

# Los profesores, en la encrucijada por donde pasan no sólo (aunque también) las disciplinas

José María Rozada Martínez

Asesor de Formación en el CPR de Oviedo y Prof. Asociado del Dpto. de Ciencias de la Ed. Universidad de Oviedo (\*)



## RESUMEN

*El autor se sitúa en el lugar del profesor que viene a ser una especie de encrucijada en la que por lo menos se dan cita: el conocimiento académico que posee, los enunciados del programa oficial que legitiman su "cátedra", el sistema de vida de los alumnos organizado en subsistemas de actividad que dan o quitan sentido a los aprendizajes, la conciencia ordinaria que interacciona dialécticamente con ese sistema de vida y subsistemas de actividad; una encrucijada por la que pasan no sólo (aunque también) las disciplinas.*

Quiero comenzar mostrando mi satisfacción por esta modalidad de monográfico confeccionado mediante la inclusión de un texto que hace de base o de introducción, en torno al cual una serie de personas que han conocido previamente un borrador del mismo escriben sobre las cuestiones planteadas.

También me satisface que "Investigación en la escuela" me haya invitado a participar, aunque debo confesar que estoy lleno de dudas acerca del tema que aquí se trata. Seguramente los coordinadores de este número, que tantos interrogantes se formulan en el artículo introducto-

rio, cuyo borrador nos han adelantado, comprenden perfectamente, y por eso me han invitado, que sobre este asunto no caben respuestas rotundas de esas con las que se zanja una cuestión.

Pienso que también me habrán invitado porque me he referido directamente a las relaciones entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria<sup>(1)</sup> en varias publicaciones recientes, aunque de manera indirecta lo hice en muchas otras ocasiones; en realidad, como casi todo el mundo, dado que esta cuestión de si las disciplinas han de operar en la enseñanza como medios o como fines se encuentra

(\*) CPR de Oviedo

C/ Pérez de la Sala, nº 4. 33007 OVIEDO. Fax: 524 05 54.

(1) Mantendré estas denominaciones cuyos matices pueden verse en Rozada (1996, 1997), aunque los autores utilizan generalmente las de "conocimiento científico" y "conocimiento cotidiano", además de la resultante (con personalidad propia para IRES) del "conocimiento escolar". Aceptar esa terminología me obligaría a entrar en disquisiciones poco aconsejables en una colaboración como ésta, máxime si no son absolutamente imprescindibles para entendernos en una primera aproximación.



opción<sup>(2)</sup>, irá adoptando las estructuras en las que se ha ido organizado en los niveles académicos superiores, es decir, en los campos o áreas de conocimiento, en las disciplinas y en conceptos metadisciplinarios.

Un proyecto formativo, por ejemplo de seis a dieciséis años, para ser pensado con coherencia, necesita plantearse la cuestión de en qué sentido y hasta dónde se propone favorecer el desarrollo de la conciencia ordinaria. Esto no quiere decir que haya de responder a esta cuestión con una precisión técnica tipo fábrica de coches, pero sí que significa que quien lo piense habrá de imaginar un itinerario que vaya desde los primeros estadios del desarrollo de la conciencia ordinaria hasta los más elevados del conocimiento académico, tratando de establecer cual sería el punto de llegada ideal para quien curse la escolaridad obligatoria. No es necesario, incluso nos parece inconveniente, que se trate de establecer cada uno de los pasos que hay que dar en ese recorrido, tipo de las dichas secuencias de los proyectos curriculares, sino que bastará con clarificar ese "ideal de formación" que inspira todo el proyecto. A mi modo de ver, ese horizonte ideal vendrá inexorablemente marcado para cada profesor por lo que para él haya supuesto, formativamente hablando, el conocimiento que posee. Quienes, por ejemplo, hayan encontrado en la Historia la satisfacción de un saber erudito que utilizan para narrar historias, guiar e ilustrar a sus acompañantes en los viajes, relatar con fidelidad todo tipo de acontecimientos y cosas por el estilo, no podrán imaginar otro valor formativo de la misma y por lo tanto su enseñanza estará orientada consciente o inconscientemente por ese ideal, mientras que quienes hayan llegado a verla como una dimensión imprescindible de la realidad social, sin duda tratarán de enseñar a

sus alumnos a comprender lo que les rodea considerando su historia, es decir, a distinguir entre lo que es natural y lo que es el resultado de un devenir histórico; por su parte, quienes llegan a concebirla como la síntesis global de toda la ciencia social, no la enseñarán preocupándose de si captan sus peculiaridades y diferencias con otras ciencias sociales, sino que harán de ella un área más que una disciplina; y quienes la consideren como uno más de los escalones de acceso a determinadas ideas y métodos metadisciplinarios que la trascienden, querrán que sus alumnos adquieran y manejen ideas como las de cambio, continuidad, causalidad múltiple, estructura, superestructura, incluso que aprendan a pensar dialécticamente. Por eso me parece más interesante invitar a los profesores a mirarse a sí mismos y a dialogar y debatir con los demás, que a hacer cola delante del Ministerio para pedir que los programas sean de ésta o de otra guisa.

