

Relación de textos sobre el conocimiento escolar y disciplinas escolares: El código disciplinar de las materias de enseñanza. La construcción sociohistórica de las disciplinas escolares

Selección de R. Cuesta para el Seminario de Fedicaria-Salamanca (1999-2000)

Texto 1

He aquí aproximadamente, los términos de este canon uniforme [el de "hombre culto"]: el hombre comenzará su educación aprendiendo lo que es la cultura, no aprenderá lo que es la vida, y con mayor razón ignorará la experiencia de la vida (...) El deseo del joven de aprender alguna cosa por sí mismo y de desarrollar en él un sistema vivo y completo de experiencias personales, tal deseo será apagado y, en cierto modo, aletargado por la visión de un opulento milagro, como si fuese posible resumir en sí, en pocos años, los conocimientos más sublimes y maravillosos de todos los tiempos, y, en particular de las épocas más grandiosas. Es el mismo método extravagante que conduce a nuestros artistas a los museos, en lugar de llevarlos a los estudios de los maestros y, ante todo, al único estudio del único maestro: la naturaleza. Como si pasando apresuradamente por los jardines de la historia pudiéramos aprender las cosas del pasado, sus procedimientos y artificios, su verdadera cosecha vital. Como si el vivir mismo no fuese un oficio que es preciso reaprender sin cesar, que es preciso ejercer sin descanso, si no queremos fabricar tontos y charlatanes.

F. Nietzsche (1874): "De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida". Consideraciones intempestivas, t. II, Aguilar, Madrid, 1932, pp. 147-148.

Texto 2

Cuando yo iba a la escuela, pasé tres años en una gran sala con bancos de carpintero y con bancos laterales con sierras, martillos y cinceles. Pasados los tres años, tenía un montón de astillas tan alto como el banco. ¿Qué estaba haciendo? Bueno, estaba haciendo lo siguiente: fuera de la pedagogía estaba la carpintería, pero dentro de la pedagogía estaban los "trabajos en madera". En otras palabras, aquí se produce la transformación de un discurso real, denominado "carpintería", en un discurso imaginario, llamado "trabajos en madera". Esto es sólo un ejemplo de este movimiento del mismo modo que la física de la escuela es una física imaginaria.

(...) El discurso pedagógico es un principio recontextualizador. El discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden. En este sentido, no puede identificarse nunca el discurso pedagógico con ninguno de los discursos que haya recontextualizado.

B. Bernstein: Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid, 1998, 63.

Texto 3

El conocimiento escolar es una creación social cuya función esencial es la de re-presentar el "mundo" para aquellos que han de incorporarse a la sociedad en el futuro. Debe estar claro, por tanto, cuáles son los aspectos esenciales e imprescindibles que hay que re-presentar (y que corresponden a una toma de posición respecto a qué tipo de sociedad tenemos y a alguna idea de cuál queremos para el futuro) y de qué forma articularlos para que sea posible su transmisión y adquisición.

Los análisis que desde la sociología de la educación se han venido haciendo desde los años setenta, y que han continuado en las últimas décadas desde enfoques más políticos del currículum, han dejado claro que las elecciones que se realizan en cuanto a la selección del conocimiento que ha de formar parte currículum, a la manera de organizarlo, distribuirlo y evaluarlo, no son desinteresadas; por el contrario, se realizan desde intereses de aquellos grupos que, dentro del cuerpo social, están en condiciones de ejercer la suficiente influencia como para que sus intereses prevalezcan sobre los de otros.

Descubrir los principios que dan origen a esas elecciones es fundamental para acercarse más al sentido y funciones del conocimiento escolar, aunque no sea tarea fácil. Quizá una forma de aproximarse a ellos sea a través de las retóricas que permiten legitimar y justificar las decisiones respecto a qué conocimiento se va a considerar válido para transmitir, y que después permita derivar las formas adecuadas de organizarlos, adquirirlos y evaluarlos.

Nieves Blanco García: "El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo)". En VV. AA. : Volver a pensar la educación (vol. I). Política, educación y sociedad. Morata/Fundación Paideia, Madrid, 1995, pp. 188-201.

Texto 4

El estudio de éstas [las disciplinas escolares] pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, moldeándola y modificándola.

(...)

Las disciplinas escolares deben el papel, infravalorado pero considerable, que han desempeñado en la historia de la enseñanza y la historia de la cultura a las circunstancias en que se gestaron y a su organización interna. Fruto de un diálogo secular entre maestros y alumnos, las disciplinas coonstituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada. La importancia de esta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego, pues se trata nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela.

A. Chervel: "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de reflexión". Revista de Educación, nº 295 (I), p. 69 y 111.

Texto 5

Ya en otras ocasiones he propuesto considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica, y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno.

Angel Pérez Gómez: La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, Madrid, 1998, p. 17.

Texto 6

Por cultura escolar entiendo un conjunto de teorías, principios o criterios, normas y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en el seno de las instituciones educativas. Se trata de modos de pensar y actuar, mentalidades y hábitos, que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente. Dichos modos de pensar y actuar constituyen en ocasiones rituales y mitos, pero siempre se estructuran en forma de discursos y acciones que, junto con la experiencia y formación del profesor, le sirven para llevar a cabo su tarea diaria. Una visión más amplia de la cultura escolar distinguiría entre la subcultura académica y profesoral y otras tales como la de los alumnos-en cuanto tales alumnos con sus estrategias y ritos, y como grupo social dentro y fuera del centro docente-y la de los padres o familias, sus expectativas y estrategias ante y dentro del sistema escolar.

Antonio Viñao: Tiempos escolares, tiempos sociales. Ariel, Barcelona, 1998, p. 136.

Texto 7

"Cualquier código colección implica una organización jerárquica del conocimiento, de modo tal que el último misterio de la asignatura se revela muy tardíamente en la vida educativa (...). Dado que este misterio, en los códigos colección, se revela tardíamente en la vida educativa- y entonces sólo se seleccionan a aquellas pocas personas que han mostrado los signos de socialización exitosa- sólo muy pocos experimentan en profundidad la idea de que el conocimiento es permeable, que sus disposiciones son provisionales, que la dialéctica del conocimiento es el cierre y la apertura. Para la mayoría, la socialización en el conocimiento, es socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educativo es impermeable. ¿Hay alguna otra versión de la alienación?"

