

EL SENTIDO DEL CONOCIMIENTO EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS

UNNE- PROYECTO DE ARTICULACIÓN UNIVERSIDAD-ENSEÑANZAS MEDIAS

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

**DPTO. DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

Las transiciones de un nivel a otro a lo largo del sistema educativo constituyen uno de los puntos flojos donde suelen producirse las crisis más importantes y las disfunciones más dramáticas. Lo que se ha dado en llamar “bisagras del sistema” (Santos Guerra, 1990) suponen cambios importantes en las trayectorias de los alumnos que se convierten en un nuevo obstáculo (de gran relevancia) en su transitar por la institución escolar. Más allá de la concepción positivista del conocimiento, la cual nos plantea el problema en términos de dificultad de los nuevos niveles o de una mayor complejidad de los conocimientos a adquirir, pensamos que el problema hay que plantearlo desde la perspectiva más sociológica y cultural que pone el foco en las nuevas situaciones a las que tienen que enfrentarse los alumnos. En definitiva, pasar de una educación primaria a una secundaria, o de esta a la universitaria supone acceder a nuevas culturas escolares y académicas, con distintas tradiciones de pensamiento y modos de hacer. Estamos hablando de nuevos conocimientos que se incorporan al quehacer del alumno, pero también de nuevos procedimientos, de nuevos modos de hacer, de nuevos sistemas de comunicación y de relación que plantean nuevos retos y demandan nuevas respuestas en las actuaciones de los alumnos.

Esto se traduce en desencuentros que traen consigo acusaciones mutuas y presiones de todo tipo entre los distintos niveles educativos. Por un lado, se produce una presión hacia abajo, a través de la cual la universidad, en este caso, achaca a los niveles inferiores una deficiente preparación en los componentes básicos del campo de conocimiento correspondiente. Por otro lado, a la universidad se le da la responsabilidad de formar adecuadamente a los sectores productivos e intelectuales de un país, con la carga social y política que esto supone. En cualquier caso, ambas posiciones se mueven en un campo de autojustificaciones que les impide entender dónde está el problema real.

En ambos casos se da por supuesta una concepción acumulativa y pragmatista del conocimiento, descontextualizado en cualquier caso, donde enseñanza y aprendizaje se mueven en una falsa relación de causa – efecto. Bajo mi punto de vista, por tanto, existe un problema radical de orden epistemológico en cuanto a la concepción misma del conocimiento.

Cuando el profesor de Universidad, en definitiva, acusa a la escuela de que los alumnos no llegan preparados para poder seguir las enseñanzas correspondientes a su disciplina, no significa que los alumnos que le han tocado en suerte a este profesor no hayan manejado e incluso aprendido, los conocimientos demandados. El problema para el alumno es entender que ese conocimiento “adquirido” en un determinado nivel educativo o en una determinada asignatura o curso, es el mismo que ahora se le reclama. Dicho de otra forma, los alumnos no le dan más valor al conocimiento escolar que aquello que les sirve para superar las exigencias académicas de un momento concreto y superar las evaluaciones correspondientes. Esto es producto, esencialmente, de la concepción del conocimiento escolar, fuertemente positivista y dependiente de un contexto específico así como de la evaluación (o mejor habría que decir de la calificación) que tiene lugar .

El problema que tiene el profesor, por tanto, no es la falta de conocimiento de los alumnos, sino el de los diferentes contextos en que se produce el acto de enseñanza y el valor con el que se maneja este conocimiento. Pretendo, por tanto, cambiar esta forma de entender el problema y revisar las concepciones epistemológicas propias de las enseñanzas medias y las culturas escolares en que estas se encuadran. Plantearé en primer lugar, por qué es necesario hablar del conocimiento para hablar de las transiciones entre los diferentes niveles educativos y el significado de la escuela y la universidad como constructores de significado del mundo físico y social. En segundo lugar, pienso que es importante analizar la crisis de sentido actual de la escuela, de la cual la universidad no es ajena, que tiene que ver esencialmente con las condiciones sociopolíticas de la sociedad en que vivimos. En tercer lugar, a modo de conclusión,

En los relatos de profesores de secundaria es común que aparezca esta referencia a la falta de transferencia de conocimiento, aún con el mismo docente (Cfr. Sepúlveda y Rivas, 2000)

quiero plantear algunas características del conocimiento sobre las que construir una nueva perspectiva de la articulación entre Universidad y Enseñanzas Medias en la que poder ir avanzando hacia un cambio relevante y significativo.

¿POR QUÉ HABLAR SOBRE EL CONOCIMIENTO?

La primera cuestión que me preocupa es establecer por qué es relevante hablar del conocimiento para hablar de las transiciones en el sistema escolar. Desde mi punto de vista, es precisamente el conocimiento el que da sentido a la escuela, y también a la universidad, en tanto que ambas instituciones son constructoras de significado del mundo social y natural que rodea a los alumnos (Pérez Gómez, 1998). La institución escolar está pensada desde el principio de la transmisión de la cultura, la cual tiene lugar desde un proceso propio de construcción de sentido mediante la comprensión de los fenómenos que forman parte de la sociedad, en todas sus dimensiones.

En tanto que estamos hablando de procesos de construcción de cultura debemos entender que estos tienen lugar desde las propuestas institucionales que se han ido conformando a lo largo de un proceso histórico determinado (Rivas, 2001, 2004a). De hecho, podemos decir que en torno al valor del conocimiento y a los modos de trabajar este en la escuela a lo largo de esta peculiar historia se definen proyectos sociales, culturales y políticos concretos. El problema que presentaba anteriormente en torno a la queja del profesor de universidad en relación a la “falta” de conocimiento de los alumnos hay que entenderlo como la representación de un proyecto social reproductor del status quo, jerárquico social y políticamente, autoritario, selectivo y segregador. Lo más grave es que este es el modelo, el proyecto social en definitiva, predominante y hegemónico.

Por ser honestos con el planteamiento no podemos olvidar que esta situación se presenta generalmente como dada, predeterminada, y como único modelo viable de llevar adelante los procesos educativos. Entre otras razones esto es así a causa de los valores de objetividad y verdad que priman en las concepciones del conocimiento en el mundo escolar y académico. Los profesores y profesoras aprenden a trabajar desde este modelo establecido sin una reflexión suficiente sobre el valor del conocimiento que transmiten y los modelos sociales en que este se apoya.

