



# ¿QUÉ ENSEÑAR?

## PRIMER PROBLEMA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

ANTONI ZABALA

LICENCIADO EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.  
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, ESPAÑA.



**a selección y organización de los contenidos: reflejo de la opción ideológica sobre el papel de la enseñanza**

Cualquier propuesta encaminada a conseguir que alguien aprenda será condicionada o determinada por una idea, consciente o inconsciente, de persona y de sociedad. No existe ninguna acción dirigida al desarrollo formativo de cualquiera de las capacidades humanas que no corresponda a un modelo de ciudadano o ciudadana y del papel que esta persona ha de tener en la sociedad. Toda actividad educativa, por específica que sea, vehicula una visión más o menos concreta de un modelo de ser humano, lo que presupone una antropología filosófica, una visión determinada de la vida, una ideología, un

modelo de persona, propietaria de un ideal y de pautas de comportamiento en relación con una determinada escala de valores. Ideales, valores y pautas de comportamiento que no son ni más ni menos que el reflejo de una determinada concepción de sociedad.

Esta identificación entre propuesta educativa y modelo de persona, no sólo se da cuando las acciones formativas están dirigidas a aspectos manifiestamente vinculados a los ámbitos personales o sociales, sino que también lo son, y a veces de forma más incisiva, cuando los contenidos de aprendizaje son muy específicos y disciplinares, de manera que la enseñanza de contenidos aparentemente tan neutros como pueden ser el conocimiento de una fórmula matemática, un concepto morfosintáctico o un principio físico, transmiten, en su aparente neutralidad, en la manera de enseñarlo pero también en la importancia que se le atribuye, imágenes y modelos claramente definidos del tipo de persona que uno cree que se ha de desarrollar. La importancia relativa atribuida a unos contenidos concretos se corresponde a un tipo de persona que puede ser erudita, o reflexiva, o

utilitaria, y la forma de enseñarla hace que se fomente o no la capacidad de participación, de diálogo, de reflexión, de autonomía, de sumisión, etc. Todas estas características son definitorias del tipo de persona que se considera como ideal, y de la sociedad a la que uno aspira, es decir, una sociedad cooperadora o individualista o tecnificada o clasista, etc.

Estos modelos de persona y de sociedad, cuando las materias de enseñanza son del ámbito de las ciencias sociales, se hacen explícitas en el propio desarrollo de su contenido, pero que más allá de estas manifestaciones concretas, es en la manera en cómo son tratados los contenidos y la relativa importancia que se les atribuye en relación con otros modelos de persona y sociedad que se trasladan de una manera más sutil y, generalmente, por el mismo hecho de pasar más desapercibidos, más eficaz. Es así como el prestigio encubierto o manifiesto de unas materias, de unas corrientes o escuelas, o de colectivos profesionales determinados, influyen al amparo de las conveniencias del poder establecido sobre la importancia de unas ciencias sociales sobre las otras (geografía e historia, y no tanto sociología, antropología, derecho, economía, etc.) y, en cada una de ellas, unos contenidos sobre otros. Cada uno de dichos contenidos es representativo de modelos interpretativos con connotaciones ideológicas definidas (por ejemplo en el caso de la geografía: geografía regional, cuantitativa, radical, de la percepción, etc.). Los procesos de selección de materias y contenidos, en otros ámbitos del conocimiento, con una identificación no tan clara sobre modelos de personas y de sociedad (como en el caso de las ciencias sociales) aparecen de manera no tan manifiesta y por tanto más fácilmente manipulable.