Basil Bernstein (1988): Clases, códigos y control, II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal, Madrid,

Texto 8

Los sociólogos de la educación interesados en el currículum escolar se han encontrado desde hace tiempo con una paradoja. El currículum es declarada y manifiestamente una creación social. ¿Por qué entonces se trata esa creación social fundamental como un elemento intemporal en tantos de nuestros estudios sobre la enseñanza? Y, en particular, ¿por qué el currículum escolar se ha aceptado como un "elemento dado", precisamente por parte de los científicos sociales, que son los que tradicionalmente han sintonizado con las luchas ideológicas y políticas que apuntalan la vida social?

(...)

El currículum escolar es un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados. Pero hasta la fecha y en muchas exposiciones pedagógicas, el currículum escrito, la más manifiesta de las creaciones sociales, ha sido tratado como un elemento dado. Además, el problema se ha complicado por el hecho de que se le ha tratado como un elemento dado neutral incluido en una situación por lo demás significativa y compleja (...) Sin embargo, y a pesar de las desiguales exhortaciones de los sociólogos, y de los sociólogos del conocimiento en particular, se ha hecho muy poco hasta la fecha en cuanto a un estudio serio del proceso de la historia social del currículum.

Ivor F. Goodson: Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Pomares-Corredor, Barcelona, 1995, pp. 74 y 95.

Texto 9

"La formación de las disciplinas escolares puede concebirse como una <<alquimia>>. Tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículo escolar que identificamos como física. Este movimiento presupone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento desde el momento en que la física se convierte en una cuestión de aprendizaje escolar, si bien dicho cambio no suele reconocerse.

En efecto, las disciplinas escolares son <<materias imaginarias>> y <<prácticas imaginarias>> (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones de la infancia, y a las convenciones y rutinas de enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículo escolar".

T.S. Popkewitz (1994): "Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de la reformas educativas". Revista de Educación, n° 305, p. 127.

Texto 10

La distinción entre lo "real" y lo "imaginario" pretende llamar la atención sobre una actividad no mediada por algo distinto de sí misma en su práctica y sobre otra actividad en la que la mediación es inherente a su práctica. El discurso de la carpintería en la práctica de la carpintería sólo está mediado

por él mismo, pero el discurso pedagógico está mediado por un procedimiento recontextualizador. Cuando un discurso pasa, mediante la recontextualización, desde un lugar original a un emplazamiento pedagógico, el discurso original se abstrae de su base, de su posición y de sus relaciones sociales de poder.

B. Bernstein: Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid, 1998, 62.

Texto 11

Todo proyecto social de enseñanza y aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar.

Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar (explícitamente en los programas; implícitamente: por la tradición, evolutiva, de la interpretación de los programas), en general preexisten al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces (y por lo menos más a menudo de lo que se podría creer) son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las "necesidades de la enseñanza".

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.

Yves Chevallard: La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique, Buenos Aires, 1997, p. 45.

Texto 12

La dominación del discurso regulador

Para mi argumento, es fundamental el hecho de que el discurso regulador sea el discurso dominante. En cierto sentido, esto es evidente porque el discurso moral es quien establece los criterios que producen el carácter, la manera de ser, la conducta, las posturas, etc. En la escuela, se dice a los niños lo que tienen que hacer, adónde pueden ir y demás cosas por el estilo. Es evidente que el discurso regulador crea las reglas del orden social.

Sin embargo, quiero señalar también que el discurso regulador produce el orden en el discurso de instrucción. No hay discurso de instrucción que no esté regulado por el discurso regulador. Siendo así, el discurso regulador establece todo el orden presente en el discurso pedagógico.

Si tomamos la física como ejemplo, distinguimos entre la física, en cuanto actividades en el campo de producción de un discurso, y la física, como discurso pedagógico. Es muy posible contemplar las actividades de los físicos en el campo en el que se produce la física y, a veces, es difícil creer que lo que todo el mundo hace es física.

No ocurre esto con la física como discurso pedagógico. Un libro de texto define qué es la física y es patente que tiene un autor. Sin embargo, la cuestión interesante aquí es que los autores de los libros de texto de física no suelen ser físicos que desarrollen su tarea en el campo de producción de la física, sino que trabajan en el campo de la recontextualización.

Cuando los agentes recontextualizadores se apropian de la física, los resultados no pueden derivarse formalmente de la lógica de ese discurso. Con independencia de la lógica intrínseca que establece el discurso y las actividades especializadas denominadas "física", los agentes recontextualizadores operan una selección en la totalidad de las prácticas que son denominadas "física" en el campo de producción de la física.

Existe también una selección respecto al modo de relacionarse la física con otras materias y a su secuenciación y ritmo ("ritmo" es el nivel previsto de adquisición). Pero todos estos aspectos no pueden derivarse de la lógica del discurso de la física ni de sus diversas actividades en el campo en el que este discurso se produce.

Con independencia de la existencia de una lógica intrínseca de la física, las reglas de su transmisión son hechos sociales, y, si son hechos sociales, esto quiere decir que hay principios de selección, y que éstos son activados por un elemento del discurso regulador. Es decir, las reglas del orden de la física en la escuela (selección, relación, secuencia y ritmo) son funciones del discurso regulador. En consecuencia, se puede decir que el discurso

regulador proporciona las reglas del orden interno del discurso de instrucción. Si este argumento es correcto, se pueden extraer numerosas consecuencias. Muchas cosas se derivan del hecho de que hay un único discurso y de que el discurso regulador es dominante.

Por último, el principio recontextualizador no sólo recontextualiza el qué del discurso pedagógico: qué discurso ha de convertirse en materia y contenido de la práctica pedagógica. También recontextualiza el cómo, es decir, la teoría de la instrucción. Esto es fundamental, porque la selección de la teoría de la instrucción no es meramente instrumental. La teoría de la instrucción pertenece también al discurso regulador y encierra en sí un modelo del aprendiz, del maestro y de la relación. El modelo del aprendiz nunca es completamente utilitario; contiene elementos ideológicos. El principio recontextualizador no sólo selecciona el qué, sino también el cómo de la teoría de la instrucción. Ambos son elementos del discurso regulador.