Mirarse a sí mismo y hablar con los demás (incluidos no sólo los colegas sino todos cuantos estén democráticamente interesados en lo que pasa en la escuela), desde un punto de vista crítico no se refiere a la exigencia de analizar lo que sabe el profesor y el valor formativo que ha tenido para él, sino que incluye también la toma de conciencia de la responsabilidad moral y cívica de intentar por todos los medios poner en relación el conocimiento académico y la conciencia ordinaria, de manera que el primero resulte enriquecedor para la segunda. Lo que se está jugando aquí es la utilización emancipadora del conocimiento, enfrentándola a la función segregadora que en buena medida cumple en la institución escolar. Por eso esto de la relación entre el conocimiento académico y la conciencia ordinaria no es sólo una cuestión epistemológica sino también cosa

(2) Por ejemplo, es la que toman grupos como Insula Barataria, Cronos, Asklepios o el mismo IRES.



de la democracia y de los ideales de igualdad y de emancipación humana; y esto tampoco resuelve la cuestión de si el contenido debe estar estructurado en disciplinas o de otra manera, porque el profesor de formación disciplinar pero de ciudadanía crítica, luchará por establecer relaciones entre su saber y el pensamiento de los alumnos y lo conseguirá si su compromiso con lo segundo es fuerte. No conozco ninguna argumentación definitiva acerca de que sea radicalmente incompatible ser epistemológicamente disciplinar (por decirlo de alguna manera y aceptando un reduccionismo un tanto excesivo) y moralmente crítico. Tampoco me parece que se deba conceder sin más que el esfuerzo epistemológico por integrar saberes, surta por sí mismo el efecto moral y social de integrar a los alumnos en la escuela. Los casos (y admito que no son pocos) en los que el profesor reclama la disciplina como arma defensiva para, por ejemplo, no egeibizar su enseñanza, no creo que deban ser planteados como un problema epistemológico<sup>(3)</sup>. No convendría incurrir en una especie de epistemologización del criterio moral y el compromiso crítico.

Con respecto al valor de lo metadisciplinar como factor de integración, muy

pertinente planteado por Eduardo García y Javier Merchán en el artículo introductorio, diré que a mi modo de ver, ese pensamiento metadisciplinar puede figurar como el "ideal de formación" con el que se aborda la enseñanza de una o varias disciplinas. Tal y como yo lo entiendo ésta no es una cuestión estrictamente de contenido (en realidad ninguna lo es en exclusiva, puesto que todos los elementos de la enseñanza están interrelacionados) sino que implica cuestiones metódicas porque lo metadisciplinar no puede concebirse como la cumbre a la que se llega sólo después de dominar una o varias disciplinas, de modo que el aprendiz deba recorrer un largo camino a través de éstas para alcanzar esa cima, sino que ese saber metadisciplinar debe ir siendo enseñado al mismo tiempo que las propias disciplinas, es decir, que debe comenzar a ser enseñado cuanto antes, y puesto que no consiste sólo en un contenido conceptual sino que en buena medida es cuestión de método o, en el caso de la dialéctica, de una disposición mental para adentrarse en la complejidad de las relaciones entre elementos que se presentan como contrapuestos (lo particular y lo general, lo individual y lo social, lo cultural y lo estructu-

---

(3) Por más que el asunto es muy complejo y no cabe reducirlo como a veces se hace a una cuestión de actitudes conservadoras frente a otras progresistas, olvidando que los profesores (incluso los que se tienen por muy críticos) no puede decirse que estén a salvo de todos y cada uno de los componentes de la ideología dominante. Por ejemplo, en lo que respecta a la cuestión que estamos tratando es evidente que operan en la mente de muchos profesores críticos a la hora de defender las disciplinas, ideologías como las del nivel, la calidad, el prestigio de la escuela pública, etc. que, dicho sea de paso, son completamente funcionales para liquidar el concepto de lo público como lo democrático, pluralista e igualitario, frente a lo privado como ámbito de la competitividad, de la defensa de del interés particular por situarse socialmente lo más alto posible o por mantener las situaciones de privilegio; de modo que con el pretexto, absolutamente infiltrado de falsa conciencia, de que velando por el nivel se defiende la escuela pública, lo que en realidad se hace es arruinar su posibilidad misma al pensarla en competencia con la escuela privada y aceptar lo que son características propias de ésta como elemento de comparación y de competencia, lo cual, por otra parte, supone la aceptación de esta última, impidiendo su rechazo frontal como condición indispensable para el desarrollo de una escuela pública que no tenga que conculcar sus principios básicos de democracia, de pluralismo e integración igualitaria, para poder competir con la red privada.



ral, etc.), ha de incorporarse como tal cuestión metódica comenzando cuanto antes el "adiestramiento" en ella.

