



MISCELÁNEOS | MISCELÂNEOS | DIVERS

Fermentario N. 9, Vol. 1 (2015)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. www.ceaq-sorbonne.org

¿Por qué deben los educadores diferenciar entre conocimiento y experiencia? ¹

Michael F D Young

Institute of Education, University of London

Traducción: Dra. Helena Modzselewski

Introducción

Este trabajo comienza con una breve autobiografía. Lo hago así porque he cambiado mis propias ideas sobre la cuestión del conocimiento en la educación bastante sustancialmente en el curso de mi carrera académica y particularmente entre mi primer libro (Young 1971) y uno de los más recientes (Young 2008). Espero que esta breve descripción ayude a algunos lectores a lograr una comprensión de este cambio de ideas tanto a nivel personal como intelectual. Para investigadores que se embarcan en estudios de posgrado,

¹ Este trabajo está basado en una conferencia que di como School of Critical Studies in Education Distinguished Fellow, en la Faculty of Education, University of Auckland, en agosto de 2010. Fue anteriormente publicado en inglés como M. Young, (2010) "Why educators must differentiate knowledge from experience", *Pacific-Asian Education, The Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, Vol. 22, (1), pp. 9-20. Traducido por Helena Modzelewski, Universidad de la República.

espero que les tranquilice el hecho de que jugarse por ideas que más tarde uno mismo puede llegar a ver como bien intencionadas pero equivocadas puede tener resultados tanto negativos como positivos.

2. Una breve autobiografía²

Comencé mi carrera docente como profesor de química en la enseñanza secundaria. Al mismo tiempo, como estudiante de sociología *part time* en el horario nocturno, yo trataba de entender la sociedad en la que había crecido y que hasta entonces había tomado como dada. Mis ideas sobre el conocimiento eran en gran medida irreflexivas y acríticas. La química, para mí, era un cuerpo de conocimientos **a ser enseñados**, y eso era lo que yo hacía durante el día. La sociología era también un cuerpo de conocimientos **a ser aprendidos**, algo que yo hacía por la noche. Según mi punto de vista, preguntas como “¿Qué es el conocimiento?” eran para filósofos, no para docentes comunes y corrientes como yo. Nada de lo dispuesto en la sociología que estudiaba en esos tiempos me llevaba a pensar de otra manera; la trataba simplemente como otro cuerpo de conocimientos. La experiencia de ser estudiante de sociología de tiempo completo en un programa de maestría cambió todo para mí, sobre todo teniendo en cuenta que mi tutor fue el ya bien conocido sociólogo de la educación Basil Bernstein. Fue él quien me enseñó a pensar en la educación sociológicamente:

- que todo lo que sucede en la educación, desde sus instituciones y programas de estudio hasta las actividades cotidianas de los profesores y alumnos, es un microcosmos de la sociedad más amplia, y
- que podemos aprender mucho acerca de la sociedad en que vivimos y cómo está cambiando, a partir de la comprensión de lo que está sucediendo en sus instituciones educativas.

² Para quienes estén interesados en una descripción más detallada de mi biografía intelectual, se sugiere ver el trabajo que escribí para el libro *Leaders in Curriculum Studies* (Young 2009c).

3. El conocimiento es un constructo social

Cuando empecé a estudiar sociología de la educación, pensé que ésta se ocupaba sólo de cómo la educación se llevaba a cabo a través factores externos tales como la clase social, la burocracia, el papel del Estado, etc. Acepté bastante acríticamente una especie de modelo *input/output*. Sigo pensando que estas cuestiones son importantes; la educación no es una isla y, por supuesto, está formada por su contexto más amplio y su historia. Sin embargo, en la parte final de mi maestría, Bernstein me dijo "¿Por qué no escribes tu tesis sobre el plan de estudios?". Desde mi experiencia de estudiar sociología hasta ese momento, nada podría haberme parecido más extraño, o más difícil; ¿que podría haber de sociológico en el plan de estudios? Después de algún tiempo preguntándome a qué se refería, escribí la tesis que se convirtió en el capítulo 1 de mi primer libro *Knowledge and Control* (Young 1971). La propuesta del libro era que el conocimiento, ya sea la física o las matemáticas o el conocimiento que se tiene sobre la ciudad o pueblo donde uno vive, es una construcción social (o para decirlo de la manera en que yo lo veía en ese momento, todo el conocimiento no es más ni menos que la experiencia de alguien o de algún grupo). Por otro lado, a veces, cuando se trata de la experiencia de un miembro de una profesión, de un experto e incluso de un maestro, esta experiencia se presenta como algo especial y se refiere a ella como *el conocimiento*, con todo el poder y la autoridad que éste conlleva.