B. Bernstein: Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid, 1998, pp. 64-65.

Texto 13

Para descifrar la enorme complejidad que entraña la exploración de la génesis y evolución de la Historia como materia de enseñanza me he valido de un instrumento heurístico que denomino código disciplinar. Se puede definir 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 la materias de enseñanza dentro del marco escolar.

Se trata de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El código disciplinar alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos "regímenes o juegos de verdad".

En suma, el código disciplinar, en tanto que tradición social inventada, integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases. Al respecto, he distinguido, siguiendo y revisando el trabajo de **Lerena** (1976), dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. Cada una de ellas obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento, más allá de las periodizaciones políticas al uso. En ese marco, el código disciplinar de la Historia aparece como una larga y duradera tradición social, aunque no invariable, que se adapta, con ciertos desfases, al transcurso de los modos de educación, y que de ninguna manera sigue linealmente los ritmos impuestos por los distintos regímenes políticos.

Así pues, el concepto de código disciplinar implica una mirada sinóptica y compleja sobre la realidad sociohistórica de un tiempo largo, que, pese a sus notables permanencias, presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible. Además nos permite pensar la historia de las disciplinas escolares como continuidad y como cambio, y señalar las discontinuidades en el ritmo de las mutaciones entre sus distintos componentes (entre los discursos y las prácticas); en suma, la investigación orientada por el código disciplinar como categoría heurística se adapta perfectamente a la explicación de la sociogénesis de las disciplinas escolares que, una vez inventadas, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, pero que no resultan insensibles a

una revisión total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos.

R. Cuesta Fernández (1997-1998): Sociogénesis de una disciplina escolar.
Pomares-Corredor, Barcelona, pp. 20-21.

Texto 14

El tiempo escolar es a la vez un tiempo institucional y personal, cultural e individual. Desde un punto de vista institucional se muestra como un tiempo prescrito y uniforme. Y efectivamente lo es, al menos en su intención. Sin embargo, desde una perspectiva individual es un tiempo plural y diverso. No hay un solo tiempo, sino una variedad de tiempos. El del profesor y el del alumno, por de pronto. Pero también el de la administración y el de la inspección, el reglado. En cuanto tiempo cultural, además, el tiempo escolar es una construcción social históricamente cambiante, un producto cultural que implica una determinada vivencia o experiencia temporal. Un tiempo que es organizado y construido social y culturalmente como tal tiempo específico, pero que, a la vez, es vivido no sólo por los profesores y los alumnos sino también por las familias y la comunidad en su conjunto, mediante su inserción y relaciones con el ritmo y tiempos sociales.

El tiempo escolar institucional ofrece, a su vez, diversas configuraciones o niveles. Constituye toda una arquitectura temporal. En este sentido no deberíamos hablar del tiempo escolar en singular, sino de tiempos escolares.

[El autor establece tres niveles: tiempo largo (ciclos, niveles, cursos y ritos de paso), calendarios escolares (curso académicos) y tiempos de la micro e intrahistoria escolar (reparto de disciplinas, cuadros horarios, tareas y programas)].

A. Viñao: Tiempos escolares, tiempos sociales. Ariel, Barcelona, 1998. pp. 5 y 6.

Texto 15

"El capital cultural declarado como conocimiento oficial, pues, es fruto de compromisos; debe atravesar un complejo sistema de filtros y decisiones antes de ser declarado legítimo. Esto afecta a la selección y a la forma del conocimiento seleccionado, en la medida que tiene ue convertirse en materia para los estudiantes de las escuelas. En este sentido, el Estado actúa como lo que Basil Bernstein llamaría un "agente recontextualizante" en el proceso de control simbólico por el que se establecen consensos que posibilitan la creación de "conocimiento para todos".

Este proceso de transformación, en el que el conocimiento se separa de su contexto social o académico original, se "recontextualiza" y se modifica por las normas políticas que gobiernan su nuevo asentamiento, lo elabora Bernstein con mayor detalle teórico en On Pedagogic Discourse. Editoriales, asesores pedagógicos y autoridades educativas estatales y locales -cuya tarea es reproducir, no producir conocimiento- actúan conjuntamente como agents recontextualizantes. los grupos dotados de poder en el nuevo contexto se apropian del conocimiento original de las disciplinas académicas, de los diferentes grupos sociales, etc. El "texto", como dice Bernstein, "sufré una transformación previa a su relocalización" en el nuevo contexto. Conforme el texto es "deslocalizado" de su lugar original y "relocalizado" en una nueva situación pedagógica, la lógica y las relaciones de poder de los agentes recontextualizadores consiguen que "el texto ya no sea el mismo texto". Los acuerdos políticos y las necesidades educativas pueden alterar radicalmente la forma y la organización del conocimiento.

M. W. Apple: El conocimiento oficial. La educación en una era conservadora. Paidós, Barcelona, 1995, pp. 87 y 88).

Texto 16

El aprendizaje escolar es descontextualizado. Las propuestas educativas que no son conscientes de estas características suelen desembocar en intentos fallidos de descontextualización. Sus intentos de adaptación no provocan la subordinación del currículum escolar a la identidad de cada grupo o persona, sino a una autoimagen deformada de sus propias identidades. El resultado del abandono del objetivo de proporcionar un elevado nivel de aprendizaje descontextualizado no suele ser un buen aprendizaje contextualizado, sino un mediocre aprendizaje también inevitablemente descontextualizado.

Ramón Flecha: "El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica". En H. Giroux y R. Flecha: Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure, Barcelona, 1992, 184-185.

Texto 17

En el marco analítico de Foucault, el discurso constituye un concepto central. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; constituyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. Los discursos no se refieren a los objetos: no identifican objetos; los constituyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención. Por tanto, las posibilidades de significado y las definiciones están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. Así, los significados no surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder. Los poderes y los conceptos cambian su significado y efectos según el discurso en el que se desarrollaron. Los discursos limitan las posibilidades de pensamiento. Ordenan y cambinan las palabras en formas específicas y excluyen o desplazan otras combinaciones.