Estoy hablando, por tanto, de prácticas educativas y pedagógicas que, desde esta mirada, se convierten también en culturales, sociales y políticas. En el escenario educativo no sólo se transmite información, datos o verdades, sino fundamentalmente se ponen de relieve compromisos distintos y posiciones ideológicas diferentes. Desde una visión radical estaría hablando de modelos que meramente socializan en los modelos hegemónicos o de prácticas que promueven y fomentan la transformación social (Rivas, 2001). El conocimiento de ninguna manera es igual a información, a un conjunto de datos más o menos sistematizados dentro de un corpus. Deberíamos de entenderlo como un modo de ver el mundo, de comprenderlo y darle sentido. Por tanto, se trata de un proceso de construcción que engarza en proyectos sociales y colectivos desde los que afrontar unas prácticas determinadas. El conocimiento, de este modo, no está al margen de los procesos por los que se construye, elabora y, en su caso, se transmite.

Así pues, cuando antes hablaba de la reclamación de la universidad hacia las Enseñanzas Medias, en el sentido de demandar una determinada formación del alumno, debemos entender que más que sólo un nivel de conocimientos mínimo (que también) de lo que se está hablando fundamentalmente es de un modelo de alumno, de unos valores sociales, de una cierta visión de la realidad,... que lo hacen compatible con las tradiciones que le son propias al mundo académico universitario.

Por el contrario, cuando hablamos de las Enseñanzas Medias y son estas las que miran hacia “arriba”, en realidad están buscando el espejo donde validar el conocimiento que enseñan. La universidad representa, en el proyecto modernista con el que se corresponde, el referente para el conocimiento “cierto” y “verdadero” (Rivas, 2004b). Por tanto, los profesores de secundaria, formados a su vez en esta “verdad” del conocimiento científico buscan su solvencia como profesionales de la enseñanza en los modelos que se les ofrecen desde este ámbito.

Tanto uno como otro representan, por lo general, un conocimiento codificado, encapsulado y académico. La pregunta importante entonces es si este **es el tipo de conocimiento relevante para la escuela**. Incluso, por qué no, si este es el tipo de conocimiento relevante para la universidad. De forma más simple, esta forma de entender el conocimiento en estas instituciones, ¿está contribuyendo a formar mejores ciudadanos, con una mejor comprensión de su realidad y el mundo en que viven y, por

tanto, con mayor y mejor capacidad de transformarlo para mejorarlo? Pienso que los datos que podemos manejar nos dejan lugar para pocas dudas: **NO**. Estamos ante un conocimiento útil para reproducir el “status quo” pero no para mejorar la sociedad o la calidad de vida de las personas que vivimos en ella.

Se hace necesario, por tanto, un cambio en nuestras concepciones sobre el conocimiento, o cuanto menos, una revisión de las mismas. Esto supone, tal como lo entiendo, un **compromiso conjunto** (institución escolar y universidad) por una resignificación del acto de conocer, ya hablemos de un nivel o de otro, partiendo y respetando la especificidad de cada uno.

Se da una particularidad en la mayoría de los sistemas educativos que creo que es necesario reconocer: Sólo el 17 % en el caso argentino y en torno al 25% en el caso español, de los alumnos entre 18 y 25 años están estudiando en la universidad. En cambio, casi todos los esfuerzos de estos mismos sistemas están encaminados a conseguir asegurar ese “nivel” adecuado para desenvolverse con éxito en la universidad, una vez que se produce la transición desde las enseñanzas medias.

Dos cuestiones se me plantean en este caso. Primero, la que tiene que ver con la significación del conocimiento a la que estamos haciendo referencia, que nos pone en cuestión el modelo que se maneja en la universidad. Pero segundo, y quizás bastante más grave, qué ocurre con más de los tres cuartos de población joven que no accede a la universidad. Su vida transcurre durante más de 10 años en la mayoría de los casos, por una institución orientada hacia finalidades distintas a las que están destinados, ofreciéndoles unos conocimientos que sólo tienen sentido en un mundo distinto, minoritario y con poco valor fuera de sus propias fronteras.

Pienso que es evidente la necesidad de buscar otro tipo de equilibrio y otro tipo de relevancia que permita dotar de sentido y especificidad a cada nivel educativo, sin perder la necesaria correspondencia entre unos y otros. Nos encontramos, bajo mi punto de vista, ante esta doble dificultad, o si se quiere, ante este doble reto: cómo articular, engrasar, las bisagras del sistema educativo para dar entrada a esta diversidad y a esta disparidad de finalidades de los sujetos que por ella transcurren. Desde qué relevancia social, cultural y política es necesario valorar esta situación y buscar respuestas. Pero también, cómo respetar la especificidad y finalidad propia de cada nivel.

Intentaré apuntar algunas posibilidades en los siguientes apartados.

LA CRISIS DE SENTIDO DE LA ESCUELA

Esta cuestión entiendo que supone o debe suponer, uno de los ejes fundamentales del trabajo conjunto entre la universidad y las enseñanzas medias. Tanto una como otra institución, como apuntaba anteriormente, tienen en sus manos un mismo problema: el construir significados del mundo social y natural para la mejora de la sociedad. Por tanto, lo que estamos denominando como una crisis de sentido de la escuela debe ser un tema de reflexión conjunta entre ambas, ya que están igualmente afectadas.

Desde la perspectiva que estoy manejando esta crisis de sentido es entendible como una crisis del conocimiento y de las relaciones que se establecen en torno al mismo. Los modelos de conocimiento con los que viene trabajando la escuela y la universidad no se corresponden con los que en los tiempos actuales están desarrollándose en el resto de la sociedad. Y esto, de alguna forma, la vacía de contenido (Duschatzky, 1995). Por otro lado, el manejo que de este conocimiento se hace en la escuela también está sufriendo cambios significativos. De una situación en que la tarea básica era la de informar (ofrecer una serie de datos y teorías establecidas en torno a la verdad que representaban) pasamos a una situación en que los alumnos son capaces de encontrar más información fuera que dentro de las instituciones educativas. Sobre todo si hablamos de información relevante y significativa para sus intereses y sus preocupaciones. Algo importante está ocurriendo en la comprensión del mundo que está elaborando la sociedad de lo cual aparece que la escuela y la universidad se están quedando fuera.

