

<https://doi.org/10.1590/1980531410625>

HEURÍSTICOS PARA INVESTIGAR LA SOCIOGÉNESIS DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

 Raúl López-Castelló^I

 David Parra-Monserrat^{II}

^I Universitat de València (UV), València (VLC), España; Raul.Lopez-Castello@uv.es

^{II} Universitat de València (UV), València (VLC), España; David.Parra@uv.es

Resumen

Son ya numerosos los heurísticos que han servido al estudio sociogenético de la realidad escolar y de las materias enseñadas. Para sistematizar el potencial conjunto de los mismos se hace necesario realizar un balance y repensar, a partir de sus aportaciones, un marco teórico-metodológico que permita avanzar en el desarrollo del campo de estudio, contemplando la complejidad de relaciones que se dan en la existencia y devenir de las asignaturas escolares y relacionándola con la posibilidad de cambio educativo. El presente artículo ha revisado, pues, los estudios fundacionales y reflexiones posteriores en torno a algunos de estos heurísticos, señalando su naturaleza, debilidades, potencialidades y posibilidades de interrelación.

HEURÍSTICA • CONOCIMIENTO ESCOLAR • TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

HEURÍSTICOS PARA PESQUISAR A SOCIOGÊNESE DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Resumo

Numerosos heurísticos têm servido ao estudo sociogenético da realidade escolar e das matérias ensinadas. Para sistematizar seu potencial conjunto, é preciso realizar um balanço e repensar, a partir de suas contribuições, um marco teórico-metodológico que permita avançar no desenvolvimento do campo de estudo, contemplando a complexidade de relações que ocorrem na existência e no devir das matérias escolares e relacionando-a com a possibilidade de mudanças educativas. Assim, este artigo realizou uma revisão dos estudos originais e das reflexões posteriores em torno de alguns desses heurísticos, mostrando sua natureza, pontos fracos, potencialidades e possibilidades de inter-relação.

HEURÍSTICA • SABERES ESCOLARES • TEORIAS DA EDUCAÇÃO

HEURISTICS FOR RESEARCHING THE SOCIOGENESIS OF SCHOOL SUBJECTS

Abstract

There are already numerous heuristics that have been used to study the sociogenesis of school reality and the subjects taught. In order to systematize their joint potential, it is necessary to analyze and rethink, based on their contributions, a theoretical-methodological framework that will allow us to advance in the development of the field of study, taking into account the complexity of relationships that occur in the reality and development of school subjects and relating it to the possibility of educational change. This article has thus reviewed the original studies and subsequent reflections on some of these heuristics, showing their nature, weaknesses, potential and possibilities for interrelation.

HEURISTICS • SCHOOL KNOWLEDGE • EDUCATION THEORIES

HEURISTIQUE DE RECHERCHE SUR LA SOCIOGÈNESE DES DISCIPLINES SCOLAIRES

Résumé

Un grand nombre d'heuristiques ont déjà été appliquées à l'étude sociogénétique de la réalité scolaire et des disciplines apprises. Pour systématiser leur potentiel commun, il est nécessaire de faire le point et, à partir de leurs apports, de proposer un cadre théorico-méthodologique qui permette de développer davantage ce champ d'étude, en prenant en compte la complexité des rapports qui affectent l'existence et le devenir des disciplines scolaires tout en la mettant en relation avec de possibles changements éducatifs. Pour ce faire, cet article a passé en revue les études originales et les réflexions ultérieures relatives à certaines de ces heuristiques, et en affichant la nature, les faiblesses, le potentiel et les interrelations possibles.

HEURISTIQUES • CONNAISSANCES SCOLAIRES • THÉORIES DE L'ÉDUCATION

Recibido el: 27 SEPTIEMBRE 2023 | Aprobado para publicación el: 29 MAYO 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

A INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RECOGE UN NÚMERO NO MENOR DE HEURÍSTICOS QUE SE han aproximado al entendimiento de la realidad escolar desde una dimensión sociogenética, especialmente en lo relativo al análisis de las materias escolares. Desde el contexto estadounidense se destaca la *grammar of schooling* de Tyack y Cuban (1995); la tradición francesa nos aporta las nociones de *forma* (Vincent et al., 1994) y *cultura escolar* (Julia, 1995; Chervel, 1988), *matriz* (Develay, 1993), *configuración* y *conciencia disciplinar* (Reuter, 2003, 2007), así como las de *proceso* y *actitud de secundarización* (Bautier & Goigoux, 2004; Bautier & Rochex, 2004); mientras tanto, en el caso español, se ha acuñado la noción de *código disciplinar* (Cuesta-Fernández, 1997; Mainer-Baqué, 2007; Mateos-Montero, 2008).

En algunas ocasiones, estos conceptos –y los entramados teóricos que los sustentan– son asumidos sin reflexionar al respecto (Pinheiro-Cigales & Baron-Engeroff, 2018). Sin embargo, como argumenta Dussel (2013), toda investigación que se defina dentro del parámetro genealógico-crítico debe repensar las herramientas con las que va a interpretar la realidad.

Así las cosas, en el presente trabajo pretendemos erigir a partir de tales heurísticos un marco analítico relacional y dialogado que permita entender la complejidad de interrelaciones que explican el devenir de las asignaturas escolares en un escenario de institucionalización y socialización más amplia. Este marco trasluce implicaciones teóricas y metodológicas claves para toda investigación educativa que pretenda aproximarse a la comprensión del particular. En este sentido, los heurísticos mencionados pueden ser agrupados de acuerdo con su atención concreta a las dinámicas internas de las disciplinas escolares (*matriz*, *conciencia* y *código disciplinar*) o de las mediaciones externas más generales con el contexto (*cultura*, *gramática* y *forma escolar*). De acuerdo con ello, el artículo queda dividido en dos apartados que reflejan las potencialidades, debilidades y confluencias entre los heurísticos, entramando un marco holístico de comprensión.