Sin embargo, en la medida en que los discursos se construyen por exclusiones e inclusiones, por lo que no puede decirse como lo que sí puede ser dicho, mantienen relaciones antagónicas con otros discursos, otras posibilidades de significado, otras peticiones, derechos y posturas. Este es el "principio de discontinuidad" de Foucault: "hemos de tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta" (Foucault, The Subject and power.1982, 101).

Stephen J. Ball: "Presentación de Michel Foucault". En S. J. Ball (comp.): Foucault y la educación. disciplinas y saber. Morata, Madrid, 1993, p. 6.

Texto 18

Frente a la organización del conocimiento que se trabaja, habitualmente, en el contexto escolar como compendio resumido del conocimiento científico o, más frecuentemente del "saber académico" y frente a los intentos de trabajo "activista" (que suelen prescindir de la lógica disciplinar para aproximarse de forma exclusiva a la lógica de los alumnos), en el desarrollo del Proyecto IRES adoptamos una perspectiva alternativa: concebir la enseñanza como un proceso de elaboración y construcción de "conocimiento escolar", lo que implica asumir que el conocimiento que se maneja en la escuela y que se propone como contenido de enseñanza se genera en un contexto específico como el medio educativo, en el que se da la interacción entre el conocimiento socialmente organizado (los saberes disciplinares tal como los interpreta y expresa el profesor) y el conocimiento presente en los alumnos, que suele tener una gran carga de conocimiento cotidiano...

Hoy suele darse cierto acuerdo respecto a que el conocimiento escolar no es reductible al mero conocimiento cotidiano ni es una mera trasposición del conocimiento científico a la escuela, pero sigue abierto el debate acerca de la naturaleza de dicho conocimiento y de las relaciones que puedan asistir entre el mismo y los conocimientos cotidiano y científico, respectivamente.

Javier Merchán y Francisco F. García: El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales". Signos, nº 13 (1994), p. 60.

Texto 19

En Nietzsche, la reflexión sobre el conocimiento adopta dos actitudes antagónicas y complementarias. La primera, de sospecha, se apresta al desenmascaramiento del conocimiento como un modo de engaño o ilusión, incluso como una manera de olvido: el conocimiento es propiamente desconocimiento; el saber, ignorancia. La segunda actitud, de escucha, atiende a la génesis de esas ficciones que pasan por verdades, a la recupereación de su sentido profundo, apuntando así a una "transvaloración de todos los valores". Ambas actitudes resultan así complementarias. Si la falsedad del conocimiento proviene del olvido o del enmascaramiento de su génesis, habrá de ser una genealogía (o una arqueología, en el sentido foucaultiano) o una hermeneútica la que desande el anterior camino y nos ponga en la pista del auténtico saber.

(...)

La unicidad de la verdad, la supuesta objetividad de ciertas formas de conocimiento no son, pues, sino productos de una eficaz actividad persuasiva. En particular, la retórica científica consigue el doble efecto de, por un lado, convencernos de que su interpretación es la única verdadera, y, por otro lado, persuadirnos de que no estamos siendo persuadidos, hacernos olvidar que tras el concepto más redondo se oculta siempre una metáfora, una producción poética. El conocimiento es, pues, y constitutivamente, una forma de olvido, de desconocimiento.

Enmánuel Lizcano: "Nietzsche y el problema del conocimiento". Líneas de Fuga. Gaceta nietzscheana de creación, nº 7, otoño, 1998, p. 16 y 18.

Texto 20

¿Qué entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones que se han olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal.

F. Nietzsche: Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. Tecnos, Madrid, 1990. Citado por E. Lizcano: "Nietzsche y el problema del conocimiento". Líneas de Fuga, nº4 (1998), p. 19.

Texto 21

Pero existe también en la filosofía moderna y contemporánea otro tipo de cuestiones, otro modo de interrogación crítica: la que justamente se perfila en el texto sobre la Ilustración o en el de la Revolución; esta otra tradición crítica se plantea: ¿en qué consiste nuestra actualidad?, ¿cuál es el campo hoy de experiencias posibles? No se trata ya de una analítica de la verdad sino de lo que podría llamarse una ontología del presente, una ontología de nosotros mismos. Y me parece que la elección filosófica a la que nos encontramos enfrentados actualmente es la siguiente: bien optar por una filosofía crítica que aparecerá como una filosofía analítica de la verdad en general, bien optar por un pensamiento crítico que adoptará la forma de una ontología de nosotros mismos, una ontología de la actualidad; esa forma de filosofía que, desde Hegel a la Escuela de Frankfurt pasando por Nietzsche y Max Weber, ha fundado una forma de reflexión en la que intento trabajar.

Michel Foucault: "Qué es la Ilustración?". (Primer curso del Colegio de Francia de 1983). En M. Foucault: Saber y verdad. Edición, traducción y prólogo a cargo de J. Varela y F. Alvarez-Uría, La Piqueta, Madrid, 1991, p. 207.

Texto 22

El predominio del mercado se está convirtiendo en el criterio orientador clave para la selección de los discursos, su relación mutua, sus formas y su investigación. Este cambio tiene profundas consecuencias, que van desde la escuela primaria a la universidad y esto puede observarse en la insistencia sobre las destrezas básicas mensurables en el nivel de primaria, en las asignaturas y especializaciones profesionales en el nivel de secundaria, en la falsa descentralización y en los nuevos instrumentos de control sobre la educación superior y la investigación.

Nos encontramos ante un nuevo concepto de conocimiento y ante relaciones con quienes lo crean y lo utilizan de una enorme importancia. Este nuevo concepto de conocimiento es realmente un concepto secular. Al igual que el dinero, el conocimiento debe fluir hacia donde pueda proporcionar ventajas y producir beneficios. En realidad, el conocimiento no es como el dinero, es dinero. El conocimiento está separado de las personas, de sus compromisos, sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo del conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico. El movimiento del conocimiento y su creación, incluso, no debe ser más difícil que el movimiento y la regulación del dinero. Después de casi mil años, el conocimiento está divorciado del interior y literalmente deshumanizado. Una vez separado el conocimiento de la interioridad, de los compromisos, de la dedicación personal, de la estructura profunda del yo, es posible cambiar a las personas, sustituir a unas por otras y excluirlas del mercado.

