

## DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES AL CONOCIMIENTO ESCOLAR ORGANIZADO EN TORNO A PROBLEMAS. LA DESIGUALDAD SOCIAL COMO CONTENIDO ESCOLAR

*Nicolás de Alba Fernández<sup>1</sup>*

### Las disciplinas escolares como construcción sociohistórica

Tanto la propia institución escolar como los docentes que le dan vida y el contenido escolar que es objeto de su trabajo son herederos y fruto de un proceso histórico que ha ido conformando una serie de guiones de comportamiento que gozan de un alto grado de resistencia. De este modo, la práctica escolar y curricular mayoritaria no debe ser entendida como algo natural, sino como el resultado de una evolución sociohistórica que da lugar a una tradición, de gran persistencia y durabilidad, que caracteriza la construcción de lo que se conoce como materias escolares (Cuesta, 2001). A este respecto, para el caso del área de Ciencias Sociales, en el contexto español, es fundamental la aportación realizada por Raimundo Cuesta<sup>2</sup>. Según este autor el currículum escolar de las Ciencias Sociales como tal responde a lo que se ha dado en llamar un *código disciplinar*<sup>3</sup> (Cuesta, 1997; 1998), que establece con claridad las características del propio contenido, el papel jugado por los docentes, etc. De este modo:

Se puede definir el código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias escolares (Cuesta, 2001).

El concepto de código disciplinar comporta una autonomía de las disciplinas escolares como productos perfectamente diferenciados de las disciplinas científicas de referencia, que se rigen por reglas específicas. Hay en ello una cierta similitud con respecto al carácter específico que presenta el conocimiento escolar como saber epistemológicamente diferenciado, tal y como se reconoce en el Proyecto IRES<sup>4</sup> (García Díaz, 1998). Sin embargo, como se verá a continuación, las características de las disciplinas escolares son profundamente diferentes de las del conocimiento escolar deseable.

Por lo demás, el concepto de *código disciplinar* cuenta con una gran potencialidad explicativa para comprender tanto los elementos fundamentales que conforman el conjunto de los contenidos tradicionales del área, como su proceso de formación y evolución, así como su tendencia a la pervivencia, que provoca profundas resistencias al cambio. Este código no se halla escrito como tal en ninguna parte, pero constituye un saber oculto muy apegado a los profesionales y de difícil

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. España. E-mail: [ndealba@us.es](mailto:ndealba@us.es). El autor pertenece a la Red IRES.

<sup>2</sup> La aportación de R. Cuesta se relaciona con otros trabajos similares procedentes del campo de la sociología de la educación y de la historia social del currículum (vid., por ejemplo, Goodson, 1995).

<sup>3</sup> Es cierto que la propuesta teórica del código disciplinar elaborada por Cuesta se centra concretamente en la Historia. Sin embargo, en mi opinión, su potencialidad es tal y la asimilación del contenido histórico concreto con el área de Ciencias Sociales está tan extendida en la educación secundaria, que en términos generales se puede extender su uso para toda el área de Ciencias Sociales sin miedo a una pérdida de la capacidad explicativa del concepto. Siendo consciente de esto, en lo que resta utilizaré gran parte de los elementos que Cuesta aporta tanto para la génesis como para la caracterización del código disciplinar de la Historia, extrapolados al caso de las Ciencias Sociales en general.

<sup>4</sup> Sobre el Proyecto IRES y, en general, sobre la Red IRES puede verse: [www.redires.net](http://www.redires.net)

cambio, que, además, se encuentra en sintonía con el carácter y la función social que se atribuye a la escuela en el seno del sistema capitalista (Ibíd.). Dicho código establece cuál es el conocimiento escolar legítimo, que prácticamente se conserva sin variaciones sustanciales desde su constitución inicial a partir de la introducción del conocimiento histórico y social en la formación de los jóvenes de extracción social alta, habiéndose transmitido posteriormente a la escuela a partir del surgimiento de la escuela capitalista y lo que ha dado en llamarse “modo de educación tecnocrático de masas”. El código disciplinar, por lo tanto, sufre una evolución a través de diferentes fases que dan lugar a su génesis hasta contar con las características que lo conforman en la actualidad. Estas fases, definidas por Cuesta (1997; 1998; 2001) para la Historia -y que, como se ha dicho anteriormente, puede constituir un modelo válido para el conjunto de contenidos de las disciplinas del área de Ciencias Sociales-, son, a grandes rasgos, las siguientes:

