



El profesorado y el conocimiento: una relación compleja

Francisco F. García Pérez
Departamento de Didáctica de las Ciencias
Experimentales y Sociales
Universidad de Sevilla

El profesorado trabaja de forma habitual con el conocimiento, en sus distintos campos, en sus diversas manifestaciones. A primera vista, pues, esta relación parece absolutamente normal, casi natural. Pero, en cuanto acercamos el foco para analizarla más de cerca, comprobamos que se trata de una relación no siempre clara, basada en algunos sobrentendidos, a ratos difícil y casi siempre complicada. Y sin embargo es una cuestión clave para entender mejor nuestro papel como docentes y para garantizar las finalidades de la educación. De ahí el interés de centrar en ello nuestra reflexión.

No deja de resultar sorprendente que, procediendo de una formación universitaria que supuestamente da acceso al mundo del conocimiento, la práctica docente con frecuencia nos lleva al trato superficial y a cierta pérdida de perspectiva en relación con dicho mundo. Así, a medida que los requerimientos más urgentes de la vida profesional se van imponiendo, el interés por continuar profundizando en el conocimiento manejado corre el riesgo de disminuir. Afinando más, podríamos decir que no hay dificultad hasta el momento en que se definen los objetivos educativos, pero el camino se complica en cuanto tenemos que empezar a trabajar con contenidos concretos en las clases, porque nos introducimos en un escenario que, cual recinto encantado, empieza a transformar todo lo que en él se contiene sin que seamos demasiado conscientes de ello. En efecto, una serie de factores empiezan a condicionar la tarea del profesorado. Sin ánimo, ni posibilidad, de ser exhaustivo, me voy a referir a algunos.

El currículum oficial aparece como una especie de recinto acotado que delimita el territorio del conocimiento en el que se nos recomienda movernos, territorio que puede resultar desacostumbrado para el profesorado, sobre todo en relación con el conocimiento manejado en su formación inicial. Y, aun sin conocer en detalle los límites del vallado ni las posibles puertas de conexión con otros territorios, el campo curricular se convierte en una especie de coartada para no explorar más allá de la valla. Los libros de texto, por su parte, se presentan como el mapa indispensable, con instrucciones detalladas, para poder moverse en el territorio curricular. En ellos el conocimiento aparece concretado, formalizado y organizado de una forma que tal vez el profesorado no esperaba, con un cierto alejamiento del conocimiento científico de referencia; pero este formato, en todo caso, resulta cómodo y manejable para la tarea diaria.



Los alumnos y alumnas, por su parte, no son sujetos individuales en estado puro, sino un colectivo con unas características y con un papel que viene determinado por su condición de elementos del sistema escolar. En ese sentido, se podría decir que son productos sociales -en la acepción más respetable del término-, con unas expectativas concretas respecto al conocimiento, expectativas que no suelen coincidir con la perspectiva del profesorado, y no sólo porque pertenezcan a universos culturales diferentes, sino porque el papel que ejerce cada uno en el sistema escolar les lleva a relaciones diferentes con ese conocimiento. Por lo demás, esas relaciones no se producen en un ámbito ideal sino en un marco cronoespacial característico del sistema escolar, en el que la división del trabajo en módulos temporales y la asignación del mismo a espacios específicos (las aulas) termina por configurar un conocimiento peculiar, que cada vez se parece menos al conocimiento que el profesorado pudiera tener como referencia.

No se puede olvidar, por fin, que la transmisión de conocimiento en la escuela tampoco se produce en las condiciones más adecuadas para la producción de aprendizajes por puro amor al saber. El conocimiento escolar, admitámoslo, tiene una función formativa básica, pero es, asimismo, indelible del mecanismo de acreditación que el propio sistema escolar implica: la escuela es la encargada de certificar ante la sociedad -que así lo espera de ella- la consecución de determinadas metas -¿de adquisición de saberes?- por parte de los alumnos y alumnas a lo largo de las etapas de la escolarización; y esta tarea se realiza a través de mecanismos de evaluación que tradicionalmente han estado vinculados a la calificación mediante exámenes. Por tanto el conocimiento manejado en la escuela -el que se recoge en las preguntas de los exámenes, el que se estudia para poder aprobar, el que se explica para que pueda ser ordenadamente estudiado y controlado, el que se recoge en los libros de texto para poder ser objeto de sistemáticas explicaciones y paciente estudio- termina por ser, como vengo reiterando, un conocimiento de rasgos peculiares, muy diferente, en todo caso, del conocimiento científico de referencia, pero también del conocimiento experiencial que, fuera del contexto escolar, maneja el alumnado... y también el propio profesorado.

Se podría decir, en definitiva, que en el sis-

tema escolar el conocimiento sufre un proceso -que casi podríamos llamar alquímico- que lo va transformando en algo frío, desvitalizado, empaquetado en dosis administrables en los módulos horarios y en los lugares establecidos y, sobre todo, susceptible de ser sometido a examen. En definitiva, el conocimiento "se escolariza", es decir, se convierte en un producto adaptativo, apto para sobrevivir y desarrollarse en el sistema escolar, pero muy alejado de aquel conocimiento que imaginábamos al comienzo del proceso y que nos iba a permitir el logro de los objetivos que nos proponíamos. Pero ¿quién se acuerda ya de relacionar los sublimes fines de la educación con los pedestres mecanismos por los que se termina calificando un examen con 4,25?

Obsérvese, a este respecto, que este conflicto, este desgarramiento entre tipos de conocimiento, se plantea de forma más descarnada para el profesorado, que se halla en el núcleo mismo del sistema escolar; y no tanto para la administración, ni para los diseñadores del currículum, ni para los gremios universitarios que se ocupan del estudio de estos temas.