B. Bernstein: Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid, 1998, pp. 12-113.

Texto 23

En 1981 ("Code, modalities and the process of reproduction") elaboré un modelo (utilizando el lenguaje de un modelo anterior: "Class, Codes and Control", vol. III. 1975, p. 31) para comprender la construcción del discurso pedagógico. La idea básica consistía en considerar que este discurso surge de la acción de un grupo de agentes especializados que operan en un medio especializado, en relación con los intereses, a menudo en mutua competición, de este medio. En principio, establecí una distinción entre tres campos, cada uno con sus propias reglas de acceso, regulación, privilegios e intereses especializados: un campo de producción, en el que se construye el nuevo saber; un campo de reproducción, en donde se desarrolla la práctica pedagógica de las escuelas, y un campo intermedio, denominado campo recontextualizador. La actividad desarrollada en este último campo consistía en apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico. Este proceso de recontextualización llevaba consigo unos principios de des-localización, es decir, de apropiación selectiva de un discurso o de parte de un discurso del campo de producción, y un principio de re-localización de ese discurso como discurso dentro del campo recontextualizador. En este proceso de des-localización y re-localización, se sometía al discurso original a una transformación ideológica de acuerdo con la actuación de los intereses especializados entre las diversas posiciones presentes en el campo recontextualizador. Durante los últimos veinticinco años, se ha producido una creciente regulación estatal de los tres campos: producción, recontextualización y reproducción, y un incremento del control estatal tanto sobre el discurso pedagógico como sobre el alcance de sus prácticas y contextos.

Estas ideas se desarrollaron y sistematizaron en el texto On pedagogic discourse (1986)...

Para decirlo de forma muy básica y breve, propuse una distinción fundamental entre lo que denominé "dispositivo pedagógico" y las diversas realizaciones de ese dispositivo, los discursos pedagógicos y sus prácticas. Se trata de una distinción entre el transmisor y lo transmitido. Afirmaba yo que las investigaciones anteriores dieron por descontada la estructura que transmitía el discurso pedagógico, centrándose en el discurso pedagógico en cuanto mensaje, asumiendo la gramática que hacía posible ese mensaje. La gramática del dispositivo pedagógico consistía en tres reglas relacionadas entre sí y organizadas jerárquicamente que resumo a continuación:

1. Reglas distributivas: estas reglas distribuían distintas formas de conocimiento a diferentes grupos sociales. De este modo, repartían formas diferentes de conciencia a grupos distintos. Las reglas distributivas

distribuían el acceso a lo "impensable", es decir, a la posibilidad de nuevos conocimientos, y el acceso a lo "pensable", o sea, el conocimiento oficial.

2. Reglas recontextualizadoras: estas reglas construían lo "pensable", es decir, el conocimiento oficial. Construían el discurso pedagógico: el "qué" y el "cómo" de ese discurso.

3. Reglas evaluadoras: estas reglas estructuraban la práctica pedagógica proporcionando los criterios que se deben transmitir y adquirir.

Esencialmente, el dispositivo pedagógico es un regulador simbólico que regula la conciencia, en el sentido de tener poder sobre ella y, en el sentido de medir la legitimidad de las realizaciones de la conciencia. En consecuencia, se plantearon las siguientes preguntas: ¿a quién pertenece el regulador?, ¿de qué conciencia se trata? Por tanto, hay una pugna permanente entre los grupos sociales por hacerse con la propiedad del dispositivo. Quien lo posee, poseerá el modo de perpetuar su poder por medios discursivos y de establecer o tratar de establecer sus propias representaciones ideológicas.

(...)

El campo recontextualizador consiste siempre en un campo recontextualizador oficial, creado y dominado por el Estado para la construcción y vigilancia del discurso pedagógico estatal. Suele haber (aunque no siempre) un campo recontextualizador pedagógico, compuesto por formadores de profesores, autores de libros de texto, guías curriculares, etc., medios especializados de comunicación y sus autores. En ambos campos, puede haber un conjunto de posiciones pedagógicas ideológicas que pugnan por el control del campo; y estas posiciones en los campos recontextualizadores oficial y pedagógico pueden oponerse entre sí. Por tanto, la relativa independencia del segundo campo respecto al primero es una cuestión de cierta importancia.

B. Bernstein: Pedagogía, control simbólico e identidad. Morata, Madrid, pp. 142-144.

Texto 24

Las comparaciones entre escuelas públicas de los Estados Unidos que prestan servicio a estudiantes de clase trabajadora, clase media y clase media superior indican una relación fuerte en la composición de la escuela en relación con la clase social y sus prácticas pedagógicas y curriculares, en especial en lo que respecta a sus reglas jerárquicas. Cuanto más elevada es la categoría socioeconómica de la comunidad, más probable es que las reglas jerárquicas, sobre todo en los primeros grados, sean implícitas y la pedagogía, aunque visible, es del tipo al que alude Bernstein cuando se refiere a una P.I. [Pedagogía invisible] incluida en una P.V [Pedagogía visible]. Cuanto más baja es la categoría socioeconómica de la comunidad, más probable es que las relaciones jerárquicas sean explícitas, visibles y autoritarias. Es más, en el nivel secundario, cuanto más elevado sea el nivel socioeconómico de la comunidad, más probable será una P.V.A. [Pedagogía visible autónoma, es decir, "desinteresada" por lo que no sea conocimiento "puro"], y cuanto más bajo ese nivel, más probable una P.V.M. [Pedagogía visible orientada a la preparación para el mercado laboral]. Estas relaciones no sorprenden, pero deben describirse empíricamente y relacionarse con el modelo de práctica pedagógica de Bernstein, en especial con su teoría de los códigos y, en último término, con la teoría de la reproducción de la clase social. Por último, en este contexto, los sociólogos de la educación tienen que investigar las diferencias de clase social en el currículum para comprender mejor de qué modo opera el saber escolar como medio para limitar o ampliar el acceso a las formas oficiales del saber que se valoran en la sociedad.

Alan R. Sadovnik: "La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: un enfoque estructuralista". Investigación en la Escuela, n 17 (1992), pp. 23-24.