En mi referido libro *Knowledge and Control* (Young 1971) he sostenido, pues, que cualquier estudio serio sobre la educación tenía que comenzar con la cuestión del conocimiento (qué se transmite, a quién y cómo). En cierto sentido yo estaba afirmando dos ideas que sigo pensando son importantes. En primer lugar, que la educación y el conocimiento son inseparables. ¿Qué podría significar la educación si no se tratara de lo que como estudiantes aprendemos o esperamos aprender y como maestros queremos que nuestros alumnos aprendan? Desafiar o cuestionar los conocimientos de los profesores u otros expertos en su momento parecía muy radical e incluso subversivo. En otras palabras, planteando cuestiones sociológicas sobre el conocimiento y el plan de estudios, uno se introducía inevitablemente en

debates más amplios acerca de la distribución y ejercicio del poder en la sociedad. Hasta la década de 1970, los sociólogos se habían centrado casi exclusivamente en la pregunta “¿Quiénes reciben educación?”, no en la pregunta “¿Qué es lo que obtienen?”; con pocas excepciones, no veían que las dos preguntas están irremediablemente relacionadas. Mi segunda idea era no sólo que la sociología de la educación y, de hecho, toda la investigación educativa debe comenzar con la cuestión del conocimiento, sino que desde una perspectiva sociológica, el conocimiento es tanto una construcción social como cualquiera de las instituciones que conforman sociedades como las familias o las fábricas que los sociólogos han estudiado tradicionalmente.

Continuando con la relación entre poder y conocimiento, desarrollé dos argumentos. Uno de ellos fue que la estructura del conocimiento en los planes de estudio (sus límites, sus exclusiones e inclusiones), podría ser vista como una expresión de la distribución del poder en la sociedad. El segundo argumento relacionado fue que la estructuración del conocimiento en cualquier sistema educativo determina cómo se distribuyen las oportunidades de educación y entre quiénes. Sigo pensando que tenemos que recordar estos puntos que relacionan poder y conocimiento en la educación, no como la única manera de pensar acerca de la educación, sino como tendencias en el tipo de sociedades en que vivimos.

Cuatro consecuencias se derivan de estos argumentos.

1. Si lo que cuenta como conocimiento es una construcción social, y por lo tanto es una expresión de las relaciones de poder en la sociedad y en la escuela, el plan de estudios debe ser fundamentalmente un instrumento político para el mantenimiento de las relaciones de poder existentes. De ahí que cualquier cambio curricular importante es sobre todo un proyecto político, no sólo educativo.
2. Si la estructura del conocimiento es una expresión de la distribución del poder en la sociedad, no puede haber una base objetiva para distinguir entre diferentes tipos de conocimiento, o para distinguir si las pretensiones de verdad de algunos de ellos pueden ser más fuertes que otros. Todas las diferencias pueden ser entendidas como entre el

conocimiento definido por "los poderosos" y el conocimiento definido por "los que no tienen poder". Llevado a su extremo, este argumento termina en un relativismo que ve a las diferencias de conocimiento como meras expresiones de la experiencia de los diferentes grupos. La principal cuestión sociológica sobre la educación y, específicamente, el plan de estudios, se convierte en una cuestión de poder. Más recientemente, hice un resumen de este enfoque como un enfoque del "conocimiento de los poderosos". Un enfoque del "conocimiento de los poderosos" se concentra en los concededores, no en el conocimiento; en otras palabras, la pregunta es "¿quién tiene el poder de definir qué es el conocimiento?". He encontrado útil distinguir este enfoque de uno que se centra en la idea de "conocimiento poderoso"; la pregunta aquí se traslada de "¿quién sabe?" a "¿qué tienen ciertas formas de conocimiento que le dan poder a los que tienen acceso a ellas?" ¿Explican? ¿Predicen? ¿Son más fiables? ¿Les permiten a las personas ir más allá de su experiencia y ubicarse en un contexto más amplio? En un artículo anterior relaciono estas preguntas con la cuestión más general de "¿para qué tenemos escuelas?" (Young 2009b).

3. Los intentos para distinguir entre el conocimiento de la escuela o del programa de estudios y el conocimiento cotidiano y la experiencia que los alumnos o estudiantes traen a la escuela, son, desde la perspectiva de lo que llamaré "*el conocimiento es poder*", no más que las formas que algunos grupos tienen para legitimar sus puntos de vista sobre el conocimiento y enmascarar las relaciones de poder que los sostienen. Los lectores familiarizados con la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu recordarán que él describe la pedagogía como "violencia simbólica" y las materias escolares como una forma de "tiranía cultural".
4. Este enfoque ofrece una sólida base para criticar los planes de estudio y de hecho cualquier tipo de conocimiento institucionalizado o especializado. Por lo tanto, no es de extrañar que para algunos esto

llevó a una postura de lucha contra la escuela, contra los planes de estudios y contra los docentes, asociándose a quienes proponen un enfoque de la pedagogía dirigido por los estudiantes (Freire 1996) e incluso aquellos que, como Ivan Illich (1971), pensaban que las escuelas debían ser abolidas por completo.