El análisis de las disciplinas escolares desde su interior: *Matriz(ces)*, *conciencia(s)* y *código(s) disciplinar(es)*

Una noción de larga trayectoria entre las investigaciones francesas dedicadas a la historia de las disciplinas escolares es la de *matriz disciplinar*. Acuñada por Develay (1993), refiere una configuración epistemológica específica, un marco de referencia que otorga inteligibilidad, singularidad, unidad y coherencia a una materia escolar (Figura 1). Constituye así su núcleo central; es el punto de vista, el prisma que explica, caracteriza, estructura y define la configuración interna y la forma de organización original y singular de una disciplina escolar en un momento dado. Dentro de este marco, el análisis de los elementos que componen una materia escolar (objetos, tareas y conocimientos declarativos y procedimentales) permite identificar su *matriz disciplinar*, la cual es, de este modo, otro de sus componentes.

Fabre (2015), en concordancia con esta definición, señaló que la *matriz disciplinar* no solo constituye el *principio de inteligibilidad*, sino también el *principio de generación* de una disciplina escolar. En su configuración cobran especial importancia las finalidades que rigen una materia escolar en un momento concreto, ya que estas son las que articulan la coherencia y unidad entre sus componentes. Por lo tanto, la *matriz disciplinar* no solo remite a una determinada forma de presentar los contenidos y tareas de enseñanza en un momento dado, sino, ante todo, a los objetivos que se persiguen con dicha presentación, fundamentados en consideraciones sociopolíticas concretas (Gómez-Mendoza, 2017). De este modo, estudiar la *matriz disciplinar* está estrechamente unido al

estudio de la condición epistemológica de la materia y de las diferentes finalidades que esta ha perseguido a lo largo de su historia.

Esta cuestión ya fue esbozada en la definición de disciplina escolar que ofreció Chervel (1988, 1991), en quien se basaron Tutiaux-Guillon (2008) y Lebrun y Tutiaux-Guillon (2016) para articular su análisis del devenir de la geografía y la historia escolares dentro del concepto de *paradigma pedagógico*, desde el que también entendían las finalidades como base de las materias escolares.

En la *definición matricial* de una disciplina escolar se hallan implicados los diferentes actores internos y externos a la escuela, las representaciones y expectativas sociales, los avances científicos, así como el contexto socioeconómico y cultural (Duplessis, 2017; Gómez-Mendoza, 2017; Harlé, 2010). Por esta razón, la *matriz* de una disciplina –y sus componentes– está sometida a la evolución que impone la confluencia/desavenencia entre todos estos intereses/puntos de vista sobre *qué, para qué y cómo* debe ser una determinada materia escolar en un momento concreto. Se trata, pues, de priorizar ciertos objetos, teorías, métodos, tareas, objetivos y no otros (Fabre, 2015). De este modo, la misma noción de *matriz disciplinar* es una construcción social y cultural sometida al devenir histórico y mediada así por la ideología, no siempre consciente, que orienta dichas elecciones en los componentes que la constituyen. Por consiguiente, la configuración sociohistórica de una determinada *matriz disciplinar* le otorga a la disciplina escolar una identidad propia original en un momento dado y contribuye así a diferenciarla de las demás (Duplessis, 2017).

En este mismo sentido, la *matriz disciplinar* participa en la construcción identitaria de los agentes implicados en ella, creando una conciencia en torno a una comunidad que comparte, entre otros, unas mismas referencias, prácticas, valores y objetivos (Duplessis, 2017). De hecho, el mismo término disciplinar de la noción resalta la idea de un dominio o tenencia común entre especialistas en una disciplina específica (Terrien, 2012). A este respecto, es importante recalcar que la *matriz* delimita el marco de acción (Fabre, 2015). Por lo tanto, cuando se interroga una disciplina a través de su *configuración matricial*, se está adoptando un enfoque histórico y epistemológico que permite cuestionar la estabilidad, cohesión y resistencia de las referencias que circulan entre los agentes de la misma. Dicho cuestionamiento implica clarificar y (re)negociar su significado y, en todo caso, trasluce que el escolar no es una simple vulgarización del saber sabio.

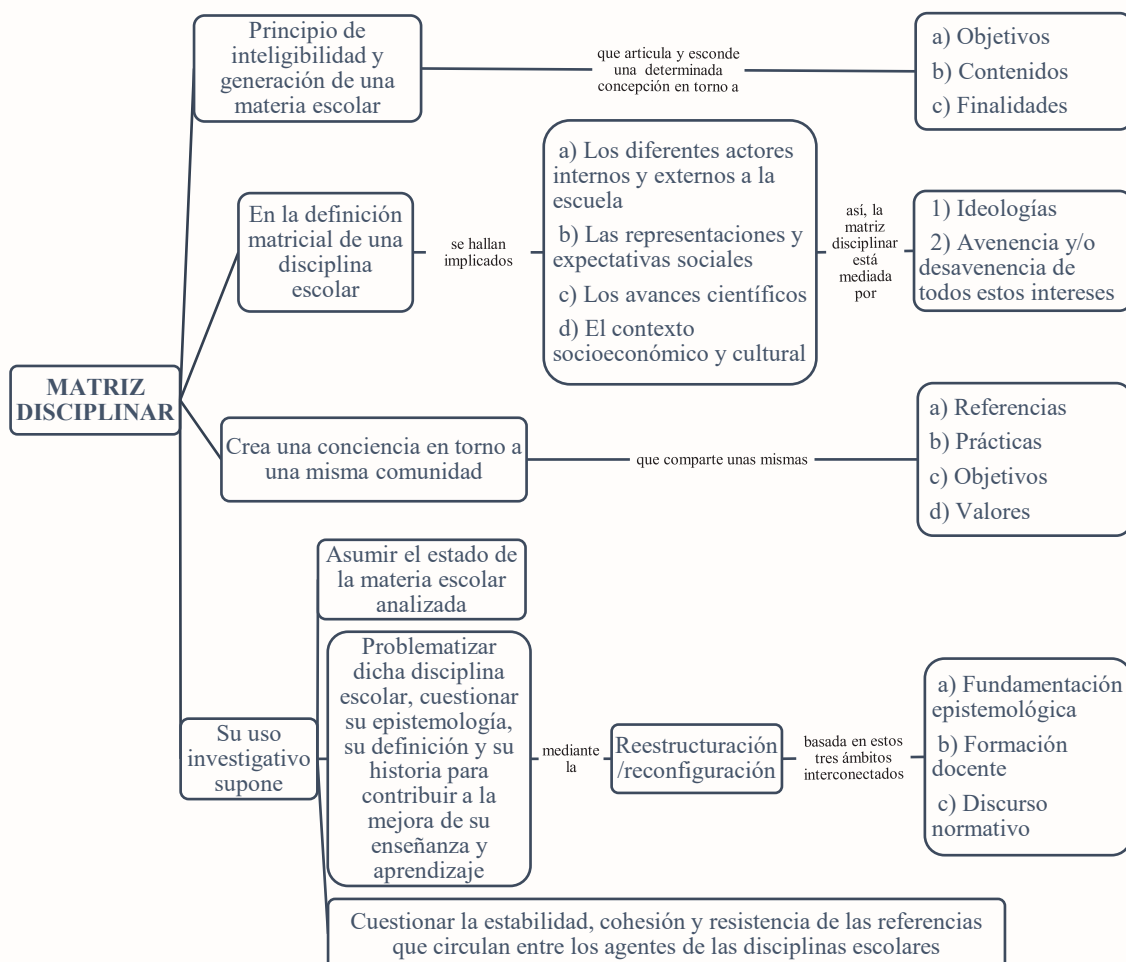
Así, más allá de la mera utilidad diagnóstica de la perspectiva epistemológica dominante de una materia escolar a lo largo del tiempo, autores como Halté (2008) reivindicaron la autoridad que la didáctica específica debe ejercer para asumir el estado de *su* materia y, así, problematizarla, cuestionando su epistemología, su definición y su historia para, acto seguido, poder contribuir a la mejora de su enseñanza y aprendizaje. Esto permite vincular un análisis desde la *matriz disciplinar* a las claves por las que puede transitar con éxito una *reestructuración* o *reconfiguración* de la materia para su mejora. De este modo, fundamentación epistemológica, formación docente y discurso normativo serían para Halté (2008) ámbitos interconectados en la reflexión sobre la transformación de una disciplina.

