

# Acerca de la disciplinarietà/interdisciplinarietà en la E.S.O.

Raimundo Cuesta Fernández(\*)  
I.E.S. Fray Luis de León de Salamanca(1)



## RESUMEN

*Se señala la necesidad de que una teoría crítica para la educación utilice el paradigma dialéctico-crítico, y no renuncie a considerar la dimensión sociohistórica del conocimiento para analizar problemas como el de la determinación de los contenidos. Se propone, al respecto, una enseñanza basada en problemas relevantes, abordados desde distintos grados de integración disciplinar.*

Muchas y de muy diversa naturaleza son las cuestiones que se pueden amparar bajo un rótulo tan general y tan manido como el de disciplinarietà-interdisciplinarietà. Afortunadamente los organizadores de este monográfico han sido lo suficientemente sagaces como para plantear pertinentemente (aunque quizás no con el énfasis debido) en su artículo-prólogo el asunto de fondo: el significado del conocimiento escolar.

Para dar alguna respuesta a cuestión de tanto calado, utilizaremos un procedimiento sencillo: ir exponiendo nuestro propio pensamiento al hilo (a favor y en contra) del que formulan los autores del mencionado artículo, pero sin renunciar al mismo tiempo, a señalar algunos problemas no formulados en aquél. Con ello creemos asegurar la dimensión polémica inherente al tema. Prescindiremos al máxi-

mo de la tediosa, extendida académica manía de la cita ajena o de la reiterada autocita.

A pesar de las discrepancias que vamos a poner de manifiesto vaya por delante la máxima consideración hacia el trabajo desarrollado por el Grupo Investigación en la Escuela y al Proyecto IRES, que están embarcados en tarea gigantesca y digna de encomio, sin parangón en España, de reformulación del conjunto currículo de la escolaridad obligatoria.

En principio hemos de señalar que las fuentes de las que se alimenta nuestro pensamiento sobre el papel que desempeñan las disciplinas científicas (integrada o separadamente) en el currículo son de muy distinta procedencia de las que exhibe el grupo de Investigación en la Escuela. Y, claro está, cada uno se forma con y contra sus lecturas, quedando preso en la

(\*) Miembro del grupo Cronos y profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

(1) Cruz de Caravaca n.º 2, escl. 3 - 3º B. 37003 SALAMANCA



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 empírico-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 currículum. 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, la funciones sociales y los usos que existen, en cada momento histórico, detrás del conocimientos 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 lo nichos académicos y escolares reguladores, en cada momento histórico, de las relaciones entre poder y saber y entre conocimiento, y clases sociales.

Obsérvese 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 tecnologización 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 disciplinarietà/interdisciplinarietà 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 meritório, además, que este enfoque se reivindique 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. Cierto 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 proposes, 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 dès différents degrés d'intégration disciplinaire.*