Texto 25

(...) Los textos elegidos por lo profesores de quinto de las escuelas de clase trabajadora contenían menos información, menos actividades de investigación independiente y hacían más hincapié que los textos usados en las demás escuelas de nuestro estudio en el conocimiento de las ciencias sociales como una serie de hechos que hay que memorizar (p. 569).

La enseñanza de las ciencias sociales normalmente implica llevar a cabo tareas como copiar notas del profesor, responder a preguntas del libro de texto o colorear y juntar recortes de papel...La profesora se refería a estos recortes como proyectos de ciencias sociales (p. 571).

Parece que lo que cuenta conocimiento escolar en estas dos escuelas de clase trabajadora no es el conocimiento en forma de conceptos, cogniciones, información o ideas sobre la sociedad, el lenguaje, las matemáticas o la historia, conectados por principios conceptuales o de comprensión de algún tipo. Antes bien, lo que constituye el conocimiento escolar aquí parece que es: 1) los hechos fragmentados, aislados del contexto y desvinculados entre sí, o de cuerpos más amplios de significados, o de la actividad o biografía de los estudiantes, y 2) un conocimiento de los comportamientos "prácticos" gobernados por reglas: procedimientos a través de los cuales los estudiantes llevan a cabo tareas que son, en gran medida, mecánicas. El conocimiento conceptual o "académico" tiene únicamente una presencia simbólica ocasional (pp. 572-573).

(...) El conocimiento de las ciencias sociales en esta escuela [de clase media] era más "conceptual" que en las escuelas de clase trabajadora, en el sentido que se ponía menos énfasis en la retención de hechos y en el desarrollo de "habilidades" simples y más en la comprensión por parte del niño de las generalizaciones y otros contenidos de los libros (p. 575).

(...) Parece que el conocimiento en la escuela profesional para familias acomodadas no es sólo conceptual, sino que está abierto al descubrimiento, a la construcción y a la elaboración de significados; no viene siempre dado. El conocimiento consiste a menudo en conceptos e ideas que hay que utilizar para dar sentido, y eso implica un valor personal. Aunque el conocimiento puede derivarse de la creatividad personal y del pensamiento independiente, hay límites y directrices sobre lo que se consideran respuestas válidas. El conocimiento tiene objetivos individualistas, pero también puede ser un buen recurso social. Es analítico y más realista respecto a la sociedad que en las escuelas de clase media y clase trabajadora. También se da a los niños una buena dosis de dos ideologías sociales dominantes: que el propio sistema se hará más humano preocupándose por los menos afortunados, y que son los individuos, y no los grupos, quienes hacen la historia. (p. 583).

(...) Si bien en esta escuela [escuela de elite para ejecutivos] se utilizaba la misma colección de ciencias sociales que en la escuela profesional para familias acomodadas, observé que la enseñanza de dichas ciencias en las clases estaba organizada de una manera más académica (rigurosa) que en la escuela profesional, seguía más de cerca los temas de discusión planteados por el texto e incluía una gran cantidad de investigación independiente en las bibliotecas, pero muy poco trabajo creativo o artístico (...) El conocimiento de las ciencias sociales era más sofisticado, complejo y analítico que en las demás escuelas. La profesora de ciencias sociales que yo observé decía que intentaba que los niños manejaran "conceptos importantes" (pp. 586 y 587).

(...) Hay un intento por enseñar más conceptos, y más difíciles, que en cualquier otra escuela. El conocimiento es consecuencia, no de la actividad o el esfuerzo por dar sentido personal, sino de las reglas del buen pensar, de la racionalidad y del razonamiento. En muchos casos, el conocimiento implica comprensión de la estructura interna de las cosas: la lógica por la cual los números, las palabras o las ideas se organizan y pueden reorganizarse. Existe el sentimiento y la praxis de que la racionalidad de la lógica y las matemáticas constituye el modelo de pensamiento correcto y ético, y de la vida. En íntima conexión con lo que la mayoría de los niños de esta escuela entienden por conocimiento se halla la percepción de la presión que reciben para rendir, para sobresalir, para ir a las "mejores" escuelas. Aunque muy privilegiados, muchos de estos niños trabajan muy duro sociedad para mantener lo que tienen...(p. 591).

Jean Anyon: "Clase social y conocimiento escolar". En M. Fernández Enguita (ed.): Sociología de la educación. Ariel, Barcelona, 1999.

NOTAS PARA LA APROXIMACION AL CODIGO DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR.

Julio Mateos, Salamanca 1999-2000

Los estudios de la sociología crítica de la educación, la historia social del curriculum, las teorías de la organización escolar y las ideas pedagógicas empeñadas en una transformación de la escuela constituyen, a mi entender, cuatro frentes que contienen muy interesantes aportaciones para el tipo de trabajo que queremos hacer en Fedicaria. Pero también me parece que son perspectivas parciales cuya integración además de deseable, sugiere una interesante tarea.

Los problemas requieren visiones de conjunto. Por ejemplo, las condiciones de espacios y tiempos en las que se enseña y se aprende, la relación del curriculum explícito y el implícito con la cultura experiencial de los alumnos, la relevancia del aprendizaje (para la construcción de valores o discursos contrahegemónicos como posibilidad de quiebra en la función reproductora de la escuela), la autonomía para la adopción de decisiones en la comunidad escolar, etc.. Todos estos problemas y muchos más forman una nebulosa excesivamente fragmentada. Hay que ir hilvanandolos en amplias proposiciones

SOBRE EL CONOCIMIENTO ESCOLAR

Las siguientes notas son comentarios a la *Antología de textos* sobre las disciplinas escolares que ha presentado Raimundo Cuesta en el Seminario. Es decir: son *interpretaciones* a partir de una lecturas. Se han escrito con el fin de provocar el debate en el Seminario de Fedicaria-Salamanca. Tengo la ventaja de haber dialogado con el autor de esta interesante selección prácticamente sobre los mismos textos en un reciente curso de doctorado en que participaba Raimundo como profesor y yo como alumno que ha empezado a trabajar en un proyecto de tesis que guarda estrecha relación con los problemas aquí planteados. Raimundo no llegó, por falta de tiempo, a desarrollar su interpretación, pero apuntó, con una serie de calificativos, una caracterización sintética de lo que podríamos entender por

el *código del conocimiento escolar*. De todas formas, aunque la caracterización global del conocimiento escolar pueda resultar más o menos visible, podemos barajar distintas versiones de la trama, desde la lectura de estos mismos textos. Así pues a esto dedicaré las siguientes líneas.