En cuanto al título de este documento, que hace hincapié en la importancia de la distinción entre conocimiento y experiencia, mi primer libro, *Knowledge and Control*, asumía la opinión contraria. Invertí las prioridades convencionales y privilegié la experiencia de los alumnos sobre el conocimiento, y argumenté que la distinción entre el conocimiento y la experiencia era ideológica y se basaba en el poder de los que definen lo que cuenta como conocimiento en lugar de basarse en criterios objetivos. Vinculada a una política radical de la educación, esta postura a favor de experiencia llevó a muchos docentes a una identificación acrítica con los grupos subordinados, ya fueran alumnos, estudiantes, la clase obrera o los grupos indígenas o minoritarios. Tal vez puede ser mejor descrito como una especie de radicalismo indiscriminado sobre la base de una política opositora acrítica, una visión del mundo que, en el momento, hace treinta años, ¡fue la que yo apoyaba plenamente!

La idea del poder integrado en todas las pretensiones de conocimiento ha sido y sigue siendo importante por las cuestiones que plantea, así como por la visión política que lo inspira. Es una forma de desafiar el poder y las estructuras de autoridad, y una base que nos recuerda que "las ideas gobernantes" nunca están más allá de la crítica y siempre necesitan ser cuestionadas. Me llevó muchos años y mucho pensamiento y debate reconocer plenamente que el mantener unidas las ideas de conocimiento y poder en todas las circunstancias tenía debilidades y fortalezas. El encontrar maneras de respetar las diferentes culturas (o en la situación escolar, respetar los conocimientos que un alumno traiga a la escuela), al mismo tiempo que se reconoce que algunas formas de ver el mundo ofrecen una base objetivamente mejor para entender el mundo que otras, no es fácil. Me llevó incluso más tiempo descubrir una manera de pensar acerca del

conocimiento que reconociera que a pesar de su base social ineludible y sus vínculos con las estructuras de poder, ninguno de estos dos aspectos excluye sus pretensiones de objetividad. Sin embargo, como defiendo en las siguientes secciones de este documento y con más detalle en uno de mis libros más recientes (Young 2008), estoy convencido de que hay un enfoque del conocimiento y del plan de estudios, al que me refiero como *realismo social*, que proporciona una base más realista para la agenda política y educativa original que comencé en la década de 1970, para la superación (o al menos la reducción) de las desigualdades sociales en la educación.

5. La tesis de "el conocimiento es poder" y sus problemas.

Como teoría, el enfoque sociológico al plan de estudios o la tesis de “el conocimiento es poder” que propuse en mi libro *Knowledge and Control* tenía, como más tarde me di cuenta, por lo menos tres problemas básicos.

- *Era contradictorio*: nunca aplicaba su tesis a sí mismo. ¿Por qué alguien debería aceptar un enfoque que pretende ser la base para rechazar la idea de que cualquier conocimiento sea más fiable que otros?
- *Era contrario al hecho de que* en todas las sociedades algún conocimiento se considera mejor o más fiable, más cerca de la verdad, que los demás.
- *No brindaba fundamentos para un plan de estudios alternativo*, o para incluir o excluir algún conocimiento particular sobre un fundamento diferente al hecho de que algunos tienen el poder para hacerlo. Si el plan de estudios se define como “el conocimiento de los poderosos”, la única alternativa debería ser “el conocimiento de los débiles”; ¿y eso qué significa?

Las dudas acerca de lo que podría ofrecer una aproximación sociológica a la educación me llevaron, en las décadas de 1980 y 1990, a renunciar a la sociología y participar en las reformas curriculares y el desarrollo de prácticas

docentes en el Reino Unido (Young 1998) y más tarde en Sudáfrica. En este último caso, las apuestas eran muy altas y la tesis del “conocimiento es poder” tenía grandes atractivos políticos para los involucrados en la búsqueda de una alternativa a la educación *Bantu*, un plan de estudios para africanos negros basado por completo en su exclusión de cualquier tipo de poder. Tanto el *apartheid* como la educación *Bantu* eran constructos tan claramente sociales e históricos que estas ideas se convirtieron en consignas políticas antes que en una base para un análisis sociológico. Pronto me di cuenta de que el enfoque tenía problemas prácticos tanto como teóricos, e incluso peligros. ¿En qué lugar dejaba este enfoque a los docentes, sobre todo cuando la mayoría habían recibido una formación profesional limitada? ¿Debían preguntarles a sus estudiantes, a los “sin poder”, qué querían aprender, cuando estaban a menudo más interesados en la rebelión política que en la educación?