Desde mi punto de vista, el sentido se establece en relación a los contextos socio políticos en que se actúa. Esto es, no existe un significado, una finalidad, unos objetivos, etc. de cualquier institución o componente de nuestra cultura, al margen de los marcos en que se desarrollan. Son estos los que definen los límites de comprensión y actuación en el mundo al margen de verdades absolutas. En nuestro caso, la transformación de los contextos socio – políticos han supuesto el paso de una sociedad racionalista a una postmoderna. Desde un punto de vista epistemológico se puede decir

que estamos pasando del racionalismo a la posmodernidad. El primero constituye el marco ideológico en el surge la escuela contemporánea y el que en un primer momento le da razón de ser. El segundo representa unas nuevas reglas de juego en torno a criterios distintos de verdad y con bastantes menos certezas en todos los ámbitos de la vida. En esta transformación el mundo académico y escolar ha perdido buena parte de su espacio y de su autoridad, perdiendo referentes tradicionales para su quehacer. Veamos someramente en qué ha consistido esta pérdida de sentido de una forma más desarrollada.

Lo primero a considerar es el propio origen racionalista de la escuela, dentro del proyecto modernista en que se inscribe (Rivas, 2004b). Si bien no voy a desarrollar en profundidad esta idea, suficientemente conocida, quiero resaltar lo que puede considerarse uno de los pilares sobre los que se inicia esta crisis de sentido que estoy planteando. Me refiero al valor de verdad predominante en esta ideología, sobre todo en lo que supone de pensar el conocimiento en función de certezas con valor general (por no decir universal, que sería la máxima aspiración racionalista).

Esta ideología sobre la que se sustenta la escuela supone pensar el conocimiento y la cultura como un conjunto ordenado y coherente de saberes, que se transmiten por parte de los poseedores del mismo a aquellos que carecen de él, estableciendo una radical diferencia entre sabios y vulgo, entre expertos y novatos, entre poseedores de la verdad e ignorantes. Lo cual supone una forma muy particular de afrontar los procesos educativos.

Bien es verdad que al mismo tiempo supone la superación, como criterio de verdad, de la fe y de las creencias, más o menos justificadas, pero siempre legitimadas por el poder religioso. El racionalismo supone primar el conocimiento experimental, el producido por la investigación científica y por el uso de la razón, por encima de las meras creencias. Lo cual supuso un cambio trascendental en el devenir de la historia y en la manipulación por parte del hombre de la naturaleza. Sobre estas bases se erigen los principios del progreso y la técnica, auténticos ejes de la vida en el mundo contemporáneo y moderno.

Desde mi punto de vista este cambio no modificó sustancialmente los principios epistemológicos esenciales para el cambio y la transformación de la sociedad,

ya que si bien nos trajo el progreso, también es cierto que sólo cambió las jerarquías en las que se articula la sociedad. En lugar de monjes y obispos, la modernidad nos trae científicos y políticos profesionales, pero la relación esencial entre el sujeto cognoscente y lo conocido no se modifica. Sólo cambia el formato en que esta relación tiene lugar. En definitiva, se cambia la verdad revelada religiosa (la fe o las creencias) por la verdad descubierta por los experimentos empíricos (la ciencia).

El cambio es sustantivo desde el punto de vista epistemológico pero poco relevante en cuanto a los modelos sociales que representa. Y aquí es donde radica, a mi modo de ver, la crisis en el sentido de la escuela: la sociedad ha evolucionado hacia sistemas más relativos, con modelos de verdad más dependientes de los contextos y las situaciones, con un fuerte énfasis en los principios individuales, que convierten al conocimiento escolar en poco más o menos una pieza de museo o un recuerdo de tiempos pasados. La escuela no ha sabido evolucionar y cambiar en la misma medida que la sociedad posmoderna, por lo que la construcción de significados y de cultura que promueve no tienen sentido para las necesidades cognitivas del mundo actual. Pienso que la escuela debería haber sido parte esencial en el cambio y la construcción de las nuevas ideologías, buscando construirlas desde modelos de transformación de la sociedad hacia su mejora. Pero este no ha sido el caso.

Vamos a intentar desarrollar esta crisis de sentido, entendida de este modo, desde cuatro ejes principales de lo que representan los nuevos modelos sociales. Estos suponen un modo de ejemplificar los cambios de los que hablo, y no intentan, de modo alguno, convertirse en los únicos ni en los más sobresalientes. Son aquellos que bajo mi perspectiva representan características suficientemente globales para entender algo de estos cambios. Estos serían, el cambio mismo, lo paradójico, la complejidad y los cambios de narrativas.

El cambio.

La primera característica que nos parece relevante de la sociedad actual y de los cambios que están teniendo lugar es la propia noción de cambio. Si algo caracteriza la situación de la sociedad actual es su inestabilidad y provisionalidad en casi todos los niveles de la vida social. En primer lugar, esto es así como consecuencia de acontecimientos resonantes capaces por sí mismos de modificar las políticas

internacionales. Si bien, hay que entender que tampoco son azarosos en modo alguno, como de alguna forma se nos puede intentar hacer creer, sino que son fruto de dinámicas anteriores. Nos referimos por ejemplo a acontecimientos como el 11 de setiembre en Nueva York o el 11 de noviembre en Madrid. Hechos puntuales que modifican trayectorias sociales y políticas. O como ocurre también con las consabidas crisis económicas que periódicamente vienen a remover los cimientos de los sistemas económicos de los diferentes países para reajustar las mismas políticas neoliberales, si bien librándose de la paja que sobra, por decirlo en términos llanos.