De los textos, destacaríamos, en primer lugar, las líneas gruesas de crítica que vienen a negar la idea del conocimiento escolar como algo *natural*, como conjunto necesario y, en esencia, incuestionable para la educación de nuevas generaciones con vistas su adecuada inserción en la sociedad. El hecho de la aceptación y la consideración del curriculum como “elemento dado”, que dice Goodson (texto 8), es manifiesto y sólo recientemente, desde la crítica procedente de algunos sociólogos de la educación y de la historia social del curriculum, se han empezado a cuestionar las disciplinas escolares como presencias atemporales e imprescindibles. Las ideas del curriculum como *construcción sociohistórica*, como producto *original y no neutral* (textos 3, 4, 8, 13 y, con ciertas diferencias que más adelante analizaremos, el 11) que se inventa en el sistema escolar son las que abrirían el discurso crítico que subyace en los textos.

En efecto, la mayor parte de la opinión pública y de los agentes que, en uno u otro nivel, intervienen en la creación y reproducción del conocimiento escolar (diseñadores de programas oficiales, editoriales, autores de libros de texto, profesores,...) no dudan de que dicho conocimiento es el natural producto que los alumnos han de adquirir en el “supermercado” del sistema educativo. Reconócense, eso sí, la adecuación de la oferta a las capacidades adquisitivas de los consumidores, las diferencias en la presentación más o menos atractiva del producto e, implícitamente, diferentes “calidades del producto” en función de una preexistente jerarquía del conocimiento vinculada a una división social del trabajo, al rango social al que se adscriben los diferentes saberes, etc. De hecho, el curriculum es revisado en cuanto a la selección de sus contenidos y su adecuación didáctica, pero no es tan frecuente que se reconozca su “partida de nacimiento” en el ámbito del sistema educativo, su construcción en ese contexto a lo largo del tiempo y los

condicionantes ideológicos, políticos y morales que lo modelan. En definitiva, se supone un trabajo de adaptación pedagógica, pero ni siquiera se sospecha de la peculiar recreación que la escuela hace como una producción propia que más bien poco tiene que ver con la ciencia ni la experiencia humana fuera del espacio escolar.

¿Cómo se produce esa construcción en el contexto educativo?

Lo que al respecto nos dice Bernstein y Popkewitz (textos 9, 10, y 12) y después Apple reafirma e interpreta (texto 15) es que desde el conocimiento científico localizado en su *contexto de producción*¹, al conocimiento escolar ya localizado en el *contexto de reproducción* (la escuela), media una insospechada distancia que supera la mera traducción didáctica. Se produce una “alquimia”, una *transmutación* (Popkewitz), es decir, un dejar de ser una cosa para llegar a ser otra sustancialmente distinta. La transformación es de tal calibre que las disciplinas escolares llegan a ser calificadas de “materias imaginarias” y “prácticas imaginarias”, lo cual, sin duda, guarda estrecha relación con el carácter de original invento al que antes se aludía. La *recontextualización* es el término que acuña Bernstein para describir el proceso de cambio, un proceso efectuado mediante el *discurso regulador* (de naturaleza moral e ideológica) que a su vez preña el *discurso pedagógico* que, a su vez, incluye el *discurso de instrucción*.

Independientemente de que la teoría explicativa de Bernstein sobre la recontextualización merezca una lectura más detenida, también nos parece oportuno que aclaremos el concepto de *discurso* y que a primera vista es coincidente con el concepto foucaultiano (expuesto indirectamente en el texto 17). Como podemos ver la *transmutación* que señalan estos autores es algo diferente al concepto de *adaptación didáctica*, aunque dicha adaptación, que no la distinguimos de la *transposición didáctica* de Chevallard (texto 11), conlleve también la

¹ Contexto que abarca en cada sociedad las instituciones generadoras de conocimiento, entre las que, personalmente, creo que hay que incluir no sólo las científicas, las universidades y centros de investigación, sino las aportaciones del arte y la artesanía, de la industria, de la tradición, de la

consideración de creación genuina para el conocimiento escolar. También es diferente la idea del cambio en Bernstein a la propuesta por J. Merchán y F. F. García (texto 18). Según estos compañeros de IRES el conocimiento escolar es el resultado de una *intersección*, de una *mezcla* de experiencias, prácticas e ideas procedentes de la vida cotidiana con el conocimiento socialmente organizado en disciplinas. Una perspectiva más orientada a la explicación del aprendizaje, a la adquisición del conocimiento escolar (coincidente con una parte de las ideas de A. Pérez que ya comentamos en otro momento de este Seminario) que a la elaboración que hacen los pedagogos para determinar el conocimiento a transmitir². Personalmente pienso que el conjunto de interpretaciones es asumible desde la aceptación de la *complejidad* del conocimiento escolar. Una proposición, en este sentido y, por el momento necesariamente simple, podría ser la siguiente:

El conocimiento que la sociedad y sus instituciones ha generado en el pasado y sigue generando, se ha transmitido de unas a otras generaciones de muy diversas formas. En realidad, por lo que venimos diciendo, la palabra adecuada no sería tanto la de *transmitir* ya que queremos expresar una idea que se mueve en el campo semántico de *recrear, transmutar, reproducir*, etc. En la moderna institución escolar, el conocimiento que se enseña es una invención peculiar, el resultado de una profunda transformación del conocimiento desde sus lugares de producción, transformación hecha con intención adaptativa a los fines sociales de la escuela y a la eficacia didáctica (entendiendo por ésta lo que el pedagogo concibe en cada caso como la mejor forma de enseñar y de aprender).