Ahora bien, esto no supone en absoluto que se pueda prescindir de las disciplinas. De hecho yo creo que es imposible abordarlo sin ellas porque entre otras cosas resultaría una abstracción aún más alejada del conocimiento ordinario que las propias disciplinas. De hecho, los profesores han accedido a ese conocimiento metadisciplinar a través de las disciplinas mismas. Por ejemplo, el hecho de que García y Merchán se refieran en su artículo introductorio a conocimientos metadisciplinarios como el paradigma sistémico-ecológico o la propia Historia como metadisciplina de lo social, ¿no está en íntima relación con sus respectivas formaciones disciplinares?. Yo mismo, cuando tiendo a concebir lo metadisciplinar bajo las ideas de dialéctica y de crítica, me doy cuenta de que ello está estrechamente ligado a la profundización en las diversas disciplinas que solemos denominar "fuentes del currículum" así como a la propia teoría de éste.

Por último, quiero referirme a una tercera cuestión que también está planteada en el artículo introductorio: las dificultades para superar el conocimiento cotidiano, que, ciertamente, no son fáciles de salvar. La que a mí me parece mayor de todas, es el hecho de que la propia escuela como institución esté incorporada a la conciencia ordinaria, no tanto como fuente de mejora de esta última sino como un mecanismo que favorece la promoción social gracias a las credenciales que otorga a cambio de un tipo de conocimiento que no es el de la vida cotidiana. Esta percepción de la escuela debilita enormemente las posibilidades de que el conocimiento académico que se utiliza en ella modifique dicha conciencia ordinaria, quedando esa posibilidad a expensas de que se puedan alcanzar altas dosis de reflexión crítica (autocrí-

tica), de modo que la escuela misma pueda ser extraída de la conciencia ordinaria que se tiene de la misma y convertida en objeto de conocimiento y de acción.

Si partimos de la idea de que lo que da sentido a la adquisición de unos conocimientos es su funcionalidad para el tipo de actividad que caracteriza la praxis del individuo, y consideramos a su vez que la escuela es el principal subsistema de actividad para una gran parte de los alumnos, tendremos que admitir que el único sentido que podremos darle al conocimiento que imparte la escuela es un sentido también escolar. La única manera de salir de este círculo será: o bien identificar en la praxis de los alumnos subsistemas de actividad más potentes que el escolar y ser capaces de poner en relación con ellos el conocimiento que la escuela imparte, o bien quebrar ese enquistamiento escolar de la vida y del saber mediante una reflexión crítica tan potente y continuada que haga de la práctica de ser escolar y de la conciencia ordinaria asociada a dicha práctica un objeto de estudio en el que se encuentren el conocimiento académico y el ordinario. Es decir, que los escolares tendrían que estudiarse a sí mismos como tales escolares con el objeto de que su actividad principal (precisamente la de ser escolares) y la conciencia ordinaria que está asociada a dicha práctica, no reduzcan el conocimiento académico a un fenómeno puramente escolar. Si consiguiéramos que los alumnos (y los profesores) tuvieran plena conciencia de que la escuela es en buena parte su vida, habríamos puesto las bases indispensables para que el conocimiento académico se encuentre con el ordinario habiéndose liberado previamente de la reducción del primero por el segundo a mero conocimiento escolar que sirve sólo para lo que sirve la escuela: principalmente para aprobar o suspender y de paso aprender algunas cosas, la mayor parte de ellas no funcionales para la vida.



Planteada así la cuestión y, en términos generales, yo no veo otra manera de abordarla, la perspectiva que tenemos delante no es nada halagüeña. Cuando identificamos praxis vitales más potentes que la actividad de ser estudiante (por ejemplo, la que caracteriza la vida de los gitanos), la escuela (nosotros los profesores y nuestros saberes formando parte de ella) presenta una gran incapacidad para conectar el conocimiento académico con la conciencia ordinaria que genera ese tipo de praxis, de vida, de cultura o como queramos llamarle; una incapacidad incluso estructural, porque coger el conocimiento académico y hacer con él lo que sea con tal de acercarlo al modo de pensar y de sentir que corresponde a determinados tipos de praxis atenta directamente contra las funciones sociales reales de la escuela, aunque responda a parte de sus discursos explícitos (integración, diversidad, etc.) y a la voluntad (¿voluntarismo?) de algunos profesores. Por otro lado, cuando la praxis vital de un alumno sitúa como actividad principal la escuela, esa exigencia de autoconciencia de la propia condición de ser escolar y de sus consecuencias prácticas y mentales, plantea una situación extraordinariamente difícil porque los propios profesores no somos "maestros" en esto de relacionar lo que sabemos con nuestra propia situación de seres absolutamente institucionalizados<sup>(4)</sup>. Por poner algún ejemplo en forma interrogativa: ¿habrá muchos profesores de Historia a los cuales el saber de dicha disciplina les esté sirviendo para cono-