Fue la falta de alternativas o un conjunto de principios que pudiera dar lugar a esas alternativas, lo que me obligó, como investigador de la educación que había sido invitado para asesorar a los sudafricanos, a iniciar la búsqueda de una teoría mejor, una teoría que pudiera sugerir cómo podría ser un nuevo plan de estudios *post-apartheid*. La teoría de que el conocimiento es poder que había parecido tan poderosa como crítica de la educación del *apartheid* no tenía nada que decir acerca de alternativas. Tenía el objetivo bien intencionado pero poco realista de “liberar” a los docentes, pero con poca idea de qué cosa serían liberados.

6. Hacia una teoría socio-realista del conocimiento

Dada mi propia formación intelectual como estudiante de grado y de posgrado de sociología, volví a las teorías sociológicas que había estudiado treinta o cuarenta años antes: las de Marx, Weber y Durkheim³. Yo había leído, malentendido y rechazado demasiado fácilmente a Durkheim como estudiante en la década de 1960. Me enteré de que era un “conservador”, un

³ Recientemente he encontrado un excelente libro, *Social Theory in Education* de Philip Wexler (Wexler 2009), que lleva al lector por un viaje muy similar al que yo he seguido. Wexler afirma que muchos, si no todos, de los giros y vueltas en la teoría social en las últimas décadas se pueden entender como respuestas y elaboraciones de las ideas expuestas por Marx, Weber y Durkheim hace un siglo.

“funcionalista” y un “positivista”, todos ellos términos de los que abusábamos entre los estudiantes de sociología en los años 1960 y 1970. Distanciado en el tiempo y en un clima político muy diferente en la década de 1990, después de dieciocho años de gobierno conservador en el Reino Unido, me di cuenta de que mis anteriores críticas a Durkheim decían más acerca de las políticas imperantes en los años 1960 y 1970 que lo que decían acerca de Durkheim⁴. Volviendo a Durkheim algunas décadas más tarde, lo leí de una manera muy diferente, que yo creo más fiel a sus propios fines e incomparablemente más relevante para mi problema de encontrar una mejor teoría social del conocimiento. Un número de cosas me ayudaron en mi relectura de Durkheim. En primer lugar, comencé con sus libros *The Elementary Forms of Religious Life* (Durkheim 1915) y *Primitive Classifications* (Durkheim & Mauss 1970) y su colección de conferencias a los docentes en formación publicados en *Pragmatism and Sociology* (Durkheim 1983), ninguno de los cuales había leído antes. En segundo lugar, le debo mucho a una pequeña pero creciente comunidad de sociólogos de la educación que empezaron criticando mi trabajo anterior y llegaron a hacer preguntas similares a las que me preocupaban⁵. En tercer lugar y por razones que tienen que ver con mi investigación sobre la educación vocacional, al mismo tiempo empecé a leer al psicólogo cultural ruso Lev Vygotsky. Me encontré comparando y contrastando las ideas de Vygotsky y Durkheim, dos contemporáneos cercanos cuyos trabajos se complementaban entre sí, pero como resultado de las fronteras disciplinares entre la sociología y la psicología, nunca, por lo que yo sé, habían sido reunidos de manera explícita⁶. En cuarto lugar, mi relectura de Durkheim me ayudó a comprender la enorme influencia que su trabajo había tenido en la obra de mi antiguo tutor, Basil Bernstein. Releer a Durkheim me dio un nuevo respeto por la obra de Bernstein y la forma en que

⁴ Él era, ahora me doy cuenta, un liberal en temas de libertades civiles, un crítico de cómo el capitalismo se estaba desarrollando, aunque ciertamente no un marxista, y sólo un positivista en el sentido de que quería establecer la realidad de los hechos sociales como externos a los individuos y actuando sobre ellos.

⁵ Inicialmente el grupo era muy pequeño y consistía de Rob Moore en Cambridge y Johan Muller en Ciudad del Cabo, pero desde entonces se ha ampliado para incluir a investigadores en Australia, Nueva Zelanda, Brasil y Portugal, así como el Reino Unido.

⁶ Ver capítulos 3 y 4 de Young (2008).

yo podría utilizar sus ideas.