En definitiva, estamos ante una situación de pérdida de estabilidad social, donde nada se pueda dar por seguro y mucho menos como eterno o perdurable. Lo que hoy es un valor en alza mañana se puede convertir en algo deleznable y objeto de todas las críticas. Los objetivos productivos son absolutamente coyunturales y temporales. Las supuestas leyes del mercado obligan a nuevas necesidades y nuevas estrategias. La configuración del mercado de trabajo, igualmente, aboga por la flexibilidad y el cambio. Ninguna economía del ámbito de influencia de lo que conocemos como occidente apuesta por un puesto de trabajo estable. La movilidad en el empleo es una muestra de prosperidad económica. Y así podríamos seguir nombrando diferentes campos en que el cambio se ha convertido en piedra angular.

Por otro lado, la realidad inmediata se nos presenta como provisional. Nada tiene valor de permanente. Esto se manifiesta de este modo tanto desde el mundo material, del consumo y la economía, hasta desde el propio mundo de los valores y la moral. Internet, por ejemplo, se puede considerar como paradigmático de esta situación. La oferta se multiplica en una sucesión constante de posibilidades que se caracterizan precisamente por su carácter efímero. La página Web que durante unas pocas semanas es capaz de acaparar la atención de medio mundo, desaparece o se margina con la misma velocidad que se encumbró.

El futuro, así, se convierte en una quimera que poco o nada nos sirve para orientar nuestro presente. El valor esencial es vivir el aquí y ahora como si no hubiera un día después: sin consecuencias y sin criterios. En mayor o menor grado, todo lo que supere una antigüedad mínima es obsoleto e irrelevante. Por esta razón las generaciones cada vez se estrechan más. Los adolescentes de 15 años consideran viejos a los jóvenes

de 20 y estos a los de 25, y no digamos ya en relación a otras edades. La película de hace dos temporadas, independientemente de su calidad, ya es vieja para hoy día. Y así podríamos seguir mencionando situaciones.

Desde estas premisas, ¿qué puede ofrecer una escuela que intenta enseñar conocimientos eternos y verdaderos? En una sociedad donde nada es permanente y hasta el conocimiento se caracteriza por su provisionalidad los principios modernistas sobre los que se edifica la institución educativa dejan de tener sentido para los alumnos. Los ideales de progreso que iluminaron a los alumnos y a las familias de no hace tanto tiempo, que veían en la escuela una posibilidad de promoción social y de estabilidad futura, empiezan a derrumbarse en un mundo en que el cambio es el principio básico.

Más aún, esta provisionalidad supone una pérdida de esperanza y fe en el futuro que añade un obstáculo añadido al propio problema del conocimiento escolar en el mundo posmoderno. Si preguntas al alumnado de los centros escolares sobre como ven el futuro una proporción importante incide sobre visiones de caos, oscuridad, guerra, con graves problemas ecológicos, etc. Casi todas las visiones futuristas que se nos presentan en el cine, la literatura, y otras manifestaciones culturales, inciden en estas características. El futuro se presenta como algo en cualquier caso peor que lo que nos ofrece el presente. Por tanto hay una falta de esperanza preocupante que lleva más a revalorizar el carácter efímero y provisional de la cultura. Y a decir verdad, si vemos las últimas actuaciones de las así llamadas grandes potencias, hay motivos sobrados para preocuparse. Si bien, afortunadamente, no son los únicos espejos donde mirar.

En cualquier caso, son situaciones, características, valores, etc., alejados de los que tradicionalmente ha venido propugnando la escuela y sobre los que esta intenta establecer las bases de la educación de las nuevas generaciones. La crisis, como es fácil deducir, está servida.

La Paradoja.

La segunda característica a resaltar, de alguna forma en línea con la anterior, es el carácter paradójico de la sociedad actual. Se puede decir que de una forma sin precedentes en la historia presente de nuestra cultura conviven diferentes perspectivas, diferentes visiones del mundo, diferentes opciones y valores. Esta situación en algunos momentos es percibida como conflictiva, pero no siempre necesariamente. En otros

momentos puede ser señal de un fuerte eclecticismo o incluso fruto de un exacerbante relativismo. Diferentes posibilidades para definir esta situación que se contraponen al mundo estable de verdades universales propia del modernismo.

La misma situación de paradoja es aplicable a la propia comprensión del fenómeno, ya que esta puede ser percibida en algunos momentos como conflictiva, como decía hace un momento, pero al mismo tiempo, estas diferentes opciones, a menudo contrapuestas, pueden convivir sin contradicción aparente, haciendo necesaria una revisión en profundidad de algunas de nuestras concepciones más arraigadas de la sociedad que suelen caracterizarse por un fuerte maniqueísmo.

Se da el caso de que visiones contrapuestas del mundo pueden convivir incluso en los mismos sujetos. Por ejemplo, nos encontramos con un buen número de personas fuertemente conservadoras en lo social o en lo político, pero absolutamente liberales en el terreno moral. Asumimos una economía de mercado, fuertemente conservadora, en el terreno de lo económico y lo social, al tiempo que se hace gala de una moral mucho más permisiva, por ejemplo, en lo sexual. Evidentemente, es posible encontrar explicaciones claras para explicar esta situación, pero desde la perspectiva de las grandes corrientes ideológicas y de las tradiciones culturales, resulta controvertido.

Echando mano de otro tipo de ejemplos, nos encontramos un mundo cada vez más agresivo, con más conflictos sociales, con una mayor separación de clases sociales, al tiempo que se experimenta un fuerte auge de los movimientos solidarios y de cooperación. Estamos en el momento de la historia con el mayor avance de la medicina, al tiempo que se vive un fuerte incremento de las enfermedades de todo tipo: alergias casi generalizadas, el SIDA, síndromes de todo tipo, etc. Enfermedades nuevas, y la expansión de otras más tradicionales, al tiempo que se dan otras por erradicadas. Llegamos a la luna, pero nos morimos de hambre en muchas regiones del planeta. Se extiende el principio del pensamiento único en la política y en la cultura y al mismo tiempo surgen nuevas sectas, nuevos movimientos ideológicos y culturales y mucha más diversidad cultural. Y así otros muchos ejemplos. No están claras las cartas de la baraja con la que jugamos.