cerse a sí mismos como seres históricamente constituidos en funcionarios de una institución en la que realizan determinadas funciones histórica y no naturalmente construidas?; ¿cuántos profesores de Historia hablan del nivel (ese que tanto preocupa porque se dice que baja, aunque al parecer no sea cierto), de la calidad, de los buenos alumnos y, en fin, de todas esas cosas que forman parte del vocabulario ordinario de las conversaciones sobre la enseñanza, manejándolos debidamente como construcciones ideológicas que tiene su propia historia?; ¿Cuántos profesores de Historia están dispuestos a rebajar su dedicación a la historia, por ejemplo, de las catedrales, para ocuparse de la historia de la escuela, del currículum y de sí mismos como profesores? Pienso que muy pocos y, puesto que creo que nadie es capaz de enseñar a los demás lo que no se ha enseñado a sí mismo, por eso digo que la situación es muy difícil. Y eso que los profesores de Historia lo tienen mucho más fácil que los de matemáticas.

Pero además el conocimiento académico, aunque con las dificultades señaladas, puede ser puesto en relación con la parte escolar de la vida del alumno, pero escasamente con otras dimensiones de la misma, sobre todo porque esas dimensiones o no tienen la relevancia que se requiere o, cuando la tienen, la escuela fracasa en la puesta en relación entre el conocimiento académico y la conciencia que corresponde a esas formas de actividad que son más potentes que la escuela<sup>(5)</sup>.

(4) Y lo somos "a conciencia" dado que la mayor parte de nosotros no ha hecho sino vivir en la institución escolar desde que salimos de casa por primera vez camino de la escuela.

(5) He señalado el caso de los gitanos porque creo que puede suponer un aldabonazo para el pequeño racista que muchas veces llevamos dentro aun negándonos a reconocerlo. Muchos lectores seguramente al ver la referencia que se hace a los mismos habrán pensado que si el único ejemplo que existe es éste, entonces se trata de un problema menor. En realidad quien responda así no debiera dormir tranquilo, no sólo porque el racismo latente en dicha respuesta no es para despreocuparse, sino porque hay que pensar en subsistemas de actividad más potentes que la propia escuela en el caso no sólo de los gitanos sino de la mayor parte de quienes fracasan en ésta como consecuencia de su pertenencia a una cultura.

En algún sitio he leído a Carlos Lerena que el gran triunfo de la burguesía con respecto a la escuela había sido el conseguir segregar a la infancia (se podría decir también a la adolescencia) de los problemas reales de la vida adulta, creando con los niños (y los jóvenes) un grupo social aislado de los problemas reales que viven sus padres: el trabajo, el salario, la economía doméstica, etc.; así que cuando nos proponemos conectar los conocimientos académicos con el tipo de conciencia que corresponde a lo que solemos llamar problemas relevantes, resulta que éstos prácticamente no existen y por lo tanto tampoco aquella. O, peor todavía, cuando existen no son los que nosotros definimos como tal, de modo que la escuela no significa nada y es incapaz de conectar con ellos y los estudiantes fácilmente los abordan como otro tipo más de conocimiento académico-escolar.

Algunas veces, a propósito de la preparación de una unidad didáctica, me paso horas pensando acerca de las actividades en las que principalmente están envueltos mis alumnos y el tipo de conciencia ordinaria que se relaciona dialécticamente con ellos. Más de una vez he recurrido a crear contextos de diálogo en los que podamos identificarlos conjuntamente, lo que además constituye para ellos un ejercicio de toma de conciencia completamente necesario para desarrollar una escolaridad crítica<sup>(6)</sup>. Cuando la actividad escolar resulta ser la principal, el sentido del conocimiento académico que se puede traer a la clase (por el profesor, mediante lecturas, etc.) no puede dejar de

ser también principalmente escolar, y sólo es posible rescatarlo en parte de la mera funcionalidad para aprobar, que inexorablemente le atribuye la actividad de ser estudiante<sup>(7)</sup>, a través de un gran esfuerzo de autoconciencia de la propia condición de estudiante, capaz de darle al conocimiento académico el sentido de explicar esa propia realidad en la que está inmerso. Esto sólo es posible alcanzarlo con el grupo de alumnos y alumnas con mayor disposición y capacidad reflexiva y auto-crítica (lo cual no quiere decir que deje de merecer la pena orientar la enseñanza en ese sentido). Sin embargo, cuando lo que se detectan son actividades principales que ocupan un lugar más relevante que el de ser estudiante, la dificultad es mía para identificar en el conocimiento académico que poseo cuáles son los saberes que pueden servir para conectar con la conciencia ordinaria que corresponde a esos tipos de actividad. El reto es incluso mayor, porque debo intentarlo a través de la entrada que justifica mi presencia en clase y, si bien puedo estar muy dispuesto a reconstruir sus contenidos oficiales, no puedo olvidar que esa reconstrucción requiere una negociación prudente con la realidad, de la cual forma parte importantísima el papel que mis alumnos me atribuyen a mí y a la asignatura que cursan, lo que no puede ser violentamente contradicho, es decir, que no me parece una buena estrategia ser profesor de una asignatura y pasarse el curso tratando cuestiones que los alumnos no ven como partes de la misma, porque si esto ocurre, se provocan otras formas de