Duplessis (2017) se pronunció de una manera semejante al preguntarse por el modo en que evolucionan las *matrices*. Como en otros heurísticos que veremos a continuación, la respuesta pasa por admitir una combinación de diferentes realidades de intensidad variable. La interacción y negociación entre los diferentes agentes (investigación, marco institucional, campo profesional), las expectativas sociales, las estrategias políticas y las presiones económicas inherentes al mundo capitalista y su influencia a lo largo del tiempo son las que marcarían el cambio y la continuidad en las *matrices disciplinares*. Pero es interesante cómo el autor, en lo que al marco institucional

y profesional se refiere, le otorga una especial importancia a la formación docente en el devenir –orientación y prevalencia– de dichas *matrices*. Como argumentaremos, es inevitable ver aquí el eco del énfasis puesto en este aspecto en las investigaciones del proyecto español Nebraska, así como, entre otras, las de Chervel (1991), Julia (1995), Goodson (2005) o Viñao-Frago (2006, 2008).

Figura 1

El estudio de una disciplina escolar desde su matriz disciplinar



Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias consultadas en el texto en relación con este heurístico.

Siendo esto así, una investigación sobre las disciplinas escolares debería reflexionar sobre el propio alcance disciplinar del entorno escolar. Y es que las asignaturas efectúan lo que Bautier y Goigoux (2004) o Bautier y Rochex (2004) han calificado como (proceso de) *secundarización*, el cual consiste en pasar de un dominio práctico del saber y del mundo a otro de tipo simbólico. Este proceso requiere una correspondiente *actitud de secundarización* por parte del alumnado, es decir, una capacidad para recontextualizar los objetos de conocimiento de acuerdo con otras finalidades (las escolares). Con ello, se procede, pues, a “la construcción de relaciones disciplinares con el mundo” en el entorno escolar (Prioret et al., 2018, p. 552). A este respecto, deberemos preguntarnos hasta qué punto estas estructuras/conformaciones disciplinares son obvias y manifiestas para los actores escolares y cómo se (re)crean en las mentes de aquellos/as que participan en su (re)construcción.

Son los planteamientos de Reuter (2003, 2007) los que, en nuestra opinión, pueden dar respuesta a estas preguntas. Para este autor, el conocimiento escolar se halla enmarcado en disciplinas que le dan una determinada forma y prestigio en cada caso. Estas disciplinas no son estáticas, sino

que están sujetas a las diferentes formas de *configuración disciplinar*, las cuales varían, entre otros, según el tiempo, el espacio, los niveles educativos y los regímenes pedagógicos. Estas configuraciones organizan los contenidos y tienen un gran peso en las formas, usos, significados y representaciones que acompañan los contenidos y las prácticas de una determinada disciplina escolar. Constituyen, en definitiva, las distintas modalidades de existencia de las disciplinas (Munita, 2019).

Ello no obstante, Reuter (2007, p. 57) ya advirtió de que estas configuraciones disciplinares no tienen por qué ser obvias para la comunidad escolar, lo que le lleva a construir un concepto complementario: la *conciencia disciplinar*, es decir, “la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires”, atendiendo a parámetros como el grado de precisión o los modos de organización (Figura 2).

Los estudios relacionados con la aplicación de este heurístico han apuntado hacia la existencia de distinta(s) *conciencia(s) disciplinar(es)* según cuáles sean, entre otros, las disciplinas, las clases y los/as estudiantes analizados. En este sentido, los tres componentes esenciales de la *conciencia disciplinar* (espacios, contenidos y finalidades de las disciplinas) son percibidos, reconstruidos o representados de manera dispar entre el alumnado, y ello sería uno de los factores que explicaría el desigual éxito escolar. Esta representación dispar de las disciplinas escolares estaría, entonces, directamente vinculada a las distintas *configuraciones disciplinares* y a las prácticas docentes que las concretizan (Cohen-Azria et al., 2013; Priolet et al., 2018).