¿Cómo afecta esto a la escuela? ¿Se puede mantener un ideal de uniformidad y de pensamiento estructurado cuando todo alrededor habla de otro enfoque? No quiero

decir con esto que la escuela deba abandonar su compromiso con el conocimiento ordenado y coherente, y que todo vale en el quehacer educativo, pero probablemente deba plantearse otros sistemas de trabajo y de afrontar esta realidad capaz de hacer entendible esta paradoja para que no se convierta en confusión. Lo que es difícil de pensar es que los alumnos y las alumnas que acuden a los centros escolares van a entender y asumir sin problema un conocimiento y un pensamiento que se les ofrece como algo estable, estructurado y totalizador.

Si repasamos la historia de la ciencia y del pensamiento, en otro orden cosas, encontraremos que tampoco el proceso funciona de este modo, de forma que lo que se nos ofrece como una historia continua, donde un conocimiento se asienta sobre los anteriores, en realidad es un proceso complejo, con idas y venidas, con sobresaltos, con contradicciones,... Ni siquiera existen las certezas de que el conocimiento que estamos ofreciendo se corresponda de algún modo con eso que denominamos realidad. El conocimiento que ofrecemos no deja de ser sino una posición ideológica acerca del mundo social y físico, fruto de la peculiar historia de la escuela. De qué modo, por ejemplo, se puede conjugar el enfoque euclidiano del espacio y el tiempo con lo que nos plantea la teoría de la relatividad de Einstein (Kuhn, 1971; Feyerabend, 1987; Hawking, 1993; etc.), La escuela nos las presenta como etapas de un mismo proceso cuando en realidad nos describen mundos bien diferentes. Paradójicamente, por emplear el mismo concepto que intento explicar, es el enfoque actual del conocimiento escolar el que plantea el “todo vale” en la medida en que no establece criterios relevantes y suficientes con los que comprender y valorar la realidad.

La Complejidad

Este es otro de los conceptos claves que entiendo que hoy día definen la posición del conocimiento. Esto es así hasta el punto que define un movimiento ideológico propio (Morín, 1994 y Morín et al, 2002), contando, incluso, con un Centro Internacional para el pensamiento complejo, sito en Buenos Aires, y una cátedra Itinerante UNESCO. Más allá de lo que pueda representar este movimiento la complejidad es un concepto recurrente en el mundo actual. Caracteriza buena parte de los procesos de nuestro mundo y pienso que es el término que mejor da a entender lo que es el mundo actual: Una multiplicidad de perspectivas que conviven y actúan en

distintos niveles de comprensión, pero todos ellos congruentes en un sentido o en otro, aún dentro de lo paradójico de lo que hablaba anteriormente.

Esto nos lleva a una visión de la realidad bastante más global de la que tradicionalmente se plantea en el mundo escolar. Las explicaciones no son necesariamente líneas, y menos aún causales. Antes bien, la circularidad, la interdependencia, la jerarquización, los sistemas abiertos y otro buen número de conceptos denotan mucho mejor lo que sería la comprensión del funcionamiento de nuestro mundo, desde la perspectiva contemporánea.

Los fenómenos naturales y los sociales empiezan a pensarse como parte de un mismo mundo de tal forma que comprender una realidad supone poner en juego numerosos enfoques, distintas disciplinas y distintos niveles de comprensión. Resulta llamativo, por ejemplo, como en los distintos organismos e instituciones dedicadas a la investigación la idea de campo disciplinar prácticamente es inexistente, haciéndose referencia, como mucho, a grandes áreas de conocimiento. La mayor parte de las veces, incluso, estas desaparecen dejando paso a un enfoque problemático de la realidad. No se buscan expertos en disciplinas concretas sino grupos de investigadores capaces de afrontar un problema social, técnico, político, etc., desde las diferentes caras en que se puede plantear. Las convocatorias de investigación de la Unión Europea, por ejemplo, o de otras macroinstituciones, se plantean sobre problemas concretos que deben ser afrontados desde multiplicidad de disciplinas. La interdisciplinariedad o el movimiento actual de la transdisciplinariedad se están ofreciendo como nuevos modelos de organización del conocimiento que tienen que ver con este enfoque de la complejidad.

Hay una nueva paradoja que se plantea aquí entre la superespecialización, como tendencia sobre todo en el mundo científico y productivo, y este pensamiento complejo. En alguna medida hay una cierta incidencia de uno sobre otro, sobre todo en la medida en que esta exacerbación de la especialización se materializa en el enfoque complejo sobre problemas muy particulares. Lo cual añade, valga el juego de palabras, una nueva complejidad al planteamiento que estamos haciendo.

De cualquier forma, lo que nos interesa es la forma en que toda esta situación pueda estar afectando al mundo de la escuela. Lo cual creo que resulta evidente si recordamos, aunque sea por encima, el currículum escolar. Sobre todo a medida en que

avanzamos en el sistema educativo. Si bien en las primeras etapas es donde más incidencia tiene una perspectiva globalizada del currículum, con grandes bloques temáticos, centros de interés del alumnado, etc., conforme van “ascendiendo” de nivel educativo la especialización curricular aumenta de forma ostensible. En precisamente la secundaria y la universidad, los niveles más cercanos a un pensamiento científico, por llamarlo así, donde mayor es esta especialización y mayor atomización tiene el conocimiento. Lo cual, de nuevo, resulta paradójico.

El cambio de Narrativas.

Relacionado de una forma clara con la cuestión anterior planteo esta otra, la que tiene que ver el cambio del enfoque de los modos en que se representa y se expresa la realidad. Me refiero a la pérdida de las grandes narrativas, de los grandes modelos que intentaban explicar el mundo y la irrupción de un planteamiento mucho más inmediato, más centrado en los problemas cotidianos, con muchas explicaciones parciales para los distintos acontecimientos de la vida, sin que en la mayoría de los casos haya una coherencia o un referente concreto en el que adquieran sentido y significado. Lo que en un principio puede representar una mayor valorización de la cotidianidad, de lo concreto, de las individualidades y sus identidades se convierte, en un buen número de ocasiones, exclusivamente en un pensamiento practicista, si se me admite el término. Es decir, es el mero interés práctico el que preocupa, la resolución de la situación concreta y en el instante, independientemente de cuáles sean los referentes que lo justifican, sus finalidades, etc.