A. *Sedimentación* de usos de educación histórica (Del mundo clásico al Antiguo Régimen).

B. *Invención* del código disciplinar (Mediados del siglo XIX. Época isabelina).

C. *Consolidación* del código disciplinar (Desde la Restauración hasta los años sesenta del siglo XX).

D. *Reformulación* del código disciplinar (1970-1995: De la Ley General de Educación hasta la aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

Así, en términos generales, en el seno del código disciplinar de la Historia escolar, como fruto de esta evolución, se conciben los contenidos escolares como una mera simplificación del contenido científico-disciplinar y a los profesores como meros transmisores de este contenido, considerado como único válido y verdadero, a los alumnos. Esto, en la práctica, se plasma para la Historia – y, como digo, por extensión para todo el conjunto de materias del área de Ciencias Sociales – en un conocimiento escolar caracterizado por los siguientes rasgos fundamentales, sobre todo a partir del siglo XIX en España (Cuesta, 2001):

*Arcaísmo*: Se aprecia, sobre todo, en la información textual que se produce en torno a las disciplinas. En definitiva, se trata de que el conocimiento escolar de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general no pretende, por así decir, poner al día a los alumnos sobre el conocimiento científico más reciente. De este modo, los conocimientos científicos que se utilizan son los que ya forman parte del *corpus* tradicional afianzado de las diversas disciplinas científicas de referencia. En el caso de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia fundamentalmente.

*Nacionalismo*: La Historia, y en general las Ciencias Sociales, por las características específicas de los contenidos que trabajan son el ámbito privilegiado para la formación de la conciencia y el sentimiento nacional en los nuevos y jóvenes ciudadanos. Por lo demás, este amor a la nación o a la patria se encuentra normalmente unido en España a la religión y la monarquía como elementos constituyentes de una especie de esencia nacional que se trata de perpetuar a través de los contenidos propios del área.

*Memorismo*: Se trata de una característica que, desde los inicios y de un modo insistente, aparece ligada al aprendizaje de las Ciencias Sociales. Parece que casi el único método -o, al menos, el privilegiado- que se contempla para el aprendizaje de este tipo de contenidos no es otro que la memorización de los datos o los hechos y acontecimientos concretos, como si las Ciencias Sociales no incluyeran todo un conjunto de conceptos complejos y procesos que es necesario construir de otro modo.

*Elitismo*: Desde su origen las Ciencias Sociales son concebidas como un conjunto inútil o superfluo de conocimientos que no van ligados a ninguna profesión concreta, lo que hace que no se

trate de un conocimiento concebido como instrumental. Por este motivo se trata de un conjunto de conocimientos normalmente empleado en la formación de las clases elevadas y ociosas, como modo de ampliación de su formación cultural. Dicho rasgo podemos encontrarlo hoy incluso en lugares comunes, como el que reza que este tipo de conocimientos sirve para proporcionar “una cultura general”.

Es cierto que en una fase posterior, cuando se impone en España el modo de educación tecnocrático de masas (Íbid.), el código disciplinar sufre una reformulación que conlleva, entre otras cosas, cierta pedagogización. No obstante, aunque esta reformulación conlleva una cierta apertura a las aportaciones de la pedagogía -lo que da lugar a propuestas más innovadoras-, se limita prácticamente a la década de los ochenta del pasado siglo. A partir de este momento se vuelve a vivir una regresión hacia lo disciplinar. Es verdad que la apertura al conjunto de la población a través de la educación obligatoria hace que se pierda el carácter elitista y exclusivo; sin embargo, salvando esta excepción, se puede decir que estas cuatro características, que se acaban de mencionar, constituyen el núcleo duro más resistente del código disciplinar propio de las Ciencias Sociales en la educación secundaria.

En definitiva, el concepto de código disciplinar -que, tal como se ha definido, condiciona el funcionamiento escolar, y en concreto el comportamiento de gran parte de los docentes de Ciencias Sociales en el seno de la escuela- resulta coherente con los supuestos teóricos de la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2001). De este modo, a través de la transmisión de este conjunto de conocimientos y valores, mediante un determinado modo de enseñanza, la sociedad garantiza la transmisión a través de la escuela del modelo social dominante a sus ciudadanos más jóvenes, de manera que, en cierto sentido, se garantiza su continuidad.