Es interesante apuntar que, en cierto modo, estas nociones y su sentido pueden vincularse con la reflexión que realiza Young (2014) sobre los procesos de *recontextualización* en los que, según Bernstein, todo *elaborador* del currículum se ve inmerso. En dicha reflexión, el autor repara en la necesidad de entender el conocimiento curricular como conocimiento especializado, tanto en la vertiente pedagógica, como –y muy especialmente– en la disciplinar. Así, el mencionado proceso de *recontextualización* refiere “ao modo como os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para aprendizes de diferentes idades e conhecimentos anteriores” (Young, 2014, p. 199).

A nuestro modo de ver, partiendo de que todo sujeto social opera una (re)construcción del universo en el que se inscribe, entendemos que la *conciencia disciplinar* recalca, mejor que ninguna otra de las nociones, que la definición de una disciplina escolar remite, antes que nada, a la representación que tienen de la misma los actores sociales implicados en ella. Será entonces la representación de una determinada disciplina el objeto *verdadero* de la investigación sociogenética en torno a las materias escolares (Cohen-Azria et al., 2013).

A partir de esta consideración general, la *conciencia disciplinar* previene que se realicen análisis sociogenéticos en los que solo se atienda al polo de la enseñanza, sin contemplar los aspectos que incumben al aprendizaje. Chervel (1991) ya advirtió de ello cuando señalaba que uno de los ejes –descuidados– de la historia de las disciplinas escolares era el análisis de los efectos de su enseñanza y la transformación que se producía en el alumnado. Ello porque si no ha habido *aculturación* en el marco de la disciplina escolar no sería pertinente hablar propiamente de disciplina y, en consecuencia, la investigación perdería el sentido que esta misma le confiere. Del mismo modo, Viñao-Frago (2001), refiriendo la existencia de diferentes *culturas escolares*, alertó de que el heurístico de la *gramática de la escuela* –sobre el que volveremos más adelante– en verdad se refería más a la gramática del profesorado que a la del alumnado, confundiendo, así, “una parte –los profesores– con el todo –la escuela–” (p. 33). Y es que ello puede fundamentar y reproducir una peligrosa ilusión: considerar que lo que sucede en el plano de la enseñanza tiene su equivalencia

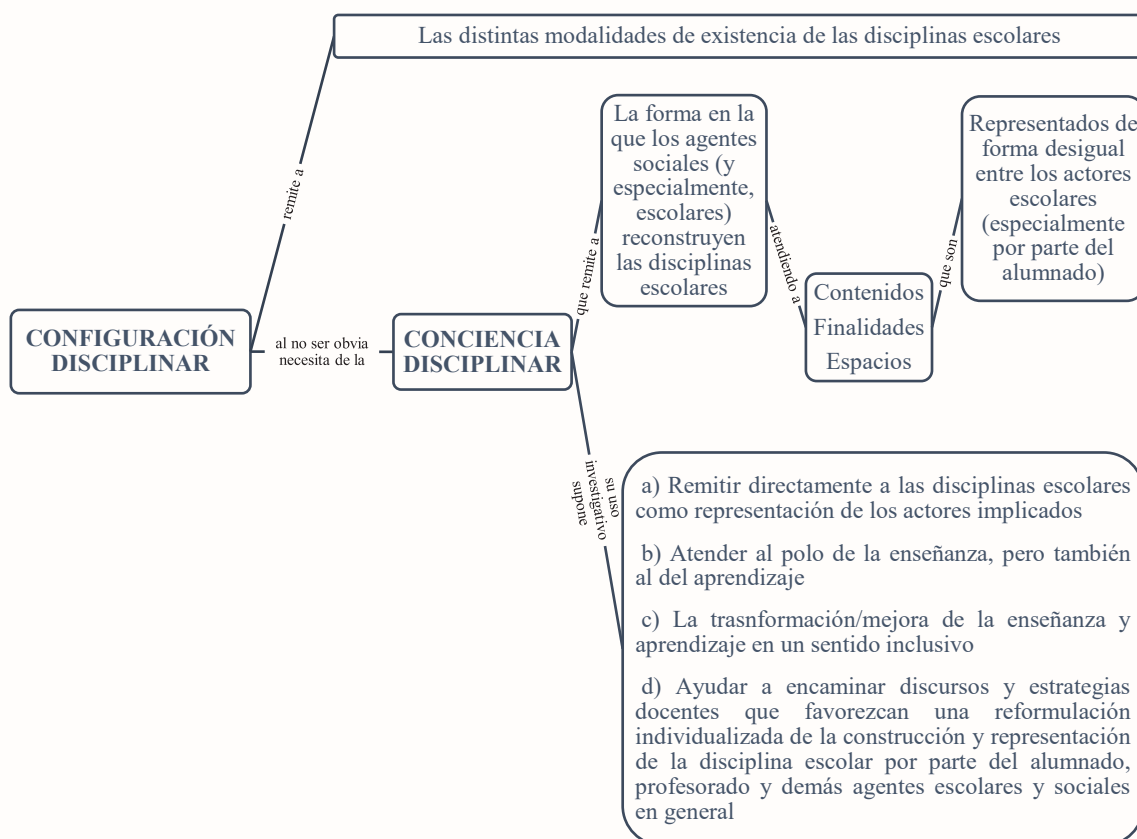
exacta en el plano del aprendizaje (Reuter, 2003). Así, no se trataría solamente de ejercer una *actitud de sospecha* entre lo que se prescribe, dice y hace; sino de entrever si, aun manteniéndose alguna concordancia, el alumnado lo percibe como se piensa que lo hace.

Es importante destacar en este sentido que la recepción última de la materia *en* el alumnado no debe ser vista, en esencia, como *una versión* contra-normativa de lo que es la disciplina (en la *realidad*), sino como parte de lo que integra y construye su definición compleja y multidimensional. Esto es posible, en nuestra opinión, cuando el estudio sociogenético de una disciplina escolar es entendido como rastreo de una representación (Bautier & Rochex, 2004).

El heurístico tiene, así, una dimensión práctica muy potente para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas escolares en línea con la inclusión educativa. Identificar las distintas *conciencias disciplinares* del alumnado equivale, entre otros, a identificar sus necesidades en relación con la materia (grado de precisión en el dominio de contenidos y métodos propios, identificación de finalidades perseguidas...). Es esta identificación la que nos puede ayudar a encaminar discursos y estrategias docentes que favorezcan una reformulación individualizada de la construcción y representación de la disciplina escolar por parte del alumnado y del profesorado (Prioret et al., 2018).