Esto supone un cambio importante en los sistemas de pensamiento, ya que las grandes concepciones científicas dejan de tener sentido. Lo que interesa es qué teoría o qué explicación puede resolver este problema aquí y ahora. Hacía referencia anteriormente a las propuestas de investigación que proponen los grandes organismos internacionales. Pues bien, además del planteamiento Inter- o trans- disciplinar que puedan plantear también suponen que su interés se centra exclusivamente en la resolución de problemas, la mayor parte de las veces de tipo político o de interés técnico. Así, se plantean los programas de investigación del tipo I+D, o como ahora se estiliza más: I+D+I, y se ha eliminado prácticamente cualquier referencia a investigación

básica o a aquella que tiende a generar síntesis relevantes de la investigación que se lleva a cabo.

Este tipo de pensamiento, de modo de enfocar el conocimiento, se está universalizando de forma preocupante, hasta el punto de protagonizar algunas reformas de los niveles superiores de los sistemas escolares. Sobre todo está suponiendo un modo de hacer y de pensar en la cultura actual, que está llegando a los diferentes niveles de lo público. No digamos ya de lo privado. Los políticos no proponen programas basados en proyectos ideológicos de sociedad sino que responden a las demandas de los ciudadanos, cualesquiera que sean estas y sean expresadas del modo que sea. Se instrumentaliza los movimientos sociales y las O.N.Gs. si con ello se consigue incrementar los beneficios, aunque los objetivos de estas sean incluso hasta contrarios a los especulativos de las empresas que los usan. En el terreno de lo escolar, incluso, nos volcamos en los desarrollos curriculares o incluso organizativos de las propuestas educativas, aunque estas sean planteados en formatos privados. Y estos son sólo algunos ejemplos.

Es difícil de este modo generar algún interés por las teorías escolares, por las explicaciones globales o por generar un interés por el propio conocimiento en sí mismo, o por el interés del conocer o el aprender por el puro placer que representa, sino sirve para algo. En definitiva, se genera una perspectiva instrumentalizada del conocimiento y de las disciplinas que anula el deseo de aprender por sí mismo. Esto es algo que aleja a la escuela y sus finalidades de los objetivos del alumnado y crea un abismo importante entre ambos. No tanto porque el planteamiento de estos últimos sea más valioso o más interesante, sino por la propia incapacidad de la escuela por manejarlo. El profesorado y los maestros ignoran esta realidad y trabajan en sus aulas como si el pensamiento fuese aún racionalista. Lo cual supone crear el rechazo, la apatía y el desinterés de sus alumnos.

El resultado de todo esto, como ya vengo anunciando, es el distanciamiento de sentido de la escuela en relación a las experiencias y versiones del mundo de los alumnos y las alumnas. Desde mi punto de vista esencialmente hablamos de un distanciamiento respecto a las necesidades de estos y estas en tanto que ciudadanos y

ciudadanas y sujetos históricos que viven el presente social, cultural y político. La escuela y la universidad, tratan a su alumnado como si fueran sujetos sin tiempo y lugar, sin tradiciones y sin experiencias, que viven el mundo y el conocimiento al margen de sus contextos vitales. Plantean su trabajo colocando el énfasis sólo en la propia lógica del conocimiento como si este fuera inmutable, único y ahistórico. Lo cual supone un grave enfrentamiento con lo que el alumnado necesita, en cuanto sujetos que viven una realidad y participan en una sociedad particular.

La pregunta no debería ser "qué tienen que aprender los alumnos", sino "qué necesitan saber los alumnos para comprender el mundo en el que viven". El único currículo viable desde este punto de vista, sobre todo en el ámbito escolar no debería ser otro que "cómo funciona el mundo en el que vivo". Desde esta pregunta básica estoy convencido de que es posible reconstruir todo el currículo escolar y aún el académico de la universidad, desarrollando diferentes niveles de comprensión. Como afirma Kirtman (2002, May 8), esta es la gran pregunta para el trabajo del alumno: ¿Qué ocurre a mi alrededor?.

Desde este planteamiento entiendo que la articulación entre escuela y universidad cobra un sentido diferente. Primero porque ambas instituciones revalorizan lo que significa el conocimiento y su valor para los sujetos a los que se destina. Segundo, porque de este modo también cada una de ellas tiene que asumir su responsabilidad en este proceso de construcción de significado con su propia especificidad y no pensándose como niveles o escalones de una misma secuencia. Las necesidades de una alumna de primaria, por ejemplo, no van a ser las mismas que de uno de secundaria, como resulta obvio. Pero tampoco las de un alumno de secundaria tienen que ser las mismas que las de una universitaria. Como decía antes, sólo un porcentaje reducido del alumnado de secundaria accede a los niveles universitarios. Por esta razón su interés por el conocimiento no puede verse supeditado a lo que pudieran luego exigirle o requerir para su entrada en la universidad.

La articulación debería entenderse desde una visión distinta de la escuela. Esta no sería otra que la de una institución que construye una "comprensión" del mundo con el alumnado, y la universidad, desde el punto de vista de la transmisión de los saberes, como aquella que colabora en la construcción de una perspectiva "Global" del

conocimiento, trabajando sobre los referentes y los criterios sobre los que se construye esta comprensión. Dos perspectivas deferentes para afrontar un mismo hecho. En su conjunto, contribuyendo a mejorar un mundo mejor desde la comprensión y el respeto a la especificidad.

Por tanto, si nos preguntamos sobre “cuál es el conocimiento necesario” que deben traer los alumnos cuando arriban a la universidad o qué condiciones debe reunir el conocimiento escolar para la universidad, estamos haciendo un planteamiento que sólo se preocupa por las competencias del alumno, desde una peculiar visión del conocimiento y de la realidad. Desde mi punto de vista el problema es otro: No es una cuestión de lógica disciplinar sino esencialmente de lógica cultural, social y política”. Desde esta perspectiva es posible reconstruir otro enfoque y rediseñar otros modelos de acción en este campo.

CARÁCTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO PARA UNA NUEVA CULTURA ESCOLAR.