Cuando las disciplinas proceden del ámbito experimental, los modelos sociales se encuentran de manera poco clara en disciplinas como la biología, bajo corrientes más o menos analíticas, funcionales o ecosistemáticas, pero de manera más soterrada en la importancia de un tipo de matemáticas o en su enfoque concreto de la química o la física. Si las materias son de las áreas expresivas o comunicativas, estos modelos sociales se encuentran en el sentido o función de la propia materia y se da preferencia a sus aspectos más formales (la lingüística, la musicología, las diferentes historias literarias, musicales o de las artes plásticas) en contraposición a su función comunicativa y de disfrute. Procesos de selección y organización de los contenidos que se presentan en toda su crudeza en la misma selección de las disciplinas, en la propia existencia en el currículo de unas y la ausencia de otras o en el papel infravalorado de las denominadas peyorativamente como “marías”

(plásticas, música y educación física).

Esta situación se ve agravada por la falta de conciencia del profesorado sobre la relación existente entre selección de contenidos, la forma de enseñar y los modelos e ideales de persona y sociedad, como consecuencia de una profesión a la que se le ha negado reiteradamente la capacidad de dar respuestas propias a la pregunta de “¿para qué enseñar?”. El papel de la enseñanza, su función social, no ha podido ser nunca objeto de análisis o reflexión del profesorado. Las decisiones más importantes sobre las finalidades de la enseñanza y las estrategias para conseguirlas han sido siempre ajenas a los hombres y mujeres que ejercen como docentes. Históricamente, la capacidad de decisión de los currículos, ha quedado fuera, no solamente del propio profesorado, sino del mismo sistema educativo, al amparo de las demandas externas, y han sido los intereses y valores de aquellas personas que más medios tienen para decidir -las clases y grupos hegemónicos- los que históricamente han determinado la selección y organización de los contenidos escolares.

## El papel de los sistemas educativos como reflejo de los modelos sociales imperantes

El papel que tradicionalmente se ha atribuido a la enseñanza ha comportado una organización de los contenidos de carácter multidisciplinar y esta forma de estructurarlos es consecuencia de unas finalidades educativas centradas básicamente en la preparación de estudios superiores: función propedéutica y selectiva. Consecuencia al mismo tiempo de una función de la enseñanza que históricamente ha sido el resultado de cumplir un papel de reproducción y legitimación social.

Sería ingenuo pensar otra cosa. Todo sistema social tiende a conservar y a reproducirse. La reproducción de un orden social establecido es la finalidad natural de los sistemas educativos, y la forma en que estos se concretan, un reflejo de las necesidades de la sociedad para mantenerse. Cuando una sociedad se dice democrática, puede plantearse, y debe hacerlo, cómo mejorar y transformarse para lograr una sociedad más justa, pero la lógica del sistema es la del mantener los privilegios de aquellos grupos sociales que ostentan el poder. En esta lógica reproductora se sitúa la mayoría de los sistemas educativos dirigidos hacia una formación fundamentalmente profesional, bajo una manifiesta jerarquización universitaria, instrumento para profundizar en una sociedad estratificada bajo parámetros de división social del trabajo.

La fuerza de los poderes económicos, políticos y corporativos ha hecho que los currícula escolares estén hipotecados por la necesidad de reproducción del sistema y como una consecuencia, aparentemente no deseada pero real, de afirmar las desigualdades. Los contenidos escolares nunca son una simple y neutra lista de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos escolares y en las aulas sino que forman parte de una tradición selectiva, de la selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legitimado y como resultado de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos. Las diferencias de poder se introducen en el núcleo central del currículum de la enseñanza de la evaluación y de este modo promueven un sistema cuya función básica no está ligada a la formación sino a la productividad. Un currículum que al final está pensado para formar trabajadores y trabajadoras y no ciudadanos y ciudadanas, y que, en su forma actual, en lugar de preparar a los individuos para comprender, juzgar e intervenir en su comunidad de manera responsable, justa, solidaria y democrática, los prepara en el marco de una profesión para la dependencia respecto al experto y en el comportamiento rutinario y obediente del trabajo. Esta subordinación cada vez más estrecha entre escolaridad y mercado de trabajo, conduce a asumir la funcionalidad propedéutica del sistema educativo, amparada en una ideología compartida por amplísimos sectores de la población.