Figura 2

El estudio de una disciplina escolar desde la configuración–conciencia disciplinar



Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias consultadas en el texto en relación con este heurístico.

Así las cosas, de lo dicho hasta aquí se desprende que las nociones de *matriz* y *conciencia disciplinar* pueden ayudar a focalizar en aspectos concretos del devenir de las disciplinas escolares. Sin embargo, creemos que es necesario relacionarlas con otro heurístico, el *código disciplinar*, que, a nuestro entender, aglutina la versión más integrada del estudio y definición de las disciplinas

escolares, pues en su conceptualización incorpora las preocupaciones de los anteriores heurísticos y las inserta en un conjunto coherente (Figura 3).

El *código disciplinar* (de una materia escolar) nace al calor del enfoque sociocrítico del proyecto Nebraska y remite a una tradición social conformada histórica y culturalmente por un conjunto de principios, ideas, creencias, usos, valores, suposiciones, rutinas y reglamentaciones que legitiman la función educativa atribuida a cada disciplina y asisten en el ejercicio práctico y cotidiano de su enseñanza. Acoge, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor y utilidad formativa, un cuerpo de contenidos y unas prácticas docentes que se suceden en el tiempo y se consideran legítimos-verdaderos y eficaces-útiles dentro de una cultura y contexto (Cuesta-Fernández, 1997; Mainer-Baqué, 2007; Mateos-Montero, 2008).

Para estos autores, la escuela, los sistemas educativos y la realidad escolar en general deben ser entendidos dentro del devenir de las sociedades capitalistas, puesto que en estas tendrían su sociogénesis dichas realidades. Ello da pie a la conceptualización y uso de unas categorías de periodización, los *modos de educación*, en las que los códigos disciplinares son estudiados en sus respectivas investigaciones. Estos modos fueron construidos atendiendo a la evolución en los tipos de ejercicio del poder y legitimidad, los modos de producción económica y las formas de reproducción sociocultural (Cuesta-Fernández, 1997; Mainer-Baqué, 2007; Mateos-Montero, 2008). Así, para el caso español distinguieron un *modo de educación tradicional-elitista* (ca. 1830-ca. 1950) y otro *tecnocrático de masas* (ca. 1960-actualidad). Por su parte, Mainer-Baqué (2007) añadió para su objeto una etapa de transición (ca. 1900-1970) en la que las inercias se entremezclan con las rupturas, cambios y reformas.

Es muy meritorio el hecho de plantear la necesidad y aportar categorías concretas de periodización en las que debe estudiarse el devenir de una determinada materia escolar. Sin embargo, los fundamentos que rigen los *modos de educación*, en sentido estricto, se hallan demasiado guiados y predeterminados por una inspiración de tipo económico-materialista. Así, su aplicación puede suponer escapar de periodizaciones políticas simples para caer en un análisis encerrado en las lógicas de reproducción socioeconómicas. A este respecto, González-Delgado (2009) indicó que este tipo de periodización está acorde con una “versión conspirativa del Estado” en la que este último es visto como un macro actor con intereses homogéneos vinculados a las clases dominantes, al capital y a la reproducción del modo de producción.

En este sentido, creemos que el concepto de *regímenes pedagógicos* propuesto por Parra-Monserrat y Segarra-Estarelles (2018) puede ajustarse mejor a las necesidades y a la fundamentación de los tiempos escolares. Aplicado en su caso al nacionalismo en la Historia escolar, esta categoría aprehende la dinámica de una disciplina escolar desde la forma de cognición de una sociedad o cultura particular en un momento concreto, es decir, desde su filosofía pedagógica, las pautas educativas sobre las que transitan y se orientan los modos de concebir y crear al sujeto que recibe la disciplina. De este modo, los *regímenes pedagógicos* incluyen otros ámbitos de la vida sociopolítica en los que la dimensión educativa está muy presente. No es un marco que opere “desde fuera hacia dentro”, sino más bien de forma centrífuga (Parra-Monserrat & Segarra-Estarelles, 2018, p. 185). Lógicamente, los tiempos de cada disciplina escolar deberán amoldarse a los propios fundamentos de existencia de estas.

A nuestro entender, esta categoría de periodización puede relacionarse con la *conciencia disciplinar* (por reparar en la importancia del sujeto que se apropia de la disciplina) y con la *forma escolar* dominante de relaciones sociales (por pensar las relaciones pedagógicas más allá de la institu-

ción escolar, aspecto sobre el que volveremos más adelante), sin contradecir por ello la existencia de los *códigos disciplinares*, al servicio del estudio de los cuales entendemos los *regímenes pedagógicos*.

En todo caso, es necesario recordar que los modelos de periodización y, en general, las herramientas con las que abordemos el objeto (las disciplinas escolares), no deben convertirse en –ni confundirse con– el objeto de estudio y, en este sentido, no pueden ser un principio apriorístico que determine la dinámica histórica y, dentro de ella, la acción de los sujetos y grupos sociales (Mainer-Baqué, 2007; Viñao-Frago, 2005). Las transformaciones políticas, económicas y sociales que abriga una categoría de periodización pueden crear un *clima de posibilidad*, pero no puede deducirse, *per se*, cambios y continuidades a partir de la modificación en las mismas (González-Delgado, 2014).

A este respecto, M. González-Delgado ha arrojado algunas críticas sobre el uso de las nociones *campo profesional* y *habitus* que realizan precisamente heurísticos como los de *cultura escolar*, *gramática de la escolaridad* y *código disciplinar* para entender la construcción, legitimación y cambio en los sistemas educativos y las disciplinas escolares. Así, el *código disciplinar* le otorgaría una importancia capital a la socialización interna del campo profesional como elemento eminentemente reproductor, pues el campo se lee principalmente como un concepto ligado de forma central a la reproducción socioeducativa. De ahí que la noción tenga un principio conservador evidente (González-Delgado & Ferraz, 2015).