Si las explícitas e implícitas funciones socializadoras de la escuela fundamentan el currículum, los intereses colegiados de profesores y otros gremios académicos, la cultura escolar con sus determinantes tiempos y espacios, entendida en los términos de Viñao (textos 6 y 14), los textos que sirven como modelos de largo alcance, y, — ¿Cómo no?— las ideas pedagógicas de cada momento, van

religión, etc. Aportaciones, individuales o colectivas, producto del pensamiento y la actividad humana.

moldeando el *código disciplinar* que R. Cuesta concibe como herramienta heurística para el estudio crítico de cada materia escolar y que ha aplicado en el caso de la historia (texto 13).

Particular interés tiene el poder de legitimación del conocimiento escolar para decidir lo que va a ser socialmente válido (Chervel, primera parte del texto 4), lo cual, creo que está relacionado con la afirmación de Bernstein *<quienes reproducen el conocimiento legítimo institucionalizan lo pensable, mientras que quienes producen conocimiento legítimo institucionalizan lo impensable>*. Creo que la autoridad legitimadora de la escuela tiene que ver con la ya aludida conciencia sobre el carácter natural y neutral del conocimiento, conciencia que, a mi modo de ver, germina en la creencia de que los contenidos disciplinares son preexistencias inmutables e imprescindibles y, sobre todo, en determinados ideales de ciudadano culto y ciudadano preparado para el éxito en la vida.

El papel reproductor de la estructura social, —jerarquizada y clasista—, que cumple la escuela ha sido ya bien puesto en evidencia con especial solidez por C. Lerena y otros autores de la sociología crítica de la educación. Pero tal fenómeno no se explica sólo por el más reconocible hecho del desigual acceso al capital cultural y las instituciones que lo distribuyen en función del poder económico de cada ciudadano. Ni se explica tampoco suficientemente por las distancias desiguales que los desiguales tienen con el lenguaje y la cultura escolar. El propio conocimiento escolar es jerárquico y clasista (texto 7) y con su presencia simbólica refuerza, al tiempo que refleja, la estratificación social.

En los últimos tiempos la enseñanza se ha masificado y la profunda dicotomía entre la enseñanza primaria y secundaria se ha hecho menos flagrante, también se ha suavizado la correspondiente división jerárquica del conocimiento entre ambas etapas educativas. A la imagen de distribución igualitaria del saber también

² Para avanzar en estos matices de la metamorfosis que el conocimiento sufre en el contexto escolar las expresiones que se utilizan son importantes, ya que dichas expresiones tienen significados

contribuye en el presente la declarada comprensividad del curriculum, los programas de compensación, la atención a la diversidad, la retórica sobre igualdad de oportunidades... Sin embargo aparecen nuevas materias y lugares para la adquisición de conocimientos que permiten la distinción alejándose de la enseñanza común y pública. La irresuelta diferenciación entre trabajo manual y trabajo intelectual en la sociedad capitalista es determinante para una primaria clasificación del conocimiento escolar: sigue primando la abstracción y la especialización como líneas de ascenso socio-cultural. Por otro lado el valor en alza de competencias, experiencias y conocimientos directamente vinculados al éxito individual y el dinero (idiomas, estudios en el extranjero, masters y títulos de escogida especialización, la música de conservatorio y no la música del curriculum escolar, etc, ...) van definiendo todo un campo formativo que se desarrolla en la esfera de lo privado al que tienen acceso las capas sociales medias - altas pero que excluye radicalmente a las más subordinadas.

Por último, señalar la pervivencia del tipo de educación al margen de la vida contra el que arremete Nietzsche (texto 1). Raimundo calificaba en el curso de doctorado el conocimiento que es propio de esa larga tradición educativa de *desvitalizado* incluyendo en tal concepto las siguientes características: **artificial, descontextualizado, asignaturizado, libresco, abstracto, individualista y examinatorio**. Es una caracterización, a mi entender, evidente y bastante completa que podemos contrastar con exhaustividad en nuestras aulas, en los textos, en los apuntes, en los exámenes,... Tales rasgos definitorios han sido esgrimidos como nefandos por todos los sueños de renovación de la enseñanza. No es de extrañar que el conocimiento escolar se haya convertido en este artefacto autónomo, desconectado de la vida, si entendemos su génesis histórica desde una perspectiva social. Si el interés implícito del *discurso pedagógico* es crear un conocimiento "seguro", impermeable a las convulsiones de la realidad social y de la ciencia, si se pretende socializar las conciencias de acuerdo con las propias construcciones

precisos en la ciencia y otros campos.

ideológicas dominantes (ideológicas en cuanto irracionales o acientíficas), por ejemplo en la idea de patria, de religión, de ciencia y progreso en abstracto, de trabajo en abstracto, de matemáticas abstractas, de arte en abstracto,.. el resultado no puede ser otro que una invención peculiar que funciona en las rutinas de la práctica educativa con mucha mayor facilidad que la duda y el diálogo, que el análisis de las cosas reales y cambiantes, que los problemas irresueltos. Al mismo tiempo creo que también desde la perspectiva social crítica puede entenderse mejor la inercia que lleva a mantener durante tan largos periodos de tiempo los *códigos disciplinares* (texto 13) en los mismos rasgos taxidérmicos más arriba citados como propios del conocimiento escolar.

UNAS ANOTACIONES QUE APORTA RAIMUNDO, PARA TERMINAR.

La publicación en 1971 de “Knowledge and control” bajo la dirección de Michael Young es considerada como la carta fundacional de la que se denominó “nueva sociología de la educación británica”, una de cuyas características ha sido su preocupación por el conocimiento escolar. Bernstein, en su contribución a este texto programático, Nieves Blanco: “Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la historia: estudio de un caso”. Tesis doctoral inédita, expresó de forma clara lo que puede entenderse como el programa de trabajo que se pretendía: “la forma en que una selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra en ella garantizado en ella el control social de los componentes individuales” (Bernstein, 1971, 47). Formulación que tiene una importancia fundamental por cuanto supone: a) Problematizar el conocimiento escolar, b) considerarlo desde el ángulo de su valor como “mercancía social” y no simplemente por sus valores lógicos o epistemológicos; c) entender la escuela y el conocimiento escolar como un reflejo de la estructura social, y más concretamente, de los equilibrios y desequilibrios de poder en ella; d) plantear que el conocimiento escolar representa el medio, el instrumento, por el que la sociedad garantiza su control sobre los individuos y, al hacerlo, asegura su pervivencia futura.