(6) En los últimos años trabajo con alumnos de veinte o veintitantos años

(7) Aquí habría que hacer una derivación para tratar otra cuestión pero sólo podré dejarla apuntada, y es que esa funcionalidad restringida a la necesidad de aprobar es muy grande en carreras de escaso perfil y expectativa profesional como es la de Magisterio, por que los conocimientos académicos pierden casi completamente el sentido de formar para una profesión que se va a ejercer.



desconexión, y ya hay bastantes sin que además añadamos las que provoca un profesor sospechoso (por incomprendido) de manipular el conocimiento o de llevar el agua a su molino ideológico.

O sea que los profesores estamos en la encrucijada de (por lo menos): el conocimiento académico que poseemos, los enunciados del programa oficial que legitiman nuestra "cátedra", el sistema de vida de los alumnos organizado en subsistemas de actividad que dan (o quitan) sentido a los aprendizajes escolares y la conciencia ordinaria que interacciona dialécticamente con ese sistema de vida y subsistemas de actividad. En una situación así, sólo la conciencia moral, el compromiso crítico y la *sindéresis* pueden ayudarnos a buscar la respuesta más adecuada a cada situación. En la mía particular (y lo cuento para que otros me cuenten a su vez), lo que hago es rebuscar el conocimiento académico que poseo en una zona muy amplia alrededor de los principales enunciados del programa, de modo que aunque sea casi "por los pelos" me mantenga siempre dentro del área que tales enunciados sugieren, procurando además ampliar ese conocimiento para tener más donde buscar; luego trato de averiguar, a veces con la ayuda de los propios alumnos, las principales actividades en las que se resuelve su vida y el mundo de ideas y sentimientos (conciencia ordinaria) que se dan asociados con ellas; si lo que encuentro está muy lejos de lo que yo sé y de la amplia zona alrededor del programa oficial de la

que no me parece prudente salirme<sup>(8)</sup>, entonces el fracaso está servido; si, por el contrario, reconozco actividades y partes de la conciencia a las que puedo poner en contacto con el conocimiento académico que tengo, entonces lo hago y creo que estoy ayudando a la formación de ese alumno o de esa alumna; cuando esa actividad que identifico como dominante es la actividad escolar, entonces, si el contenido del programa trata de la escuela (como me ocurre ahora que imparto clases de Didáctica o de Organización Escolar a los y las estudiantes de Magisterio), establezco constantemente puentes entre ese conocimiento académico y la vida de mis alumnos/as como tales, es decir, como seres escolarizados, y también con la mía propia ya que llevo escolarizado desde los cinco años. Esto último es relativamente fácil para mí porque lo que yo sé habla sobre todo de mí y de ellos, pero es difícil para los alumnos porque les exige el esfuerzo de mirarse, reconocerse y hablarse a sí mismos, de modo que una parte optan por seguir un sistema más tradicional (al que tienen derecho) en el que yo no me involucro más que burocráticamente examinándolos como desean; con el resto constituimos grupos que unos días reciben clases en las que yo imparto contenidos entremezclados con reflexiones sobre mí mismo y sobre ellos, y otros nos reunimos en una especie de seminarios en los que hablamos de nosotros y de la asignatura como si fuéramos una misma cosa.

---

(8) Esa prudencia no sólo tiene que ver con mi decisión de no perder el puesto de trabajo, lo cual es francamente difícil dada la tolerancia del sistema escolar en esta cuestión de los contenidos, pero decisión que, en todo caso, supone un límite en la crítica que propongo, sino que sobre todo se refiere a la necesidad, aunque sea forzándolo mucho, de mantenerme dentro del rol o del papel que los alumnos (la sociedad, la ideología sobre la escuela) atribuyen a los profesores. Olvidarse de ello, con frecuencia crea resistencias que pueden hacer perder toda efectividad a la propia intervención, cuando no suponen el esperpento y hasta el ridículo de quien actúa como lo que en absoluto es estructuralmente: un predicador, un activista o algo por el estilo.

red de las categorías analíticas asimiladas de los textos. En efecto, la bibliografía que se nos proporciona los autores representa una auténtica "pista" que nos permite averiguar algunos de los defectos más serios de su propuesta, a saber: el predominio de una óptica histórica (y transhistórica) del saber científico, moldeada por un esquema epistemológico extraído de las ciencias empíricio-formales (de fuerte impronta biológica y cibernética) que se impone como molde, a modo de "universales científicos" sobre las ciencias sociales.