Esto no es criticable, hasta cierto punto, si consideramos que el propósito central de Cuesta-Fernández (1997) fue poner el acento en la dimensión represiva de la escuela y no tanto en su condición liberadora, no porque el propio Cuesta-Fernández (1997) no entendiera la escuela como un campo de tensión continua entre estas dos fuerzas, sino porque, generalmente, en los estudios sobre la realidad escolar era habitual encontrar el énfasis en la segunda y ocultar la primera. Aun así, Viñao-Frago (2005) advirtió de que el marco teórico en el que se fundamenta Cuesta-Fernández (2005) utiliza ciertas interpretaciones foucaultianas que resultan más fructíferas para examinar instituciones y formas simbólicas y no tanto procesos dilatados y sometidos a cambio a lo largo del tiempo, pues de este modo se tiende a percibir más la continuidad que la transformación.

Así, es cierto que el *código disciplinar* reconoce la influencia de las fuerzas externas o la interdependencia entre campos profesionales. No obstante, tiende a enfatizar la autonomía de los sistemas educativos en la creación de productos propios y a explicar la evolución y continuidad de las materias como aspectos que aluden directamente a la *cultura escolar* y a la doble noción *campo-habitus*. De este modo, en la práctica, es muy complejo dilucidar la incidencia de la realidad externa o de los contactos entre disciplinas escolares sobre el devenir de la materia o del propio sistema educativo (González-Delgado, 2014, p. 269).

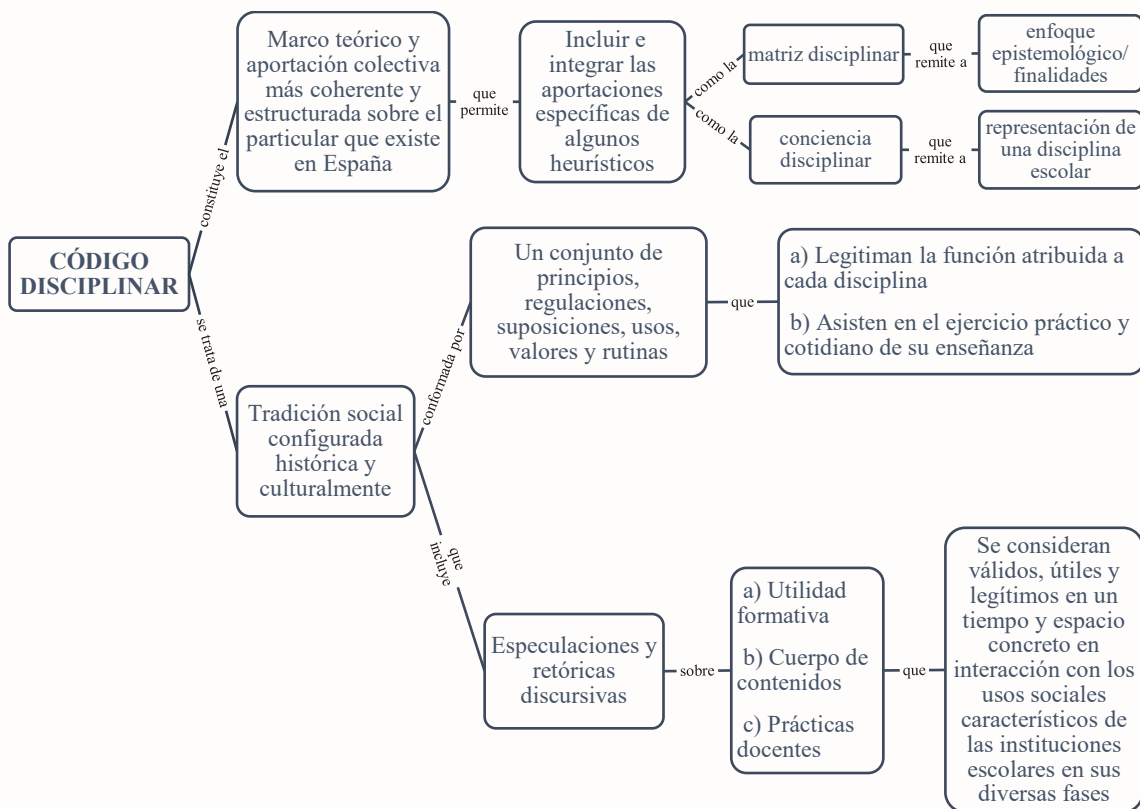
A este respecto, la investigación sociogenética de las disciplinas escolares debe aceptar que el cambio y la legitimidad en estas no siempre están subordinados a las pautas culturales originadas en la propia institución. Los agentes escolares, y en especial el profesorado y el alumnado, acumulan experiencias, orígenes sociales, intereses, metas e ideologías diversas, lo que da lugar a alianzas, conflictos y contradicciones muy significativas. En este sentido, los sujetos que componen un campo tienen una socialización interna, pero, conjuntamente, también se apropian de –y rechazan– determinados discursos, presiones y debates (familiares, políticos, culturales o científicos) que se generan de puertas afuera de la institución escolar, lo cual no hace sino originar un determinado *clima de posibilidad* para el cambio o la continuidad en la configuración de una materia escolar. Así, las influencias del contexto “externo” no se imponen de forma abstracta como una estructura

(González-Delgado, 2014; McLaren, 1995). De este modo, estudiar las ideologías que operan en los sujetos, de forma colectiva/grupal y/o individual, es clave, reconociendo especialmente la capacidad de desarrollo crítico del/la docente para no solamente someterse consciente o inconscientemente al control, sino también para subvertir o alterar el orden establecido a través de la discrepancia, el diálogo y el conflicto (Cabrera-Montoya & Jiménez-Jaén, 1994).

En este sentido, González-Delgado y Ferráz (2015) proponen entender el campo disciplinar como un *entramado inestable de interdependencias*, cuya dinámica estaría influenciada, en la mayoría de ocasiones, por distintos ámbitos, tales como “la estructura interna del campo, las relaciones del campo con ámbitos externos y los debates sociales o condicionantes del campo”, lo cual permitirá ver “sus continuidades y cambios como un elemento que se produce de forma conjunta y progresiva . . . y no sobrepuesta o aislada” (González-Delgado & Ferráz, 2015, p. 497). A este respecto, Dussel et al. (2020) referían la idea de transición para reflexionar sobre las mutaciones ocurridas en el interior de la escuela moderna. Esta transición, como tal, es pensada como un proceso, un tránsito, un paso, constituido por transformaciones simultáneas en diferentes campos, que “no es un derrotero lineal ni simple” (p. 360).