El modelo capitalista imperante ha promovido, bajo una distribución de tareas fordista, una continua especialización en el trabajo, desmenuzando en diferentes fases los procesos de producción en una automatización de súper especializaciones, trasladando esta lógica parcializadora del ámbito productivo al propio sistema educativo. Esta forma de entender el trabajo y la actuación humana ha incluido y ha condicionado el mismo proceso de selección de los contenidos escolares y subsidiariamente, la forma de organizarlos.

A la multidisciplinariedad, efecto de la especialización en el trabajo y en el mundo científico, cabe agregar, como un factor de refuerzo de esta parcialización del saber, la función académica y culturalista característica de la enseñanza tradicional, que ha atribuido y sigue atribuyendo al conocimiento científico un valor intrínseco, que justifica por sí misma su inclusión y que ha servido como un signo de distinción elitista. Así, el proceso histórico de parcialización del saber se ha configurado de manera marcadamente selectiva al organizar los contenidos en disciplinas, en lugar de otras formas más cercanas al mundo experimental y cotidiano, en detrimento de las

motivaciones e intereses de amplios sectores del alumnado que, a causa de sus contextos sociales y familiares se encuentran muy distanciados de los valores culturales definidos por las materias escolares.

## Implicaciones de la selección y organización de los contenidos

Esta dependencia de los poderes hegemónicos ha dado lugar a una selección de los contenidos curriculares sometidos por un lado, a los valores más tradicionales de los modelos conservadores en torno a unas disciplinas valoradas socialmente como externas, y por otro, a las demandas del mundo productivo. Es así como actualmente la mayoría de los currícula escolares se mueven en una tensión entre ambos intereses, los dependientes de la concepción ideológica más o menos conservadora que enfatiza en los contenidos “históricos”, y los que provienen de ideologías liberales o neoliberales que consideran que las materias y los contenidos de aprendizaje más apropiados son aquellos que dependen de las existencias del mundo laboral. La falsa tensión entre humanismo y tecnología, entre teoría y práctica, entre ciencias o letras es ni más ni menos que la consecuencia de un conflicto ideológico sobre la función social que ha de cumplir la enseñanza. Las grandes respuestas sobre el sentido de la educación y que se concentra en el tipo de ciudadano o ciudadana que queremos formar, son las razones de fondo que planean en este debate y que configuran una determinada jerarquización de los saberes y su forma de presentarlos y organizarlos. La correspondiente diferenciación y valoración de los diversos saberes o disciplinas, se ve agravada a su vez por los intereses de los diferentes colectivos profesionales, que, bajo la justificación de la función propedéutica de carácter profesionalizador, inciden de manera decisiva en la preponderancia de unas materias sobre otras.

En relación con lo que estamos tratando, la situación actual alrededor del mundo es de absoluta crisis debido a que esta tensión entre los contenidos tradicionales son el peso social de sus diferentes colectivos profesionales y los nuevos contenidos emergentes, correspondientes también a las exigencias de las “nuevas profesiones”. O las de más prestigio y se traducen en la escuela, en un desconcierto sobre los criterios que se tienden a utilizar en la selección de los contenidos de aprendizaje. En cualquier caso, el debate sigue siendo de la misma naturaleza, en la que la cuestión de fondo, el papel de la

educación en un sistema democrático, no se plantea. El discurso se desarrolla en el plano de la profesionalización y, en todo caso, en el mantenimiento de unos valores de carácter conservador sobre la importancia de aquellos saberes considerados como incuestionables bajo el argumento de su supervivencia histórica, casi como una atribución de valor eterno. La importancia real de las decisiones a tomar hace que a la mayoría de enseñantes y al público en general, sea cual sea su ideología, se entretengan en considerar sobre si cabe o no tener un conocimiento erudito, o saber lenguas clásicas, o adquirir unos conocimientos memorísticos de “cultura general”, olvidando que este no es el problema a resolver, sino en todo caso, una parte del problema y sustancialmente una consecuencia, únicamente de la función que ha de cumplir la enseñanza.