Cierto es, sin embargo, que en su artículo se han evitado las tradicionales naderías psicopedagógicas sobre globalización, interdisciplinariedad y cosas por el estilo, y se ha suscitado la cuestión en términos de las relaciones entre conocimiento científico, escolar y cotidiano, lo cual representa, sin duda, un avance.

No obstante, nosotros partimos de supuestos muy distinto. Pretendemos interrogarnos y explorar sobre el conocimiento escolar, tomando como base la teoría social crítica y no una supuesta teoría general sobre la ciencia (una especie de ciencia de la ciencia). Estando de acuerdo con las proposiciones que denotan la crisis del viejo paradigma mecanicista cartesiano: que regulaba las tradicionales certezas científicas, preferimos, no obstante, hablar, al menos para referirnos a las ciencias sociales, de paradigma dialéctico-crítico frente al "sistémico-ecológico".

Una teoría crítica para la educación no puede renunciar a considerar la dimensión sociohistórica del conocimiento, cualquiera que sea la naturaleza y el lugar donde se genere.

A tal fin, para nosotros el punto nodal reside en cómo se produce y distribuye el conocimiento en una determinada sociedad y cómo contribuye la escuela a tal fin. En fin, trátase, utilizando categorías de Bourdieu, de discernir cómo se acumula y distribuye el "capital cultural" y a través de qué grados y formas de "violencia simbólica" se ejerce. Sin duda, la alternativa currículo integrado/currículo ("currículo integrado" *versus* "currículo colección", que diría Bernstein) implica grados variables y potenciales de clasificación y jerarquización del conocimiento dentro del procesos de socialización ocurridos en los establecimientos educativos. Actualmente predomina en el sistema escolar, de manera apabullante, un currículo disciplinar, y más disciplinar cuanto más se asciende en la escala de edades (que tradicionalmente ha sido también una escala social), que se da como "natural" cuando, en realidad, es un producto histórico.

En efecto, históricamente la imagen que nos devuelve la escuela capitalista es la de una "mosaico curricular" laboriosamente fabricado a través de la acción y los intereses de los agentes sociales. Precisamente la indagación histórica de cómo se "inventan" las disciplinas escolares nos proporciona muchas pautas para comprender el significado de la reproducción cultural en la historia del capitalismo y de los sistemas educativos modernos. A tal fin son plenamente recomendables los trabajos de Goodson y otros autores, que, como también hemos hecho nosotros en el caso de la Historia<sup>(1)</sup>, consideran, parafraseando a Hobsbawm, que las disciplinas escolares constituyen "tradiciones sociales

(1) Véase, por ejemplo, en castellano la obra de Ivor F. Goodson (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Pomares-Corredor, Barcelona. También nuestra tesis doctoral, Raimundo Cuesta (1997): *El código disciplinar de la Historia Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*, Universidad de Salamanca (de próxima aparición en editorial Akal con el título *Clío en las aulas*).



inventadas". Naturalmente, la sociogénesis de las tradiciones disciplinares nos ofrece pautas para descubrir y elucidar lo que nosotros denominamos el código disciplinar, es decir, el conjunto de prácticas discursivas y sociales que expresan los significados culturales, las funciones sociales y los usos que existen, en cada momento histórico, detrás del conocimiento escolar organizado en disciplinas.

Si tomamos el caso español, entre el *modo de educación tradicional-elitista*, propio del primer capitalismo y el *modo de educación tecnocrático de masas*, correspondiente al capitalismo en su fase actual, se consolidan los rasgos de un molde curricular fragmentado en asignaturas, que ostentan el signo del saber legítimo entre las élites cursantes del bachillerato y la universidad, y que se impone progresivamente en la educación primaria. Aunque posteriormente se da un proceso inverso: las disciplinas tienden a ser sumadas en áreas, lo que acontece primero en la educación primaria y después en las enseñanzas medias cuando, en el curso del modo de educación tecnocrático de masas, se devalúa el capital cultural atribuido al bachillerato, al tiempo que el sistema universitario se superespecializa en parcelas dentro de las propias disciplinas. Pues bien, en todo este proceso, hay algo de división técnica del trabajo y mucho de división social, porque las disciplinas se adaptan a los nichos académicos y escolares reguladores, en cada momento histórico, de las relaciones entre poder y saber y entre conocimiento, y clases sociales.

