, "los sociólogos de la educación, sin duda, porque dan preferencia al análisis de las funciones latentes y de los efectos perversos del sistema de enseñanza, con frecuencia han descuidado el estudio del contenido de la enseñanza y no la aprehenden más que en lo que concierne a su dimensión 'tradicional-moderna' o en su aspecto más formal, bien sea bajo la forma de 'saber-barrera' o de 'saber-control'."¹⁷ El análisis de las características del conocimiento social se hace, por tanto, indispensable para fundamentar un plan de estudios.

La organización del conocimiento, una vez alcanzado un umbral de estructuración, se ha efectuado o considerado de diferentes maneras, de acuerdo con el aparato conceptual que lo sustente. Una vez delimitadas las fronteras del objeto a que se refiere, puede estar presentado en términos de disciplinas, áreas de conocimiento, asignaturas, etc., que a su continuidad y relación están contempladas en el diseño curricular.

En este trabajo se concibe a las disciplinas como grandes unidades del conocimiento social, con un discurso propio que delimita las fronteras de una disciplina en relación a otras, sin negar por ello que en el manejo de los cuerpos disciplinarios se den cortes arbitrarios propiciatorios de que ciertas áreas de la disciplina correspondan a otra también. Estas fronteras son flexibles en tanto que el proceso de producción del conocimiento, dada su propia naturaleza, genera transformaciones esenciales dentro de la disciplina, que implican la reorganización estructural de ésta.

Estos cuerpos disciplinarios tienden a copiar los modelos científicos de organización —por los supuestos ideológicos que subyacen en la organización del discurso y que buscan la "cientificidad". En ocasiones lo logran, dependiendo ello del nivel de estructuración del discurso que constituyen; es decir, en el discurso científico está presente la existencia de la disciplina, aunque no siempre el

¹⁶ Boirdieu, P. **Le sens pratique**, pp. 43-44.

¹⁷ Bauer, M. y Cohen, E. "Politiques d'enseignement et coalitions industrialo-universitaires. L'exemple de deux 'grandes ecoles' de chimie 1972-1976", en: **Revue Francaise de Sociologie**, p. 184.

discurso disciplinario se consolide en científico, ya que su organización discursiva puede presentarse en cualquiera de los umbrales que mencioné anteriormente.¹⁸

En el discurso que organiza y define el currículo subyace, al igual que en todo discurso teórico, una posición epistemológica que lo relaciona con corrientes de interpretación del conocimiento. Estos elementos epistemológicos implican que detrás de la declaración de postulados teóricos y metodológicos en torno a la organización de una disciplina con miras educativas para la formación de una futura práctica profesional, esté una concepción del objeto educativo y del tratamiento del conocimiento social. En este sentido, me parece relevante mencionar la posición de Furlan, quien plantea que “Pensar en el currículo es pensar en la profesión, en la inserción social del profesional, en los sectores a quienes va a beneficiar con su práctica, en su concepción de vida y en su orientación científica. También es pensar en las formas de producción del conocimiento, en las relaciones entre la teoría y la práctica, la docencia, la investigación y el servicio”.¹⁹

No es gratuito en este sentido que la organización universitaria influida por una posición positivista, haya concebido el tratamiento del conocimiento como susceptible de fragmentarse y presentarse como asignaturas independientes relativamente, así como la atemporalidad del conocimiento, la independencia, en cierta forma, de éste respecto de las condiciones sociales, políticas, ideológicas, etc. En la organización por materias aisladas la “obsolescencia de contenido es evidente, así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional”.²⁰

No es gratuito tampoco que un movimiento social como el del 68, genere un cuestionamiento en las diferentes estructuras sociales y por ende en las actividades, y se empiecen a presentar formas diferentes de organización y de tratamiento del conocimiento, que implican concepciones diferentes sobre lo que es el conocimiento, la educación y la sociedad.

Tradicionalmente, el análisis de la organización curricular ha contemplado, en las posturas teóricas más abiertas, la solución entre el discurso educativo y las necesidades sociales. El trabajo de instrumentación de un nuevo plan de estudios o de la reestructuración de uno ya existente, se inicia con un análisis de las necesidades sociales, con el fin de establecer una relación directa entre lo educativo y la futura práctica profesional. Sin embargo, y pese a intentos sistematizados de trabajo, sigue prevaleciendo un desfase de tiempo entre el discurso organizado en la educación de la disciplina y la producción y transformación de esa misma disciplina en la práctica profesional. Tal pareciera que, en el currículo, el discurso organizado en torno a un objeto de conocimiento quedara limitado a un momento histórico determinado, que no contempla el movimiento natural de transformación social de la práctica profesional.

Hago hincapié en las determinaciones ideológicas, presentes en la selección de los contenidos educativos, que generan la formación de profesionales (de ciertos profesionales, con características determinadas de esta práctica profesional), es decir, “en el subsistema escolar o formal. . . aparecen también con toda nitidez lo explícito —formación de profesionales para el desarrollo de la ‘sociedad’ — y lo implícito: la necesidad que las clases dominantes tienen en estos profesionales para el desarrollo del sistema productivo”.²¹

A continuación paso a exponer algunos ejemplos de este desfase que se presenta con diferentes modalidades: Es un uso muy frecuente que la organización del discurso educativo se presente conforme al criterio de historicidad, es decir, en el mismo orden cronológico en que los hechos científicos o sociales se presentaron.