Si la discusión sobre la pertinencia de unos contenidos u otros, es un problema que está estrechamente condicionado por la tradición y la presión de los diferentes intereses sociales, ya sean de carácter económico, profesional, religioso, o de la misma “inteligencia” y sobre todo lo que proviene del mundo universitario, el problema de cómo organizar los contenidos se convierte aparentemente en un problema menor. Difícilmente podremos encargar con rigor un debate sobre la forma en que los contenidos se han de presentar en la escuela, si antes no tenemos claro aquello que se ha de enseñar. Pero, sobre todo, hay que saber cómo hacer un análisis ponderado de la forma de organizar los contenidos cuando en estos momentos el debate sobre los contenidos de aprendizaje está totalmente mediatizado por la estructura disciplinar. Se piensa, se discute y defiende en términos de materias o asignaturas. Y los que piensan, discuten y defienden lo hacen condicionados por su óptica profesional, relacionada, consciente o inconscientemente –como no puede ser de otra manera– por su propia historia y formación, determinada por una visión de la vida y de sociedad que está condicionada por los propios conocimientos y escalas de valores, herederos ambos de las diferentes disciplinas académicas.

Cuando se reflexiona sobre la mejor forma de organizar los contenidos de aprendizaje, los únicos criterios que aparecen de manera lógica son los mismos que se utilizan para su selección. La realidad de nuestra historia como alumnos y como enseñantes, la manera que tenemos de ver profesionalmente a las otras personas por la parcialización del saber. Consideramos las demás personas como especialistas, imaginamos las respuestas a las necesidades personales y sociales desde la gestión realizada por expertos y expertas en materias. Todos

nuestros referentes culturales o de conocimiento están mediatizados por una estructuración del saber fragmentado en múltiples disciplinas. Esta manera de ver e interpretar el mundo es el resultado y la consecuencia de una formación que ha aceptado la compartimentación del saber en asignaturas o materias como única forma de presentar y organizar el currículo escolar.

La conclusión es que cualquier tipo de organización de contenidos escolares que no siga la lógica disciplinar difícilmente será entendida y aceptada. Es totalmente comprensible tender a refugiarse en la seguridad de lo que siempre ha sido igual. Construir una organización de los contenidos que se corresponda con lo conocido, pero sobre todo en lo que es vigente en la cultura universitaria, parece ofrecer unas garantías que no se obtiene cuando la fórmula que se adopta es el resultado de una manera de entender la enseñanza que está fuera de los circuitos estereotipados del saber y de la cultura.

Desligarse, y siempre relativamente, de esta visión parcelada del saber, sólo es posible asumiendo con profundidad el papel de la enseñanza. La respuesta a la función social que ha de ejercer el sistema educativo es el único medio para poder entender la pertinencia y relevancia de los contenidos disciplinares que han de ser objeto de aprendizaje y, como un resultado de esta función, concretar la mejor manera de presentar los contenidos para favorecer la consecución de las finalidades educativas que se proponen.

## **Necesidades personales y sociales a las que el sistema educativo ha de dar respuesta**

Desde una concepción profundamente democrática ¿cuál ha de ser la función social de la enseñanza, cuáles son las necesidades formativas a las que ha de dar respuesta el sistema educativo y, por lo tanto, cuál es el paradigma ideal del ser humano?

Las respuestas a estas preguntas no sólo son complejas sino que presentan un notable grado de dificultad en su explicitación. En una ciudad plural y pluralista como la nuestra, en la que la misma diversidad no sólo incide en los espacios geográficos más cercanos, sino que la escala de influencia en cualquiera de las manifestaciones humanas es de nivel universal, coexisten una multiplicidad de modelos e ideales que corresponden muy diferentes y muchas veces incompatibles de personas y sociedad. Pensar y definir una escala de valores que haga conciliable la propia posición con respecto a otros