Obsérvase a lo largo de esta historia, una vez constituido el sistema escolar moderno en el siglo XIX, la existencia de una correlación positiva entre fuerte clasificación disciplinar y enseñanza restringida a élites. Ahora bien, esto no quiere decir que en el *modo de educación tecnocrático de masas*, en el que la promesa de una es-

cuela para todos se materializa en el ideal americanista del ciudadano feliz eternamente escolarizado, las evidentes tendencias hacia formas de currículo más integradas signifiquen o sean una garantía de progreso. Las formas de legitimación y reproducción cultural pueden hacerse de muchas maneras. En efecto, la tecnocratización de la enseñanza y la psicologización de los aprendizajes, tan características del *modo de educación tecnocrático de masas*, amenazan con reducir la dieta intelectual del alumnado a ocurrencias psicopedagógicas de diverso pelaje, expropiando a ciertos grupos sociales del saber legítimo (las disciplinas), que ahora se sitúan pasada la frontera de lo obligatorio, lo que no deja de ser una de las estrategias de infantilización de los sujetos propia de la sociedad en la que vivimos. Por ello una educación basada en borrosos contornos disciplinares, un tipo de currículo integrado no garantiza, *a priori* nada.

Es cierto, sin embargo, que preconizar una enseñanza, como hace el Proyecto IRES, basada en los problemas relevantes para los ciudadanos va algo más allá de la simple alternativa disciplinabilidad/interdisciplinabilidad y supone plantear el asunto en términos pertinentes, ya que permite entrar en las cuestiones de fondo. En efecto, estamos plenamente de acuerdo en la idea de la organización del currículo en torno a problemas sociales relevantes, por lo que tiene de impugnación de la forma en que actualmente se produce y distribuye el conocimiento escolar. Otra cosa es qué posibilidades prácticas se dan dentro del estrecho marco de maniobra del sistema escolar realmente existente. Es meritorio, además, que este enfoque se reivindicque en un proyecto cuya denominación de origen se encuentra en la didáctica de las ciencias experimentales.

Pasemos, por un momento, al lugar de las ciencias sociales en el currículo actual.



Como es sabido, en la actual reforma educativa y, en parte gracias a la presencia en las instancias técnico-administrativas, de grupos y personas interesadas en la renovación pedagógica, ha triunfado en la ESO una configuración disciplinar del conocimiento, por más que se hable de área de Ciencias Sociales. El discurso didáctico presuntamente crítico ha querido buscar un asidero en la idea de que, por ejemplo, la Historia es una "forma de conocimiento" y que sólo en tanto que tal es posible ser aprendida por los alumnos. Una epistemología de la Historia construida por teóricos de la educación, al estilo de Hirst, y seguidores de Collingwood, es decir, una reflexión epistemológica de ir por casa (importada de la investigación en didáctica de la Historia practicada en Gran Bretaña), aliada con las investigaciones psicológicas y bajo el manto del constructivismo ha servido para defender (con argumentos nuevos) la necesidad de volver a la historia. Todo ello creemos que ha derivado en un nuevo discurso dominante de la renovación pedagógica levantado sobre una doble ilusión: la epistemológica y la psicológica.

Ahora bien, el "retorno de la Historia" y la vuelta a las disciplinas está lejos de ser un problema epistemológico o psicológico, y ni siquiera puede considerarse una simple manía de Esperanza Aguirre. Es un asunto político enmarcado dentro del regreso a lo que Apple llama "el conocimiento oficial", es una operación de "disciplinar" la vida social y de controlar el tipo de conocimiento que se produce en la propia escuela. Así, no se trata tanto, que también, de volver a las venerables tradiciones de nuestros mayores para mayor gloria de la nación estatalizada, como de imponer la horma de un arbitrario cultural creado históricamente.

Por tanto, defender hoy un currículo organizado en torno a problema relevan-

tes, como en parte postula el proyecto IRES, supone remar en contra de corriente. En el caso de las Ciencias Sociales existen incluso lejanos precedentes históricos en otros países, pero resultan dispersos y aislados. Las disciplinas siguen constituyendo el saber/poder legítimo, que se da por supuesto. La ideología básica, entendida como falsa conciencia, sobre el proceso de producción del conocimiento escolar reposa, como señala Poppkewitz en su *Sociología política de la reformas educativas*, en dos supuestos falsos: el conocimiento como entidad dosificada y el sujeto posesivo como consumidor individual. En efecto, nosotros entendemos por conocimiento escolar algo más que el encuentro entre ambos y tampoco es, como parece sugerir, de otra manera, el proyecto IRES una fusión de "conocimiento científico" y "conocimiento cotidiano".

Desde luego el concepto de "transposición didáctica", tan extendido últimamente, no sirve en absoluto para dar cuenta de las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento escolar, ya que la acción didáctica no consiste en una mera traslación, reducción y simplificación del saber disciplinar. Frente a esta idea instrumentalista de la didáctica (la didáctica como un cedazo que criba el saber sabio), que no es más que la intelectualización de una ideología espontánea del sentido común, el Grupo Investigación en la Escuela propone la sustitución de la "transposición" por el de "integración didáctica", que significaría una interrogación sobre la pertinencia de los problemas y conceptos que giran en torno a lo que llaman "tópico". Ello supone, sin duda, un progreso respecto a lo ahora existente.