No obstante, esta visión tan mecanicista ha de ser matizada. Efectivamente, en los últimos tiempos se ha tendido a apostar por visiones que incorporan también perspectivas más fenomenológicas, de forma que, sin negar la importante función de la escuela como mecanismo para la perpetuación de determinados usos sociales, se tiende a considerar la escuela también como un espacio de posibilidad, en el que se puede encontrar un contexto propicio para el desarrollo de valores que, en último término, se pueden considerar como contrahegemónicos (Connel, 1997).

### **Las dificultades para la transición hacia un conocimiento escolar organizado en torno a problemas**

Esta persistencia del código disciplinar explica el hecho de que las reformas legislativas relacionadas con el currículum tengan una repercusión muy limitada en las prácticas reales de aula que, al atenerse a la tradición del código disciplinar, obvian los nuevos contenidos -como puede ser el caso de la desigualdad social- que no entran en la lógica de los paradigmas que tradicionalmente han estado vigentes en las disciplinas escolares. En este contexto, los temas transversales, de aparecer, reciben un tratamiento marginal, quedando como añadidos sin coherencia y al margen de la articulación del contenido dominante.

Un claro ejemplo de esto es el modo en el que se han concebido los contenidos curriculares en los libros de texto durante el período en el que en España ha estado vigente la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (la LOGSE, aprobada en 1990). En este momento, la ley ofrecía un marco curricular extraordinariamente abierto que -en el caso de las Ciencias Sociales- incluso animaba a la construcción de un conocimiento escolar organizado en torno a problemas, como, por ejemplo, el de la desigualdad social. Sin embargo, en la práctica, los libros de texto mayoritarios sólo realizaron adaptaciones muy superficiales, que no supusieron un cambio real hacia una

concepción distinta del conocimiento escolar, manteniendo un tratamiento fundamentalmente disciplinar del contenido.

Así, tomando como ejemplo paradigmático, un libro de texto muy utilizado, como es el libro de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria de la Editorial Vicens-Vives, podemos ver cómo dicho texto comienza con contenidos de carácter histórico en las primeras unidades didácticas, que enlazan cronológicamente con el curso anterior, comenzando con “la guerra fría”; finalmente se aborda el conocimiento de lo que se denomina “el mundo de hoy”, momento en el que se da un salto a contenidos geográficos centrados fundamentalmente en la Geografía económica, política, demográfica y urbana. Sin embargo, estas unidades que se refieren a contenidos puramente disciplinares parecen pretender organizarse en torno a algunas cuestiones relevantes o trascendentales del mundo actual. Dentro de ellas, hay algunas que hacen referencia directamente al problema de la desigualdad social como las tituladas: “*El sistema mundo*”, “*Los diferentes espacios del mundo desarrollado*” o “*Realidad y contrastes del Tercer Mundo*”. No obstante, todo el cuarto curso parece encontrarse impregnado de una atención al problema de la desigualdad, de la que carecen completamente los cursos anteriores. De este modo, prácticamente en todas las unidades didácticas se hace referencia al mismo de una manera u otra. Así, por ejemplo, al hablar de la ciudad, se distingue entre las del mundo desarrollado y las del mundo subdesarrollado, o, al hablar de la población, se distingue entre el modelo demográfico de los países desarrollados y el de los países subdesarrollados. Para una visión más clara de esto que estoy comentando puede verse la Tabla siguiente en el que se relacionan las unidades didácticas del libro, destacando especialmente aquellas que se refieren específicamente al contenido escolar de la desigualdad, así como los contenidos que utilizan para ello:

UNIDADES DIDÁCTICAS	CONTENIDOS QUE RESALTAN LA DESIGUALDAD
<b>I. La posguerra: un mundo dividido en bloques</b>	
1. La Guerra fría	
2. La descolonización	- El Tercer Mundo
3. La hegemonía americana en el mundo capitalista	
4. Bajo la influencia soviética	
5. La caída del comunismo y el nuevo orden mundial	
6. España durante el franquismo	- La oposición al franquismo
7. España en la democracia	
8. El arte del siglo XX	
<b>II. Perspectivas del mundo de hoy</b>	
9. Los desafíos del fin de siglo	- El crecimiento de la población - El brote del neofascismo - El nacionalismo étnico en Europa - El fundamentalismo
10. El mundo del trabajo	- Las relaciones de trabajo - Sindicatos y negociación colectiva
11. Ciencia, comunicación y sociedad en el mundo de hoy	- La sociedad del siglo XX: un mundo de contrastes - Dossier: ¿La liberación de la mujer?