Estas consideraciones, además de contribuir al entendimiento de las lógicas de legitimidad, cambio y continuidad en el devenir de una disciplina escolar, subrayan la necesidad de delimitar rigurosamente en qué relaciones, sujetos y dimensión temporal focalizará la investigación. Debemos ser conscientes de la limitación temporal inherente que imposibilita contemplar en un solo estudio todo el *entramado inestable de interdependencias* que constituye el devenir de las materias escolares (González-Delgado, 2014).

Figura 3
 El estudio de una disciplina escolar desde el código disciplinar



Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias consultadas en el texto en relación con este heurístico.

Pensar las disciplinas escolares en relación con la(s) *cultura(s), gramática(s) y forma escolar(es)*

Si bien los heurísticos tratados en el anterior apartado –centrados en el devenir más interno de las materias escolares– esbozan algunos lineamientos sobre la incidencia del contexto escolar y social más general sobre la evolución de las materias escolares, es tiempo ahora de profundizar en este aspecto a partir de heurísticos que han enfocado en el entendimiento del entramado escolar en su conjunto, reconociendo, en algunos casos, las disciplinas escolares como una de sus creaciones más singulares.

D. Julia fue uno de los primeros autores que dio pie a poder pensar las disciplinas escolares dentro de un heurístico que suponía un marco más amplio: la *cultura escolar* (Figura 4). Este remite a “un conjunto de *normas* que definen conocimientos a enseñar y conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos” (Julia, 1995, p. 10). Todo ello, normas y prácticas, vinculado a finalidades que varían a lo largo del tiempo. De este modo, tres serían, a decir de este historiador, los aspectos básicos a tratar para desvelar la *cultura escolar* de un determinado tiempo histórico, a saber, el análisis de las normas y las finalidades que rigen la escuela; la profesionalización docente y su papel en el trabajo del/a educador/a; y el análisis de los contenidos enseñados y las prácticas escolares. En este último epígrafe debemos entender integradas, como producto singular de la *cultura escolar*, las disciplinas escolares; una “extraña alquimia” compuesta de elementos (contenidos, ejercicios y prácticas) de importancia variable.

Para rastrear este conjunto de normas y prácticas que conforman la *cultura escolar* se suele privilegiar un enfoque diacrónico que evidencia el carácter construido de dicha *cultura* y permite observar, así, el cambio y la continuidad en su interior (Palhares-Leite, 2005). Desde esta óptica, para percibir las finalidades que se atribuyen a los contenidos escolares en un determinado contexto, son especialmente ilustrativos los períodos conflictivos. Además, los cambios en las finalidades que vemos en las diferentes normativas, siempre analizadas en relación con las prácticas escolares, serán finalmente producto de una retraducción escolar. Los “antiguos” valores no son erradicados *de facto*, sino que se produce una especie de convivencia que generará tensiones, acuerdos y desacuerdos (González, 2019; Julia, 1995).

Un aspecto central entonces a la hora de abordar la *cultura escolar* será incidir en la realidad de los centros y aulas. Un estudio sociohistórico no puede quedarse en las intenciones (normativas o declarativas), sino que debe profundizar en el impacto que estas especulaciones tienen –y tenían– sobre la cotidianidad del marco escolar. Ello está en relación con la necesidad de atender no solo la *cultura de inculcación*, sino también la *de recepción* (estudiantil o juvenil) que combate, acepta o transforma la labor de disciplinamiento escolar (Julia, 1995). Resuenan aquí los postulados ya analizados que fundamentan la *conciencia disciplinar* de Reuter (2003, 2007). También Cuesta-Fernández (1997) incluyó este principio en su aplicación del *código disciplinar* al prevenir de “no confundir la Gaceta de Madrid con la realidad escolar” (p. 88). Todo ello está en sintonía con asumir las materias escolares como realidades complejas, múltiples, interactivas y co-construidas por parte de los agentes escolares (González, 2017).

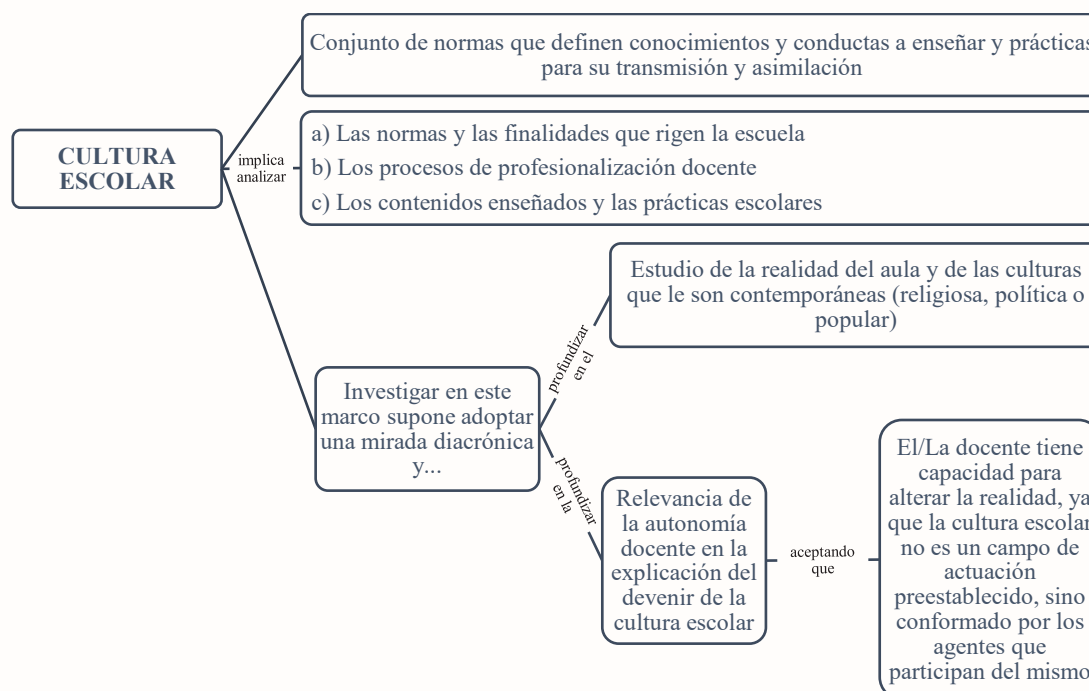
Aun así, Julia (1995) reconoció en el profesorado una alta capacidad de maniobra en la transformación o perpetuación de una determinada *cultura escolar* o, concretamente, del devenir de las asignaturas.