Una vez planteado el problema de este modo creo que es necesario concluir con el diseño de algunas características del conocimiento como base programática de otro modelo de acción en la escuela y en la universidad, desde la que pensar otro tipo de articulación entre ambas. En buena parte se han ido explicitando ya en el análisis previo, por lo que pasaremos por ellas de una forma mucho más ágil. 6 serían en definitiva estas características:

- *CONOCIMIENTO COO PROYECTO DE PRESENTE.* Más allá de la ideología modernista clásica que piensa la escuela como un proyecto para el futuro, con la misión de formar a las nuevas generaciones para ser hombres y mujeres de provecho en el día de mañana, el conocimiento debe dar sentido al mundo actual, al que ahora viven y sienten los alumnos que acuden a los centros escolares. En definitiva el futuro sólo se construye desde la acción del presente; desde una acción consciente y coherente sobre el mundo actual. En la medida en que pensamos en lo que podrá ser el mundo de dentro de 15 años, nos olvidamos que los alumnos y las alumnas son sujetos que viven en la sociedad de ahora, que necesitan encontrar su sentido a la vida que tienen y los espacios de participación y construcción con el resto de los ciudadanos y ciudadanas.

En un cierto sentido esto supone enseñar a pensar como guía y objeto de la enseñanza y no tanto repetir las verdades establecidas por otros desde otros contextos. Esto tiene que ver bastante con el criterio de verdad universal propio de la modernidad.

- *CONOCIMIENTO COMO COMPRESIÓN DEL MUNDO.* En directa relación con lo anterior este proyecto de presente debe orientarse a comprender qué es y cómo funciona el mundo en el que vive el alumnado. Ya apuntaba antes que esta es la pregunta básica y radical sobre la que se debería estructurar el currículum escolar. De alguna forma se trata de entender la realidad como texto a escribir o interpretar. La realidad no es algo inmanente, que está ahí, independiente de los sujetos que lo conocen, sino que es algo a construir desde los significados compartidos por el colectivo. En ese sentido, por tanto, es un texto a escribir, ya que está constantemente rehaciéndose en la medida en que cada nueva generación de ciudadanos y ciudadanas, cada sujeto en definitiva, vuelve a escribir el texto de la realidad, con su comprensión de la misma y su participación. Escritura que al mismo tiempo es un ejercicio de interpretación de la experiencia cotidiana de estos mismos sujetos.
- *CONOCIMIENTO COMO COMPLEJIDAD:* Si de un proceso compartido hablamos y de una construcción múltiple de la realidad, es obvio que esto sólo puede ser entendido desde la complejidad, desde la multiplicidad de perspectivas, enfoques, disciplinas y niveles de comprensión. Lo sistémico, lo global, los paradigmas holísticos, el pensamiento holográfico, etc., se convierten en referentes epistemológicos necesarios para manejar este nuevo conocimiento. Me atrevería a apuntar, en esta misma línea, a la interculturalidad como un elemento esencial que debe formar parte de cualquier perspectiva de cambio en este sentido, así como de transformación de la realidad social. El mundo actual ya no se puede mirar sólo desde la óptica de una sola visión del mundo, sino que es preciso avanzar en un pensamiento mestizo, integrador, donde las diferentes culturas puedan estar aportando elementos de comprensión de esta realidad. Lo cual nos permite enriquecer nuestra visión de la misma al tiempo que supone

una posibilidad inigualable de trabajar en el avance democrático y tolerante de la sociedad.

- *CONOCIMIENTO COMO PROBLEMA:* Esto supone afrontar el currículum escolar desde una visión problemática de esta realidad. Es decir, partir de los acontecimientos y los hechos que pongan de relieve esta complejidad y sus consecuencias, en un sentido o en otro. No se puede utilizar el problema sólo como una ejemplificación de la teoría, sino como el origen de esta. Normalmente la escuela se conforma con poner “problemas” al alumnado, que no son sino modos de ejercitar o ejemplificar las cuestiones especificadas en el desarrollo de la lección o de la explicación teórica, pero nunca constituyen una situación nueva para pensar. El mundo avanza por preguntas, como reza una máxima ya popularizada, por lo que habrá que proponer un conocimiento escolar problemático, por decirlo así. O dicho de otro modo, que problematice la realidad como forma de buscar su comprensión. El mundo no es un conjunto ordenado y coherente de componentes, ya sean sociales o físicos, sino más bien un sistema entrópico, cuasi caótico, donde la paradoja y el conflicto, como apuntaba en otro momento, se erigen como las reinas de este carnaval.
- *CONOCIMIENTO COMO APERTURA:* De nuevo como continuación del argumento anterior se hace necesario entender el conocimiento como un conjunto múltiple de visiones y perspectivas de la realidad que abren nuevas posibilidades y nuevos caminos. No se trata de un conocimiento encapsulado, dirigido unilateralmente, donde a una pregunta sólo se sigue una respuesta, aquella que se genera desde la prescripción teórica. Antes bien, el conocimiento debe suponer siempre nuevas posibilidades de exploración, nuevos caminos que recorrer o nuevos senderos que abrir. Nunca se va a progresar desde el paso repetitivo por caminos ya trillados, sino desde la posibilidad de generar otros nuevos.
- *CONOCIMIENTO COMO INCERTIDUMBRE:* Por último, este conocimiento que estoy proponiendo, como no podía ser de otro modo, se construye desde la incertidumbre; desde la ausencia de respuestas hechas y conocidas y de verdades universales incuestionables. De alguna forma lo que planteo es una actitud de

sospecha constante ante el conocimiento. Nada está previamente definido sino que se construye desde el cuestionamiento constante sobre aquello que ya sabemos o que damos por supuesto. De alguna forma planteo más una actitud que un saber. Si no existen verdades previas la realidad se nos convierte en un conjunto de preguntas e interrogantes sobre las que reflexionar para construir modelos de comprensión. Desde luego nada más alejado de la posición tradicional y normal de la escuela de plantear los problemas solo como una forma de llevar al alumnos a la verdad que tiene que descubrir. Mi definición sobre el problema es más de una realidad por construir.