12. El sistema mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un mundo interdependiente: centros impulsores y economías dependientes</li> <li>- Un mundo desigual</li> <li>- Los problemas de la globalización económica</li> <li>- Flujos y redes de información y capitales</li> <li>- Dossier: geopolítica del mundo actual</li> </ul>
13. Los diferentes espacios del mundo desarrollado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los indicadores del desarrollo económico y social</li> <li>- La nueva Rusia: las nuevas desigualdades sociales</li> </ul>
14. La Unión Europea	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La población de la Unión Europea: Una elevada inmigración</li> <li>- Los desequilibrios territoriales</li> </ul>
15. Realidad y contrastes del Tercer Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué es el Tercer Mundo</li> <li>- Crecimiento demográfico y dependencia económica</li> <li>- Los contrastes de América Latina</li> <li>- Los países del Magreb</li> <li>- El África subsahariana</li> <li>- Dossier: La cooperación internacional</li> </ul>
16. La población: evolución y estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El modelo demográfico de los países subdesarrollados</li> <li>- Los países subdesarrollados: un mundo de jóvenes</li> </ul>
17. Estructura de las ciudades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las ciudades en el mundo subdesarrollado</li> </ul>
18. La ciudad: funciones y diversidad social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversidad social del espacio urbano</li> </ul>

*Tabla:* Relación de unidades didácticas del libro de Ed. Vicens-Vives de 4º de ESO, destacando los contenidos más relacionados con la desigualdad social. Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández *et al.*, 1999.

En cualquier caso, a pesar de la presencia explícita del contenido de la desigualdad -lo que ha de ser considerado como un logro-, si se tiene en cuenta su ausencia sistemática en la inmensa mayoría de los proyectos curriculares, el tratamiento del mismo dista bastante de lo que sería deseable si tenemos como referente la concepción del conocimiento escolar propuesta desde el Proyecto IRES.

En el caso que nos ocupa, la fuente fundamental que se toma como referencia para la determinación de los contenidos escolares son las disciplinas científicas. Es cierto que en algunos momentos parecen tomarse como referente los problemas sociales que se consideran relevantes. Sin embargo, incluso cuando esto es así, se hace de un modo bastante despegado de la realidad propiamente dicha, atendiendo constantemente a datos e informaciones procedentes de las disciplinas (sin acudir a una cierta variedad de fuentes, indispensables en este caso) y obviando las

ideas de los alumnos en relación con contenidos que, al menos en principio, no deberían serles ajenos.

Además, los contenidos aparecen organizados y elaborados de un modo completamente acabado y lineal. Si bien los hechos que se tratan tienen que ver con el problema de la desigualdad, el planteamiento que se hace de los mismos no es en absoluto “problemático”, sino que, como digo, se presenta como algo completamente definido. Esto hace que estén bastante lejos de lo que en la propuesta del Proyecto IRES, y en otros proyectos innovadores, se conoce como “problemas escolares”.

Esto último está muy relacionado con la concepción del aprendizaje que se infiere de los contenidos presentes en el proyecto curricular y el modo en que éstos son presentados. De esta manera, aunque, a un nivel teórico, en la propuesta didáctica la concepción que se manifiesta del aprendizaje de los alumnos es, en principio, “constructivista”, este hecho no deja de ser meramente aparente. Así, como ya se ha dicho, los contenidos son propuestos directamente, sin tener en cuenta las ideas de los alumnos. Además, se presentan como una transmisión de un conjunto terminado de datos y conceptos que han de pasar, por así decir, directamente, a la mente del alumno, de modo que no se observa ningún intento de progresividad o evolución en el planteamiento de dichos contenidos. Por último, la metodología a que se adapta este tipo de materiales es fundamentalmente expositiva, ya que no se plantea ninguna otra actividad por parte del alumno que no sea reproducir lo que ya se dice en el propio texto.