7. Conocimiento y experiencia en la obra de Durkheim, Vygotsky y Bernstein

La siguiente parte de este artículo se centra en el enfoque del conocimiento y la educación que he desarrollado a partir de mi lectura de Vygotsky y Durkheim. Me refiero a él como *realismo social* por dos razones, que se basan en Durkheim y cómo su obra ha sido interpretada por Randall Collins (Collins 2000). Representa un elemento de continuidad, pero también está en marcado contraste con el *constructivismo social* de mi libro *Knowledge and Control*. La continuidad consiste en que reconoce que el conocimiento es inevitablemente social en sus orígenes. Sin embargo, rechaza el argumento de mi libro anterior y de la mayor parte de la sociología del conocimiento en la tradición de Marx / Mannheim, de que es la sociabilidad de los conocimientos lo que les da el sesgo. Para Durkheim, la base social del conocimiento es lo que le da su objetividad y sus pretensiones de verdad; de ahí el cambio desde el constructivismo al realismo. No estoy hablando aquí acerca de la verdad en un sentido absoluto (que es una pregunta para los debates sobre la creencia, en particular la creencia religiosa), sino en el sentido de ser lo más cercano a ella que podemos obtener en nuestra búsqueda de la verdad; en otras palabras, se trata de un punto de vista de la verdad que es falible, pero el más fiable que tenemos. Se trata de un acercamiento a la verdad que se propone un compromiso primario de ser veraz y se expresa en las "comunidades de indagadores" de Pierce (Pierce s/f) y la "República de la ciencia" de Polanyi (Polanyi, 1962). Es el compromiso con la búsqueda de la verdad en una comunidad de búsqueda de la verdad, y su falibilidad inevitable es lo que distingue al conocimiento de la opinión. Uno de sus corolarios es que el conocimiento debe ser entendido como algo distinto de la experiencia, que es lo único a lo que la opinión puede recurrir.

Ahora me referiré a la importancia de separar el conocimiento de la experiencia y sus implicaciones educativas en la obra de los tres teóricos, Durkheim, Vygotsky y Bernstein, que más han influido en el nuevo enfoque de conocimiento sobre el cual se basa mi trabajo actual (Young 2008).

Durkheim

La importancia que Durkheim le dio a la distinción entre el conocimiento y la experiencia se remonta a su obra temprana: su rechazo del trascendentalismo de Kant en sus estudios de doctorado que más tarde se convirtieron en su primer libro, *The Division of Labor in Society* (Durkheim, 1964), y los conceptos “sagrado” y “profano” que desarrolló a partir de sus estudios de la religión en las sociedades primitivas, en *The Elementary Forms of Religious Life* (Durkheim, 1915). Durkheim utilizó inicialmente la distinción sagrado / profano para describir la separación entre la religión y la vida cotidiana como dos maneras muy distintas de pensar que él había encontrado en las sociedades primitivas que estudió. Sin embargo, la distinción se volvió para él una distinción social básica y conceptual en el seno de todas las sociedades, incluso las que se habían vuelto en gran medida secularizadas. Vio que la distinción hacía referencia a dos sistemas de significado simbólico, y argumentó que en sus focos en lo conceptual y lo práctico, su separación había sido fundamental para el desarrollo de la ciencia y todas las formas de especulación intelectual; de ahí su referencia a los ejemplos de lo "sagrado" que encontró en las religiones de las sociedades primitivas, como "proto-ciencias". Durkheim decía que la diferenciación conceptual y social entre el mundo cotidiano de la supervivencia (lo "profano") y el mundo sagrado de la religión totémica en el que las sociedades primitivas eran capaces de especular sobre el “más allá”, se convirtió en la base social de la ciencia y otras formas de conocimiento. Sin esta separación, según él, ninguna sociedad como la conocemos, y ningún progreso social habría sido posible. En términos contemporáneos, él distingue lo práctico y lo cotidiano (lo "profano") de lo teórico/intelectual/conceptual (lo "sagrado"), que se expresó originalmente en la religión o teología pero fue históricamente ampliado para incluir a la ciencia y cualquier “actividad intelectual”. Por lo tanto nos quedamos según Durkheim con la distinción básica entre "teoría" y "práctica" como una característica de todas las sociedades. Esta es por supuesto una visión muy diferente a la de Marx de la cuestión teoría / práctica. Mientras que para Marx, “los filósofos sólo interpretan el mundo, el punto es cambiarlo”, para Durkheim, el conocimiento (o teoría), que es necesario como base para cambiar el mundo debe ser independiente y con anterioridad a la práctica (Durkheim, 1983).

El uso de Durkheim de la etnografía de las sociedades aborígenes disponible en el momento ha sido cuestionado y criticado por algunos antropólogos. Sin embargo, lo que queda es una sólida base para explicar el desarrollo del conocimiento y las condiciones para ello: a saber, que el conocimiento se crea en los contextos que se modelan como la religión, o como la separación entre "teoría" y "práctica", o como en las primitivas sociedades pre-científicas la separación entre lo sagrado y lo profano.

El argumento de Durkheim sobre la diferenciación entre el conocimiento y la experiencia se desarrolla en su libro *Pragmatism and Sociology* (Durkheim, 1983). Los principios de un conocimiento fiable tienen para Durkheim que ser *a priori* y no *a posteriori*. El contar con el uso o la aplicación de ideas como criterio de verdad, o, en términos modernos, "si algo funciona", abre la puerta al relativismo. Según él ha señalado, si el hecho de que una idea funcione es el único criterio que tenemos, siempre puede no funcionar.