marcos axiológicos provenientes de culturas y tradiciones diversas, en un mundo estrechamente interrelacionado, comporta que para su concreción se haga necesario establecer un diálogo permanente entre valores que pueden tener sentido en el ámbito experiencial más cercano y aquellos que sirven en ámbitos geográficos más amplios. Los valores e ideales que pueden tener sentido en el marco de la familia y en el mundo de la convivencia más cercano, pueden entrar y entrar en colisión con los que van apareciendo progresivamente a medida que vamos contemplando espacios cada vez más alejados de nuestra realidad física: los grupos de amigos, de trabajo, el barrio, la población, la nación, el estado, las uniones de estados y del mundo global. Es así como a medida que vamos avanzando en los diferentes estratos o niveles sociales, es necesaria la reformulación o inclusión de nuevos modelos de personas y sociedad, muchas veces en contradicciones con los valores más cercanos. Este diálogo permanente en una sociedad estrechamente interrelacionada en cada una de las diferentes escalas, obliga a la escuela a vivir en constante estado de reinterpretación de las finalidades educativas en función de las nuevas variables que aparecen y de los nuevos marcos explicativos.

A esta situación de permanente análisis y revisión de los modelos y valores sociales, hay que agregar la falta de certeza de un cuerpo de conocimientos que puedan considerarse como un objetivo que trascienda el momento histórico y la propia sociedad. Esta situación de confluencia de valores e ideales de signos distintos en un mundo en constante evolución y cambio, ha provocado un incremento del relativismo cultural, o, al menos, la negación de discursos científicos y culturales universales. La inexistencia de este cuerpo de conocimientos inmutable, agrega un mayor grado de dificultad en el proceso de revisión de los modelos de sociedad y de los saberes que han de disponer las mujeres y los hombres para dar respuesta a sus necesidades vitales.

Si a todo eso le agregamos el debilitamiento de los discursos utópicos sobre los cambios y las transformaciones sociales y del ser humano, la tarea de definición del currículo escolar y los mismos criterios para la reflexión y toma de decisión, se convierte en sumamente complejos. Cualquier intervención en la mejora de los ámbitos de la persona y la sociedad exigen inexcusablemente establecer horizontes que permitan identificar los caminos que hay que recorrer en esta mejora. El propio concepto de mejora está estrechamente asociado a objetivos que van más allá de la realidad que se quiere mejorar. No se puede saber cuál es el proceso de mejora, si no se tiene clara la dirección que ésta ha de

tener. El horizonte que permite marcar el camino a seguir en el campo del desarrollo de las personas y la sociedad –objetos y sujetos básicos de la escuela- no puede ser de otra naturaleza que la utópica. Sin utopías el ser humano no puede desarrollarse, y aún menos la sociedad. El sentido más profundo de la educación es utópico, ya que se considera como el medio para el desarrollo humano en todas sus posibilidades y capacidades. Sin utopías es imposible hablar de educación.

## Educación y democracia

Si nos atenemos a las manifestaciones de los últimos años, buena parte de la intelectualidad desde la situación acomodada del primer mundo, y en el marco de unos valores presuntamente democráticos, extiende una mirada placentera y narcisista cuestionando una y otra vez la imposibilidad de definir el papel de la enseñanza desde argumentos subordinados al relativismo y al nihilismo. La situación de un mundo en que la



democracia es aún más un espejismo que una realidad, el debate sobre las posibilidades de dar respuesta cierta al papel de los sistemas educativos no deja de ser un sarcasmo, cuando no, el reflejo de una posición auténticamente reaccionaria.