¹⁸ Foucault, M. **Op. cit.**

¹⁹ Furlan, A. “El diseño de un nuevo plan de estudios”.

²⁰ Pansza, M. “Enseñanza modular”, en: **Perfiles Educativos**, Núm. 11.

²¹ “Educación y cambio social”, en: **Laboratorio educativo**. Cuadernos de educación, Núm. 20, p. 18.

¿Cuál es la lógica que lleva a organizar un currículo en base a un orden histórico, como si ello implicara que este orden es el procedimiento adecuado y necesario para llegar a la comprensión de los fenómenos?

Esto origina una acumulación larga y tediosa de los conocimientos. Al respecto, J. Papy dice: “en matemáticas lo peor es seguir un orden histórico, pretender que el individuo acumule conocimientos en un orden cronológico. Las matemáticas modernas parten de conceptos surgidos del sentido común, de la experiencia cotidiana de la gente, incluso del juego de los niños. Anteriormente se pensaba que había que sumar, restar, multiplicar y dividir antes de ponerse a pensar. Actualmente los niños en el jardín de infantes pueden jugar con figuras, con planos, con conjuntos y hacerse una idea lógica de cómo se ensamblan las cosas. . .”²²

La experiencia vivida por cada uno de nosotros, en nuestra formación profesional, está muy distante de la que requiere la práctica profesional, a que nos vemos enfrentados en cierta forma, y representa esta falta de relación entre la disciplina que se incorporó institucionalmente en la estructura educativa y la disciplina que enmarca una determinada práctica profesional.

Tomando en cuenta lo analizado en la primera parte de este trabajo, considero que el problema radica básicamente en la dificultad de insertar en el discurso educativo el movimiento natural de las transformaciones sociales del conocimiento, bien sea éste originado en la práctica profesional o en la práctica científica.

De ahí que se establezca como un paso indispensable analizar la especificidad de la disciplina, con todas las consideraciones que contemple; fijar sus fronteras con otras disciplinas; analizar el sentido —o la significación— otorgada socialmente a la misma, que conlleve ciertos contenidos y métodos; analizar inclusive, dentro de la inserción social, si el sentido otorgado a esta disciplina, determinado por intereses de clase, corresponde a un proyecto profesional para el futuro. Es decir, analizar el discurso de la disciplina en su realidad social actual y futura, marcando y delimitando sus fronteras, estableciendo rupturas con áreas viciadas del conocimiento y dándole un sentido diferente.

De todo este análisis vendría a establecerse un segundo nivel de acción del discurso, aquél que determina qué elección y estructuración de ese discurso debe instaurarse en el currículo; en qué forma debe estar estructurado éste, de manera que guarde una relación con el discurso profesional, manteniendo una visión totalizadora del objeto al que se refiere.

Considerando la naturales del discurso educativo es éste el que debe establecer más rupturas en su estructuración, dejando marginadas las formas arcaicas del saber.

Esta relación entre lo educativo y lo profesional no son momentos aislados, sino por el contrario, se están determinando mutuamente. Es así solamente como puede explicarse que las transformaciones sociales hayan generado nuevas áreas de conocimiento. “No hay duda alguna, ciertamente, de que el surgimiento histórico de cada una de las ciencias humanas aconteció en ocasión de un problema, de una exigencia, de un obstáculo teórico o práctico; ciertamente han sido necesarias las nuevas normas que la sociedad industrial impuso a los individuos para que, lentamente, en el curso del siglo XIX, se constituyera la psicología como ciencia; también fueron necesarias sin duda las amenazas que después de la Revolución han pesado sobre los equilibrios sociales y sobre aquello mismo que había instaurado la burguesía para que apareciera una reflexión de tipo sociológico. . .”²³

También se puede explicar, por esta mutua determinación, que el sentido de una disciplina cambie; por ejemplo, la psicología, que pasa de su concepción espiritualista a una exigencia de científicidad, que la dota de diferentes contenidos y significaciones.

²² Papy, G. “Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política”. Entrevista realizada por Augusto Pérez Lindo. *Perfiles Educativos*, Núm. 10.

²³ Foucault, M. *Las palabras y las cosas*, p. 335.

Es necesario aclarar que se consideraría muy reduccionista explicar que este cambio de sentido de una disciplina se debe a la determinación de la práctica social y educativa exclusivamente, si estas prácticas no se inscriben en una relación social más amplia, es decir, en una estructura social, política y cultural, que determinaría las formas de pensamiento y los objetos de conocimiento a los que habría que prestar atención.

Otro ejemplo de este tipo de relaciones, se encuentra en la inclusión de temas sobre el movimiento estudiantil, a raíz de los acontecimientos del 68, en los currícula universitarios.²⁴

Se podría interpretar entonces que las transformaciones sociales determinan las características estructurales de una disciplina, el objeto a que se refiere, el sentido impuesto, el método para aprehenderlo, (el objeto), etc. Esto sería aplicable al campo de acción de la disciplina en la práctica profesional y en la práctica educativa.