El caso es que ese conocimiento "escolarizado" en muchas ocasiones no sirve para ayudar a comprender mejor el mundo en que vivimos ni a desenvolvernos en él, porque, aunque insiste, por ejemplo, en la correcta definición del concepto de clima, no sirve para entender cuándo y por qué se puede producir una violenta granizada; aunque se define en la fórmula matemática para pasar de escala lineal a escala superficial, no ayuda a manejar mejor un plano callejero o a orientarse en una ciudad desconocida; aunque se obsesiona con la clasificación de los seres vivos, no propicia activamente la preocupación por el mantenimiento de las especies de nuestro propio entorno.

Pero es que ni siquiera este conocimiento es una derivación o adaptación del conocimiento de los campos científicos disciplinares de referencia. Tanto la práctica como la investigación nos vienen mostrando que las disciplinas escolares -trátese de la historia, la geografía, la biología...- tienen una lógica y hasta unos contenidos sensiblemente diferentes de sus referentes científicos disciplinares, por más que entre el profesorado no se plantee, por lo general, ninguna duda acerca de la estrecha coincidencia entre lo



escolar y lo científico. Un ejemplo paradigmático como el de la constitución de la Historia escolar en la segunda mitad del siglo XIX nos muestra hasta qué punto la gestación de esa disciplina fue fruto de un complejo proceso en el que el referente científico es, en todo caso, uno más entre los diversos componentes del proceso (las necesidades del estado nacional, la función social de la educación en aquellos momentos, los nacientes intereses gremiales en la academia...). Lo malo es que en la historia escolar de nuestros días aún pueden apreciarse algunos rasgos característicos de aquel otro ancestro.

Y la rutina escolar nos mantiene en esta situación: la administración reformando el currículo cada cierto tiempo -como si esas reformas contribuyeran eficazmente al cambio real de la práctica-; el

profesorado centrado en la impartición de los temarios -convencido de que el cumplimiento formal de esa tarea profesional, si no garantiza el aprendizaje, al menos justifica su labor de enseñanza-; el alumnado sobreviviendo en la escuela -y sin plantearse si lo que supuestamente están aprendiendo les va a servir fuera de ese recinto-; las familias confiadas, y despreocupadas en muchas ocasiones, en que sus hijos e hijas están a buen recaudo y se están haciendo personas de bien para el futuro -sin entrar a valorar si el conocimiento que están recibiendo contribuye verdaderamente a ello-, etc.

¿Qué hacer ante ello? Ante todo, despertar, ser conscientes, salir del letargo, plantearnos de vez en cuando (tanto personalmente como en grupo) qué estamos haciendo, para qué sirve lo que hacemos, si se podría hacer de otra forma... Ese primer distanciamiento de la tarea diaria es un paso indispensable para poder empezar a ver las cosas más claras, como cuando se tiene algo demasiado cerca de la vista y no se percibe bien lo que es, hay que retirarse para poder identificarlo bien.

A continuación, reflexionar de forma más rigurosa sobre el conocimiento. Los profesores y profesoras somos "manejadores" de conocimiento y por consiguiente debemos conocer mejor esa materia prima con la que trabajamos, porque tenemos que tratar con ella, administrarla, cuidarla. Claro que nuestra propia preparación profesional con frecuencia no nos ayuda; por lo general terminamos la carrera -aparte de con escasa, cuando no nula, formación didáctica- sin apenas haber reflexionado sobre el

conocimiento en que nos hemos estado formando, es decir, sin formación epistemológica. A este respecto, el pensador Edgard Morin propugna la idea del "diezmo epistemológico": la formación universitaria debería garantizar que, al menos, un 10% de los créditos estén dedicados a la reflexión epistemológica e histórica acerca del campo de

conocimiento en que el alumnado universitario se esté formando (y ello no sólo para futuros docentes, sino para cualquier profesional). Eso nos ayudaría a entender la complejidad del conocimiento, sus procesos de construcción, las relaciones entre campos diversos, los intereses vinculados al conocimiento...

Precisamente quien mejor domina un campo de conocimiento es quien más capaz

es de manejar ese conocimiento en niveles diferentes y plantearlo para contextos distintos; en ese sentido, siempre resulta admirable ver cómo los verdaderos científicos son capaces de comunicar conocimientos muy complejos de forma que puedan ser comprendidos de manera relativamente sencilla.

Llegados a este punto, no tenemos más remedio que plantearnos cómo podemos contribuir a elaborar un tipo de conocimiento escolar más adecuado, más ajustado a las posibilidades de aprendizaje del alumnado y más acorde con los nobles objetivos de la educación. ¿Es eso posible? Desde luego constituye todo un reto; y podemos decir que muchos docentes lo han intentado y lo siguen intentando, siguiendo distintas vías. Una opción deseable es la construcción progresiva, en el marco escolar, de un conocimiento integrador, capaz de enriquecer el conocimiento que, en su contexto cultural, maneja el alumnado. Ese conocimiento podría estructurarse en torno a problemas, de forma que, así, se garantizase la vinculación con la realidad y la conexión con los campos de conocimiento organizados en el ámbito científico. En esa tarea no faltan experiencias, pero sí constancia y carácter sistemático, para poder ir generando una cultura escolar alternativa a la más convencional.

El camino, en todo caso, pasa por una reconstrucción de la relación del profesorado con el conocimiento que maneja. El distanciamiento y el desarraigo no tienen por qué conllevar la imposibilidad de establecer, sobre mejores bases, unas nuevas relaciones, que dejen de ser complicadas para pasar a ser complejas.