Pero, a nuestro entender, se trata de un avance insuficiente, porque la propuesta se completa y materializa en la defensa de un currículo integrado que, a su vez, se apoya en un "enfoque metadisciplinar". En



último término, tal pretensión derriba y desplaza a las disciplinas científicas tradicionales de sus hornacinas curriculares y erige y planta en su lugar una "macrodisciplina" (hoy por hoy inexistente como tal conocimiento científico establecido), cuyos fundamentos parecen residir en un precipitado de tradiciones epistemológicas diversas, dentro del que la Teoría General de Sistemas ocupa una descollante posición. Conviene recordar que la Teoría General de Sistemas suele ser una teoría-refugio de ciertos saberes, como los educativos, de borrosa identidad epistemológica y de discutible y discutida cientificidad, y no cabe ignorar tampoco que tal teoría aplicada a la vida social no ha sido siempre compatible con la defensa de la racionalidad democrática, tal como sugiere, por ejemplo, la teoría crítica al estilo de Habermas. Ciertamente es que la "explicación sistémica" haya sido reivindicada, con cierta frecuencia, por estudiosos de las ciencias sociales como hace por ejemplo, Aróstegui ("Historia: conciencia de lo social; temporalidad", *Tarbiya*, 1995, nº 10, 99), aunque no siempre quede claro el interés de las implicaciones gnoseológicas, educativas y prácticas de tal reclamación.

Defender un "conocimiento metadisciplinar" podrá comportar, en el ámbito filosófico y científico, más de un riesgo. Ahora bien convertir el tal conocimiento en "conceptos metadisciplinarios (sistema, cambio, diversidad...)", también llamados "noción transversales" o "conceptos puente", capaces de actuar en la determinación del conocimiento escolar a través de la selección y organización de los contenidos, equivale a llegar al mismo sitio utilizando otra ruta más sofisticada. Sería más recomendable proponer una enseñanza basada en problemas relevantes, abordados desde distintos grados de integración disciplinar, lo que situaría la respuesta al dilema (disciplinas/problemas;

disciplinariedad/interdisciplinariedad) en la necesidad, primer término, de formular, de acuerdo con la respectiva plataforma de pensamiento, los problemas atinentes, y, en segundo lugar, indica la oportunidad de usar de tal o cual conocimiento disciplinar.

Porque, en realidad, el metaconocimiento que se postula no se sabe bien qué relación pueda tener con un currículo basado en el estudio de problemas relevantes, que los autores afirman defender. Esos conceptos, los "nudos básicos de la red", en todo caso podrían convenir, como procedimiento técnico-pedagógico para la organización de los contenidos, pero en ningún caso para la determinación o selección de los mismos. El señalamiento de la relevancia del conocimiento escolar, en una perspectiva crítica es el resultado de la plataforma de pensamiento sobre la que se sustente el proyecto. No queda claro, pues, cómo se defiende y formula lo que, con no muy afortunada expresión, se denomina "tópico" o problema.

Finalmente, la introducción de cambios curriculares del estilo de los que se defienden no es sólo un asunto de formación del profesorado, aunque las reglas no escritas del campo profesional ejerzan una gran influencia en la generación del conocimiento escolar. La tradición profesional y las pautas cronoespaciales en las que acontece tal conocimiento no facilitan alternativas que pongan en cuestión el mosaico curricular de las disciplinas. O lo que es lo mismo: plantear una enseñanza diferente supone imaginar: una escuela distinta e impugnar las formas de producción y distribución del conocimiento significa, asimismo, poner en cuestión la función socializadora de la escuela realmente existente. Para pensar y actuar sobre cuestión tan grave quizás, nos ayude más el paradigma dialéctico-crítico que el paradigma sistémico de la complejidad. Los colegas

del proyecto IRES, en cierto modo, han pretendido hacer una síntesis de paradigmas, pero ¿puede efectivamente superarse la cualidad inconmensurable de los paradigmas? ¿Es el pensamiento crítico traduci-

ble (e integrable) a los postulados del sistémico? Véase a dónde nos puede llevar asunto tan presuntamente inocente como el de la disciplinariedad del conocimiento escolar.

---

#### SUMMARY

*In this paper it is indicated the need of a critical theory for the education. It is proposed, in this regard, a teaching based on relevant problems, they approached from different degrees of integration to discipline.*

#### RÉSUMÉ

*On remarque le besoin d'une théorie critique pour l'utilisation dans l'éducation du paradigme dialectique-critique, et ne pas renoncer à considérer la dimension sociohistorique de la connaissance pour analyser certains problèmes comme la détermination des contenus scolaires. On propose, au respect, une enseignement qui doit se baser aux problèmes pertinents, abordés des différents degrés d'intégration disciplinaire.*