En *Pragmatism and Sociology* (1983), el objetivo principal de Durkheim fueron los pragmatistas como William James y Dewey y su afirmación de que "algo es cierto si es útil". Él lo vio como un debilitamiento de las condiciones para el crecimiento de la ciencia. La fiabilidad del conocimiento no podía depender de la contingencia de sus resultados. Su segundo argumento era contra Kant. El estatus *a priori* de los conocimientos no estaba para Durkheim "en la mente" o en algún reino trascendental como lo era para Kant, sino que era social y estaba en la sociedad. Las limitaciones de su teoría estaban en que él no era muy claro respecto a lo que quería decir con "sociedad", especialmente cuando se extrapolaba a las complejas sociedades modernas de su tiempo. La otra cuestión clave en la que Durkheim se centró fueron las consecuencias de la especialización, tanto en la estructura ocupacional como en el desarrollo del conocimiento. De ahí la pregunta que estaba en el corazón de su sociología: "¿cómo hacen las sociedades basadas en la especialización para mantenerse unidas y no fragmentarse?" En sus últimas obras, comenzó a explorar una solución a través del papel de la educación y el crecimiento de las profesiones como "mediadores"

de conocimiento especializado.⁷.

Vygotsky

La vida de Vygotsky difícilmente podría haber sido más diferente de la de Durkheim. Su corta carrera se inició en la época de la Revolución Soviética, con la publicación de su ensayo sobre el Hamlet de Shakespeare y su crítica de la dominación del conductismo en la psicología de su tiempo. Sin embargo, pronto comenzó a centrarse en los problemas inmediatos que enfrentaban los maestros en la nueva sociedad, donde se capacitaba a unos pocos, las escuelas estaban recién estableciéndose, y una cultura autocrática zarista era todavía la dominante. La idea de diferenciar el conocimiento de la experiencia fue fundamental para su concepto de la “zona de desarrollo próximo” y surgió de su teoría del desarrollo humano. También fue una solución práctica a un problema pedagógico: ¿cómo podrían los docentes ayudar a los estudiantes a desarrollar conceptos de orden superior a que no tienen acceso en su vida cotidiana?

Al igual que Durkheim, su teoría de la diferenciación entre el conocimiento y la experiencia se basó en una distinción binaria. Para Vygotsky la distinción era entre dos tipos de conceptos: los teóricos (o científicos) y los cotidianos (o de sentido común). Como conceptos, tienen algunas similitudes notables con lo “sagrado” y lo “profano” de Durkheim, aunque les dio una significación muy diferente. La tarea del plan de estudios y la educación en general, para Vygotsky, era proporcionar a los estudiantes el acceso a los conceptos teóricos en todas sus formas diferentes, desde la historia y la literatura hasta las ciencias y las matemáticas. Por otra parte, vio que el acceso a los conceptos de orden superior era un complejo proceso pedagógico de doble vía. Inicialmente, los conceptos cotidianos del alumno son extendidos y transformados por la pedagogía a través de la relación con los conceptos teóricos del plan de estudios; sin embargo, el proceso luego se invierte y los alumnos se basan en sus recién adquiridos conceptos teóricos para volver a comprometerse con sus conceptos cotidianos y transformarlos. La diferenciación entre el conocimiento y la experiencia era por lo tanto el centro de su concepto de pedagogía y el papel de las escuelas, de una

⁷ Hay una discusión más detallada de estas cuestiones en el capítulo final de mi referido libro (Young2008).

forma que apenas había sido abordada por Durkheim. Una limitación de la obra de Vygotsky fue que en realidad nunca hizo explícita su idea de los conceptos “teóricos”. Uno de los pocos investigadores que han tomado su idea y la continuaron es el psicólogo de la educación ruso V.V. Davydov (1995) y su concepto de “conocimiento del núcleo”.

Bernstein

Bernstein tomó las ideas de Durkheim de la diferenciación del conocimiento y el papel crucial de las fronteras entre lo sagrado y lo profano y las continuó en una cantidad de formas. Aquí voy a llamar la atención brevemente hacia una serie de puntos de su complejo cuerpo de trabajo:

□ *los conceptos de “clasificación” y “encuadre”*

Estas ideas fueron expresadas por primera vez en lo que se ha convertido en un artículo clásico (Bernstein, 1971). Ambos conceptos se refieren a los límites entre los dominios del conocimiento. La clasificación tiene que ver con los límites entre las asignaturas del plan de estudios y el grado en que estos límites son “fuertemente” o “débilmente” clasificados. El encuadre remite a los límites entre el conocimiento escolar de los docentes y el conocimiento cotidiano que los estudiantes traen a la escuela. Estos límites, Bernstein sostenía, también pueden ser “fuertes” o “débiles”. Cada conjunto de límites, según él, expresan relaciones de poder y control en la escuela y en la sociedad en general.