Una enseñanza para la democracia supone elaborar un currículo pensado no para reproducir democracia sino para cultivarla. Pero en esta época, a caballo del 2000, hablar de democracia desde según qué instancias comporta unas notables dosis de cinismo cuando tenemos y muchas veces defendemos, un modelo mundial de desarrollo basado en el reparto desequilibrado de la creación y de la distribución de riquezas. Sólo podemos hablar de democracia plena –gobierno del pueblo para el pueblo- cuando se consiga romper esta dinámica bipolar que acumula progresivamente riqueza en un extremo y pobreza en el otro. En un informe de la ONU del año 1997 se describe cómo el desequilibrio se ha ido acentuando durante los últimos 20 años. Este documento explica, por ejemplo, cómo a mediados de 1996, había 800 millones de desempleados en el mundo, al mismo tiempo que la fortuna de 358 multimillonarios más ricos superaban los ingresos conjuntos de 2.300 millones de personas, es decir, de casi la mitad de la población del planeta. O, como nos informa la Organización Internacional del Trabajo, en todo el mundo trabajan más de 250 millones de niñas y niños de edades comprendidas entre los 5 y los 14 años de los cuales 120 millones trabajan a tiempo completo en claras condiciones de explotación.

Estas diferencias son de todo tipo y especialmente se manifiestan en la educación. La superación del abismo existente entre unos y otros sólo será posible compartiendo mejor. Esta diferencia en los recursos de todo tipo no es tan sólo una gran injusticia, sino también nido y germen de las radicalizaciones los conflictos. Desde la escuela a veces es más fácil apostar con toda lógica en contra de las manifestaciones de los problemas dejando de lado la causa que lo provocan. No cabe profundizar en las raíces de la violencia: la exclusión, la pobreza, la soledad, la opresión el consumismo, la marginalidad, la desesperanza...

La finalidad de un sistema educativo en la democracia ha de abordar el pleno sentido de este término y afrontar sus principios con todas sus consecuencias. Cuando en este momento los vientos neoliberales soplan por todos lados menospreciando que los auténticos protagonistas y beneficiarios del progreso han de ser las personas, es una burla sentir hablar de libertad en la democracia sin haber justicia e igualdad no puede haber libertad en la democracia. No se puede ser libre desde la desigualdad, ejercer la libertad sólo es posible desde la equidad. El currículo escolar ha de ofrecer los medios para posibilitar el análisis crítico y constructivo de nuestra sociedad que facilite el conocimiento real de la situación mundial, creando una conciencia de compromiso activo frente a las desigualdades y posibilitando los instrumentos para la intervención en la transformación social. (E)

Viene de la pág. 210



## Internet: red de exclusión

Es cierto que, por no existir controles efectivos sobre los contenidos de Internet y por la característica activa del usuario, que busca lo que le interesa, la web propone un espacio ideológico plural. Pero su naturaleza mercantilista impide que funcione «para diseminar el poder y disminuir las desigualdades entre los que tienen y los que no tienen», como afirma el escritor y ex funcionario estadounidense Francis Fukuyama, en una apreciación tan sincera como limitada a la óptica de un país central.

En una actitud que roza el fanatismo, el periodista italiano Carlo de Benedetti llega a considerar que la generación Internet logró el anhelo de la generación del '68, es decir, cambiar el mundo. Pero los yuppies, jóvenes empresarios informáticos, lo único que consiguieron es acentuar las estrategias capitalistas de acumulación, y propagar el modelo ficticio de enriquecimiento instantáneo, que provocó la fiebre de las puntocom.

En Argentina, uno de estos informales capitanes del ciberespacio, Martín Varsavsky, se hizo famoso después de vender su sitio en 500 millones de dólares a un grupo alemán y de donar 11 millones al Estado para el desarrollo del portal educ.ar. Proyecto que funciona hace más de un año y cuyo logro más notable será traer al país, en julio y pagando honorarios en decenas de miles, al ex presidente de Estados Unidos, William Clinton.

Internet es, en primera instancia, un negocio, y mientras mantenga su categoría de lujo, al alcance de quienes puedan pagarlo, la posibilidad de igualdad jerárquica que ofrecen los contenidos de la red no se trasladará a la gente, a la vez que se agigantará la diferencia social entre los incluidos y los excluidos del sistema económico.

Hernán Córdoba / *El Espejo de Argentina y el Mundo*. Argentina, junio del 2001.