En definitiva, se trata de un caso claro de lo que ya algunos han denominado como “constructivismo aparente” (Azcarate, 1999; Rodrigo y Cubero, 1998). Y que no es otra cosa que utilizar una literatura constructivista para justificar teóricamente una propuesta didáctica que, en la práctica, mantiene todos los rasgos de las propuestas más tradicionales. Este tipo de constructivismo aparente ha predominado especialmente en áreas como las Ciencias Sociales que cuentan con un código disciplinar extraordinariamente resistente. En la práctica han perjudicado enormemente a las tendencias auténticamente constructivistas, dando la impresión a los docentes de que el constructivismo en la práctica consistía en seguir desempeñando igual su trabajo, pero utilizando un lenguaje más técnico o pedagogizado más una serie de tareas aisladas -como el pase de un cuestionario inicial de “ideas previas”-, lo que inevitablemente ha provocado la pérdida de confianza en este tipo de propuestas por parte del colectivo de profesionales de la docencia en la educación secundaria.

Por último, concretamente en relación con el contenido escolar de la desigualdad, se ofrece una visión muy parcial del problema, que se limita exclusivamente a los desequilibrios entre países. Qué duda cabe de que éste es un componente fundamental de lo que se entendemos como desigualdad social. Sin embargo, a mi juicio, un tratamiento adecuado de este contenido implicaría necesariamente trabajar de un modo más profundo otros aspectos como pueden ser las desigualdades sociales en el seno de los propios países desarrollados, o la propia desigualdad de género, por ejemplo. Cuestiones éstas que o no aparecen o lo hacen de un modo muy tangencial. Es por esto por lo que, del mismo modo que para el caso del constructivismo, se podría decir aquí que se trata de un material “crítico aparente”, ya que utiliza un conjunto de temas o contenidos que pretenden presentar un conocimiento de la desigualdad que, finalmente, aparece como muy simplificado, atendiendo únicamente a las cuestiones más llamativas relacionadas con el subdesarrollo y obviando otras muchas relacionadas con este tipo de contenidos. Por lo demás, la propia visión que se da de un tema tan complejo como pueda ser el del subdesarrollo aparece ciertamente simplificada. De este modo, se esencializa la situación de la pobreza como una realidad

absoluta e inamovible, con la que la única posibilidad de relación se establece a través de la ayuda y es, por tanto, profundamente asimétrica y desigual (Gil Saura, 1993a; 1993b; 1994).

Frente a esta situación de cambio aparente, el contexto social y educativo sigue demandando la necesaria construcción de un currículum abierto que dé cabida al trabajo en torno a problemas sociales relevantes, como es el caso de la desigualdad social, y que permita así la construcción de un conocimiento escolar útil para la formación de ciudadanos capaces de afrontar los problemas de nuestro mundo (García Pérez, 2005). Para ello es necesario detectar mecanismos que ayuden a los profesores a romper con las resistencias propias del código disciplinar.

### **Bibliografía**

- AZCÁRATE, P. (1999). Metodología de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 276, 72-78.
- CONNEL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor.
- CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R (2001). El código disciplinar de la Historia escolar: la formación de una tradición social resistente a la innovación. Ponencia presentada en el curso: *La innovación educativa en el ámbito de las ciencias sociales*. Universidad Internacional de Andalucía. Sede de La Rábida, 6 a 10 de agosto de 2001.
- FERNÁNDEZ, A. et al. (1999). *Tiempo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Segundo Ciclo, cuarto curso, Andalucía*. Barcelona: Vicens-Vives.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005): El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, nº 55, 7-27.
- GIL SAURA, E. (1993a). *Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria*. Tesis doctoral inédita, dirigida por la Dra. Consuelo Serrano Navajas. Universitat de València. Departamento de Historia Contemporánea.
- GIL SAURA, E. (1993b). Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria. Participación de la institución escolar en la formación y refuerzo de las mismas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, 3-38.
- GIL SAURA, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social: la reconstrucción del campo semántico de los alumnos acerca del tema del Tercer Mundo. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 8, 27-51.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

RODRIGO, M<sup>a</sup>.J. y CUBERO, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, nº 2, 25-43.