Bernstein desarrolló la idea de Durkheim de los límites como la categoría social clave que separa los tipos de conocimiento y el conocimiento de la experiencia. Sostuvo, siguiendo a Durkheim, que los límites son la base social de la identidad de las personas y, en el caso de la educación, de las identidades de los educandos. Los límites entre las asignaturas del plan de estudios permiten que los alumnos construyan sus identidades como estudiantes. Sin dichas fronteras como una base para la construcción de nuevas identidades, los estudiantes, Bernstein sostenía, pueden quedar atrapados en su experiencia y nunca moverse más allá de ella. Entonces Bernstein pasó a analizar las implicaciones para los estudiantes de que las

fronteras o límites se debilitaran o disolvieran.

En su obra posterior, Bernstein elaboró los conceptos de Durkheim de “lo sagrado” y “lo profano” en términos de dos tipos de discurso: vertical y horizontal (Bernstein, 1999). Sostuvo que el conocimiento avanza en los discursos verticales por la especialización en formas jerárquicas de abstracción cada vez mayor (típico de las ciencias naturales). Por el contrario, sostuvo que el progreso del conocimiento en las humanidades toma una forma segmentada a medida que los nuevos conceptos se desarrollan hasta plantear nuevos problemas. Las ciencias sociales para Bernstein quedan en una posición un tanto ambigua entre estas dos tendencias. Reflexionando sobre la sociología de su tiempo, él se inclinaba a colocar las ciencias sociales en el extremo segmentalizado del continuum, como más similares a las humanidades.

8. Formas de diferenciación del conocimiento y sus implicaciones

En esta última sección quiero hacer un breve comentario sobre las implicaciones educativas de cinco de los principales aspectos de la diferenciación social de los conocimientos que se pueden derivar de las ideas de Durkheim, Vygotsky y Bernstein.

□ *la diferenciación fundamental entre el conocimiento y la experiencia*

Sin esta diferencia, que se encuentra en el corazón de la teoría social del conocimiento de Durkheim, la idea de un plan de estudios y de hecho la escolarización en sí no tiene mucho sentido, excepto como una institución para el cuidado infantil, algo no muy alejado de la visión de Foucault en su influyente libro *Vigilar y castigar* (Foucault, 1977). ¿Por qué una sociedad querría instituciones educativas especializadas como las escuelas, si todo lo que ofrecieran fueran experiencias adicionales? Los problemas que surgen de rechazar el argumento de Durkheim de la **diferenciación** han sido demostrados por los fallidos intentos de sucesivas generaciones de educadores progresistas y radicales que han derrumbado las categorías de conocimiento y experiencia y trataron de construir un plan de estudios basado en la experiencia. Socialmente más dañina es la medida en que los

programas de estudios que dicen ofrecer posibilidades de educación para los que tienden a abandonar la educación se han basado en gran medida en la experiencia **de los alumnos**, quienes así, inevitablemente, no salen de esa experiencia. La forma en que se expresa este daño en los programas de educación vocacional es hábilmente demostrado en el nuevo libro de Leesa Wheelahan (Wheelahan 2010). Aunque Wheelahan se basa en la experiencia australiana, muchos de los involucrados en los programas de educación vocacional en otros países se reconocerán en su análisis.

□ **la diferenciación entre los conceptos teóricos y cotidianos**

Esta es una expresión más estrecha y más específica de la primera diferencia, y está explícitamente establecida en la obra de Vygotsky. Él fue muy claro en que el papel de la escolarización era permitir a los alumnos comprometerse con los conceptos “teóricos” a los que no tendrían acceso en sus vidas fuera de la escuela. Si estas diferencias son ignoradas o desdibujadas, cada vez será más difícil tomar decisiones confiables sobre qué incluir y excluir en el plan de estudios o de hecho decir para qué es la educación formal.

La cuestión clave son los criterios para determinar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje. Los conceptos teóricos se encuentran en las asignaturas, y las asignaturas ofrecen estos criterios, por lo que cualquier plan de estudios debe basarse en una distinción clara entre los dos tipos de conceptos que Vygotsky identificó. Esto no quiere decir que los conceptos cotidianos que los estudiantes traen a la escuela no son importantes, sino más bien que deben ser un recurso pedagógico, pero no un objetivo del plan de estudios. Sin embargo, la distinción tiene implicaciones más amplias también.

Sin un reconocimiento de las diferencias entre los conceptos teóricos (que se encuentran en dominios especializados, como la historia y la química), las decisiones del plan de estudios se reducen inevitablemente a la política o la elección individual.

□ **la diferenciación entre los dominios de conocimiento**

Estas diferencias se refieren a lo que Bernstein describe como la **clasificación del conocimiento educativo**. Una teoría de la diferenciación del conocimiento

presupone que las diferencias de dominio no son arbitrarias, sino que en cierta medida son el producto de lo que el filósofo francés Bachelard llama los procesos históricos de “rectificación y crítica” (Young 2009a). La comprensión de la medida en que las diferencias de dominio, tales como las que existen entre las disciplinas y asignaturas escolares, tienen una base epistemológica o pedagógica y no sólo convencional y en gran medida arbitraria, es crucial en el tratamiento de los debates acerca de cómo el plan de estudios debe organizarse.