Desde estas 6 características se puede hablar de unas condiciones distintas para la enseñanza ya que suponen un nuevo programa desde el que elaborar y desde el que construir una nueva realidad educativa, un nuevo modelo de ciudadanía participativa, crítica, abierta a nuevas posibilidades, tolerante con sus coetáneos, sean estos del color o de la procedencia que fueran, etc. Desde luego se trata de un modelo de escuela que trastoca muchas de las premisas sobre las que actualmente se estructura. Algunas de tipo organizativo, ya que precisa una nueva concepción del espacio, del tiempo, de los agrupamientos, de la idea de comunidad, etc. Otras, obviamente, en cuanto a las estrategias de trabajo y los contenidos sobre los que trabajar. Y también, cómo no, otras que tienen que ver con los sujetos que trabajan y actúan en estos escenarios profesionales.

Una de las claves principales que aquí se pone en juego es precisamente la del profesorado que atiende las escuelas. No es difícil pensar que el primer cambio, o al menos uno de los primeros, debe venir de la mano de una actitud distinta de estos profesionales de la enseñanza. Y hablo tanto del de secundaria como del universitario. Esta actitud no se puede calificar de otro modo que entender al *profesor como intelectual*, siguiendo la clásica consigna de Giroux (1990) Esto es, un profesor comprometido con el conocimiento con el que trabaja que no es sino un compromiso con su alumnado y con la sociedad, en definitiva. Me resulta especialmente definitoria de esta actitud la afirmación que hace Julio Anguita, ex dirigente político español de no hace muchos años, cuando calificaba esta visión del profesorado, como de “Rebelde

Cultural” (Cremades, 1999: 68). Esto es, alguien que constantemente se pregunta, se interroga, sobre la realidad en la que vive y pone en tela de juicio las verdades que se le ofrecen como inmutables. Alguien que rechaza la visión exclusiva y unilateral del pensamiento único y abre nuevas fronteras para la comprensión del mundo. En resumidas cuentas, alguien comprometido con el conocimiento, con la transformación del mundo y con la sociedad.

Resumiendo pues, como una forma de ir concluyendo, el papel de la escuela y de la universidad se reconstruyen desde esta nueva perspectiva ya que las dos se ven afectadas por los cambios que de aquí se derivan. No se pueden plantear cambios de perspectiva sólo para la escuela en tanto que como nivel inferior sólo debería estar preparando a los sujetos que van a acceder al siguiente nivel, para luego mantener en la universidad la posición firme de los valores tradicionales del conocimiento: verdad, universalidad, univocidad, etc. En ambos casos tenemos que pensar en un compromiso con la cultura y el conocimiento como una forma de participar en un proyecto colectivo de cambio y de transformación de la realidad. Compromiso que se mueve en ambos casos en la misma concepción de conocimiento como comprensión. Como viene a decir McLaren (1998: 12), la convicción reinante de que el conocimiento tan sólo es conocimiento si refleja el mundo como este realmente existe ha sido inexorablemente aniquilada a favor de una perspectiva según la cual la realidad es socialmente construida o semióticamente dispuesta. Lo cual nos lleva, necesariamente a concluir sobre la involucración política de la práctica escolar y académica.

Desde esta perspectiva, como ya adelantaba en otro momento, la universidad debe contribuir en esta articulación de niveles a partir de un mayor grado de formalización del conocimiento y la creación de sistemas más elaborados. Lo cual no quiere decir que es la única que produce este conocimiento, sino que por su disposición y posibilidades tiene en sus manos la construcción de las grandes narrativas, de las visiones más globales, desde una situación de rigor, seriedad y control. De otra forma los riesgos de sectarismo serían importantes.

La escuela, por su parte, debe poner un mayor énfasis en la comprensión del mundo que rodea a los alumnos y trabajar desde esta necesidad de participación activa en la sociedad. Pero esto lo hace, o debería hacerlo, desde su introducción en el

pensamiento complejo, abierto y crítico que se necesita para llevar adelante este tipo de construcción.

Desde este doble enfoque entiendo que es posible reconstruir el problema inicial que planteaba sobre una doble presión en el sistema educativo: hacia abajo, responsabilizando a la escuela, y hacia arriba, creando en la universidad un sistema endiosado de verdades y certezas, que no suelen tener más que un valor político de cohesión desde la uniformidad y de eliminación del conflicto y la crítica.

REFERENCIAS.

- Cremades, R. (1999), *Nadie Olvida a un Buen Maestro. Recuerdos Escolares de Treinta Personalidades Españolas*. Madrid: Espasa.
- Duschatzky, S. (1995), *Indicios sobre el sentido del conocimiento escolar. Un estudio en los niveles primario y medio*. Buenos Aires: FLACSO, Serie Documentos e Informes de Investigación n^o 188.
- Feyerabend, P. (1987), *Adiós a la Razón*. Madrid: Tecnos.
- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hawking, S. (1993), *La Historia del Tiempo. Del Big Bang a los Agujeros Negros*. Barcelona: RBA.
- Kirtman, L. (2002, may 8), "Policy and Practice: Restructuring Teachers' Work". *Education Policy Analysis Archives*, 10 (25). Revista digital: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n25/>.
- Kuhn, Th. S. (1971), *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: F.C.E.
- McLaren, P. (1998), "La posmodernidad y la muerte de la política: el indulto brasileño". En Giroux, H. y McLaren, P. *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: Miño y Dávila. (pp.: 11-40).
- Morín, E. (1994), *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E.; Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2002), *Educación en la era planetaria : el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Gómez, A. I. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (2001), "Cultura Institucional y Responsabilidad Individual", *Cardo*, 7: 68-73.
- Rivas, J. I. (2004a), "Políticas Educativas y Prácticas Profesionales", *Barbecho*, 4.

- Rivas, J. I. (2004b), “¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la de-formación y formación del profesorado”. En: Guerrero López, J. F. y Pérez Galán, R. (eds.), *La Pizarra Mágica. Una visión Diferente de la Historia de la Educación*. Málaga: Aljibe (pp.: 265-281)
- Santos Guerra, M. A. (1990), “Las Bisagras del Sistema”. *Cuadernos de Pedagogía*, 185.
- Sepúlveda, M. P. y Rivas, J. I. (2000), *Biografías profesionales*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.