III. CONCLUSIONES

III. 1

El análisis del conocimiento puede ser concebido a partir del discurso que genera (como se expuso en la primera parte de este trabajo), siendo éste el que le da materialidad.

III. 2

Las condiciones sociales concretas determinan el tipo de conocimiento sobre el que se organizará una expresión discursiva, así como la forma de estructuración peculiar del discurso. Esto implica que hay condiciones sociales que “permiten” o “prohiben” la existencia de ciertos conocimientos. Lo mismo sucede con el tipo de expresión discursiva que se genera. En momentos históricos en los que no ha habido permisibilidad para hablar de ciertos conocimientos se estructura un discurso que habla de esos conocimientos en forma implícita.

III. 3

Dada la naturaleza de la producción discursiva, considerada como hecho social, el discurso que habla de un acontecimiento dado, surge y se inserta en discursos previos.

III. 4

El proceso de la producción discursiva da lugar a diferentes niveles de estructuración que van definiendo el objeto de conocimiento a que se refiere. Se establece así la especificidad, fronteras y límites del discurso, así como la forma de apropiación del conocimiento a que se refiere.

En el proceso de construcción discursiva, un conocimiento se estructura como científico, de acuerdo a formas legitimadas de presentación de ese conocimiento. El discurso científico, por sus propias características, utiliza un lenguaje especializado, que rompe con el discurso inicial que corresponde a las primeras experiencias de lo real.

El saber legitimado por una comunidad científica es utilizado como elemento de poder, es decir, aquellos que poseen un discurso propio en torno a un conocimiento, respecto de los que no lo poseen, asumen mayor significación social.

²⁴ Hernández Michel, S. “Dispersión de las materias en los planes de estudio en la UNAM”. *Perfiles Educativos*, Núm. 2

En todo discurso está presente la ideología, como manifestación de la concepción de un conocimiento en una época histórica determinada.

III. 5

El discurso disciplinario copia en su organización al científico, para adquirir su reconocimiento y legitimación como conocimiento.

En este trabajo se concibió a la disciplina como equivalente a aquellas unidades del conocimiento social que poseen un discurso propio; que especifica el objeto de conocimiento del que habla y que adopta diferentes niveles de estructuración.

III. 6

Esta organización del conocimiento social está plasmada en la estructura curricular que, a su vez, reordena este discurso, fragmentándolo, estableciendo rupturas, cortes y continuidades, originando otro discurso que habla del mismo objeto de conocimiento, pero de diferente modo.

En esta organización curricular subyace una concepción de aprendizaje y de educación, que fundamenta la reestructuración del conocimiento social.

BIBLIOGRAFÍA

- BACHELARD, G.** *La formation de l'esprit scientifique*. París, Edit. J. Vrin, 1980.
Epistemología. Textos escogidos por Dominique Lecourt, Barcelona, Edit. Anagrama, 1973.
- BAUER, M. y COHEN, E.** "Politiques d'enseignement et coalitions industrielles universitaires."
Vol. 22, No. (2), 1981.
- BORDIEU, P.** *Le sens pratique*. París, Edit. De Minuit, 1980.
- DUCROT, O.** *Dire et ne pas dire*. París, Collection Savoir, 1972.
- FOUCAULT, M.** *L'ordre du discours*. París, Edit. Gallimard, 1971.
- La arqueología del saber*. México, Edit. Siglo XXI, 1972.
- Las palabras y las cosas*. México, Edit. Siglo XXI, 1972.
- FURLAN, A.** "El diseño de un nuevo plan de estudios". México, UNAM, ENEP-Iztacala.
- GALÁN, I.** "Semiología y educación", en *Perfiles Educativos*, Núm. 9, UNAM-CISE, 1980.
- GOLDMAN, L.** "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación", en:
El concepto de información en la ciencia contemporánea. México, Edit. Siglo XXI, 1977.
- HERNÁNDEZ MICHEL, S.** "Dispersión de las materias en los planes de estudio en la UNAM",
en: *Perfiles Educativos*, Núm., 2, UNAM-CISE, 1978.
- Laboratorio educativo*, "Educación y cambio social". *Cuadernos de Educación No. 30*,
Caracas, Venezuela, Diciembre 1975.
- MOREAU, P. F.** "Dix ans après ou les mystères de la science", en: *1955-1977, Vingt ans de philosophie en France*.
- PANSZA, M.** "Enseñanza modular", en: *Perfiles Educativos*, Núm. 11, UNAM-CISE, 1981.
- PAPY, G.** "Las matemáticas modernas: pedagogía, antropología y política", en *Perfiles Educativos*, Núm. 10, UNAM-CISE, 1980.
- SHAFF, A.** "El marxismo y la problemática de la sociología del conocimiento", en *El proceso ideológico*,
Buenos Aires, Edit. Tiempo contemporáneo, 1971.
- "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad", en:
Introducción a la Epistemología. México, UNAM, ENEP-Acatlán, División de Metodología.
- VERON, E.** *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1969.