□ ***la diferenciación entre el conocimiento escolar y fuera de la escuela***

Estas diferencias se derivan de las dos primeras diferencias y, más concretamente, de la distinción de Vygotsky entre los conceptos teóricos y cotidianos, y el concepto de Bernstein de la estructura del conocimiento educativo. Sin embargo, las diferencias entre el conocimiento escolar y el conocimiento fuera de la escuela tienen una importancia adicional, ya que indican por qué es importante distinguir entre:

el ***plan de estudios***, como las condiciones para la adquisición de nuevos conocimientos, y

la ***pedagogía***, que se refiere a las actividades de enseñanza y aprendizaje involucradas en el proceso de adquisición.

Esta es una distinción en la que tanto Durkheim como Bernstein fueron un tanto ambiguos al respecto. Durkheim, en particular, supuso un modelo de la educación como “transmisión cultural” un tanto vertical, que restó importancia al rol activo del alumno y por lo tanto a la importancia de una teoría de la pedagogía, así como una teoría del plan de estudios. Vygotsky, por el contrario, era más sensible a la complejidad de las cuestiones pedagógicas; la pedagogía consistía en ayudar a los estudiantes, como he mencionado antes, en la adquisición de conceptos teóricos **y** en su reconexión mediante la transformación de sus conceptos cotidianos. Fue, sin embargo, menos explícito acerca de lo que exactamente quería decir con “conceptos teóricos”. Esta es una de las razones por las que muchos investigadores en educación han asumido erróneamente que Vygotsky veía al conocimiento como

socialmente construido **por el estudiante** y descuidan el hecho de que el aprendizaje implica la adquisición así como la construcción del conocimiento. La pedagogía pasa necesariamente por el docente, quien toma en cuenta el conocimiento o la experiencia que sus estudiantes traen a la escuela desde fuera de ella. Por el contrario, el plan de estudios, diseñado para estipular el conocimiento escolar, no lo hace.

8. A modo de conclusión

He sostenido que el principio de diferenciación entre el conocimiento y la experiencia debe ser crucial para nuestra forma de pensar acerca de la educación. Me he centrado principalmente en la diferenciación entre el conocimiento escolar y el adquirido fuera de la escuela, y he discutido sólo algunos de los aspectos de esta diferenciación y su importancia educativa. Aún hay mucho para hacer.

Referencias

- Bernstein, B. (1971) "On the classification and framing of educational knowledge" in M. Young (ed.) *Knowledge and Control: New directions for the sociology of education*. London: Collier MacMillan, pp. 47-69.
- Bernstein, B. (1999) "Vertical and Horizontal Discourse: an essay", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, (2), pp. 175-173.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Collins, R. (2000) *The sociology of philosophies: A global theory of intellectual change*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Davydov, V.V. (1995) "The influence of L.S Vygotsky on Education, Theory, Research and Practice", *Educational Researcher*, Vol. 24, (3).
- Durkheim, E. (1915) *The elementary Forms of Religious Life*, London: Allen and Unwin.
- Durkheim, E. (1964) *The Division of Labor in Society*, New York, The Free Press.
- Durkheim, E. (1983) *Pragmatism and Sociology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Durkheim, E. & Mauss, M. (1970) *Primitive Classifications*, London: Cohen and West.
- Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish*, London: Allen Lane.
- Freire, P. (1996) *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin.
- Illich, I. (1971) *Deschooling Society*, London: Penguin.

- Pierce, C.S. (s/f) citado por Patrick Coppock
<http://www.digitalpeirce.fee.unicamp.br/communi.htm>
- Polanyi, M. (1962) "The Republic of Science", *Minerva*, Volume 1, (1).
- Vygotsky, L.S. (1997) *Educational Psychology*, Boca Raton, Fl, St Lucie Press.
- Wexler, Ph. (2009), *Social Theory in Education*, New York, Peter Lang Publishing.
- Wheelahan, L. (2010) *Why knowledge matters in the curriculum*, London: Routledge.
- Young, M. (1971) *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- Young, M. (1998) *The Curriculum of the Future*, London: Falmer Press.
- Young, M. (2008) *Bringing Knowledge Back In: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.
- Young, M. (2009a) "Education, globalisation and the 'voice of knowledge'", *Journal of Education and Work*, 22, (3).
- Young, M. (2009b) "What are Schools For?". In H. Daniels, J. Lauder & J. Porter (Eds.), *Knowledge, Values and Educational Policy*. London: Routledge.
- Young, M. (2009c) "Curriculum theory and the problem of knowledge: A personal journey and an unfinished project", in E. Short & L.J. Waks (Eds.) *Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self Portraits*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 219-230.