. . . el estudio histórico de las materias escolares muestra que . . . los maestros tienen una amplia libertad de maniobra: la escuela no es el lugar de la rutina y la coerción y el maestro no es el agente de una didáctica que se le impondría desde afuera. Incluso si la corporación a la que pertenece ejerce presión . . ., siempre tiene la posibilidad de cuestionar la naturaleza de su enseñanza. (Julia, 1995, p. 33).

No extraña, pues, que el autor apuntara al profesorado y los procesos de profesionalización como uno de los aspectos imprescindibles al estudiar la *cultura escolar*. La mediación que realizan de las disposiciones legales y la concretización de la práctica cotidiana en el interior de sus aulas da lugar a particularidades de la cultura y a las disciplinas escolares que permiten evaluar más precisamente los cambios y las continuidades. De este modo, es muy importante abordar los procesos y condiciones de incorporación docente; los saberes y *habitus* requeridos; y los aspectos que entraña su socialización en los campos disciplinares y el contexto escolar general. Ahí percibiremos de forma más realista las herencias y las transformaciones en los contenidos, metodologías y finalidades de enseñanza perseguidas. Con todo, el/la docente es entendido/a desde la *cultura escolar* como mediador/a y, como tal, con capacidad de decisión. La *cultura escolar*, por tanto, no es un campo de actuación preestablecido, sino conformado por los agentes escolares y sociales y en diálogo con estos.

Figura 4

La(s) cultura(s) escolar(es) como marco para el estudio de una disciplina escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias consultadas en el texto en relación con este heurístico.

Más allá de la caracterización general de la *cultura escolar* ha habido alguna noción centrada específicamente en analizar un determinado aspecto o aportar un enfoque concreto sobre la misma. Tal es el caso de la *gramática de la escolarización* de Tyack y Tobin (1994), Tyack y Cuban (1995) y Cuban (1984, 2013). Este concepto pretende la explicación de las continuidades –y no tanto de los cambios– de ciertos contenidos, prácticas y metodologías en el entorno escolar y la dificultad de su transformación (Figura 5).

La *gramática de la escolarización*, surgida sobre la realidad escolar estadounidense, remitiría, pues, a una serie de potentes y a menudo inconscientes reglas y estructuras que articularían las prácticas de instrucción de un modo determinado (posible) y no de otro (no posible). Su preocupación no es tanto la realidad del aula, sino la explicación del funcionamiento del marco –más abstracto– en el que profesorado y alumnado interactúan (Hofstetter & Schneuwly, 2013).

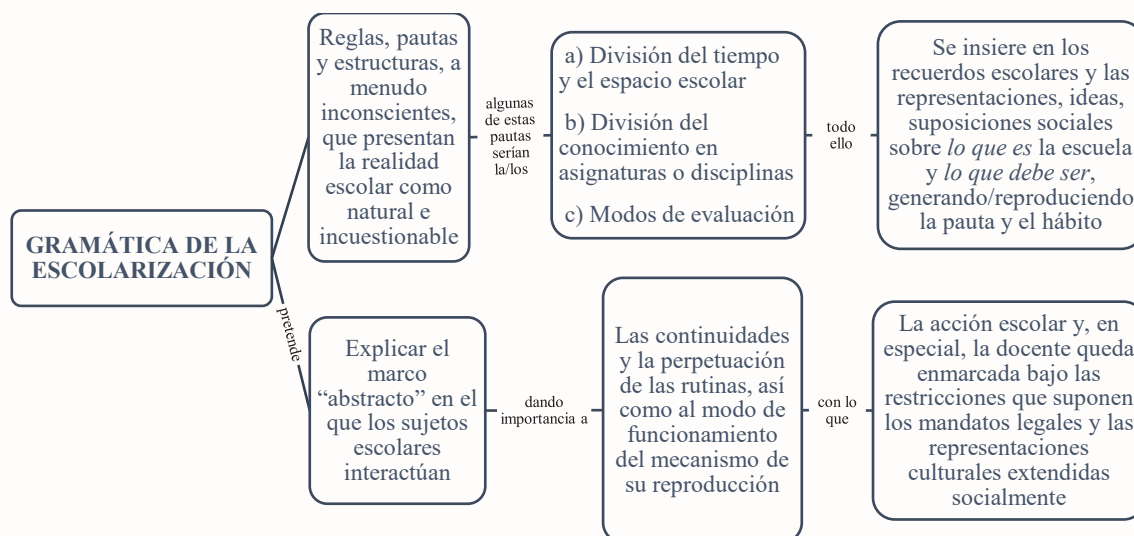
Para la *gramática de la escolaridad* todos los agentes que participan de la vida escolar (administradores, familias, profesorado y alumnado) tienen una idea inconsciente y compartida, forjada culturalmente, sobre “lo que debe ser” y en efecto constituye la escuela “verdadera” (Martínez-Arbelaiz & Correa-Gorospe, 2009). La división del conocimiento en disciplinas/ asignaturas, así como la división de los tiempos y el espacio o los modos de evaluación, entre otras, serían algunas de las pautas de dicha “gramática”, las cuales constituyen patrones establecidos que dan forma a una organización institucional en la que se espera que los/as profesores/as cumplan cotidianamente con las tareas que deben llevar a cabo (Tyack & Cuban, 1995). Estas pautas no son cuestionadas, porque se dan por sentadas, permaneciendo a veces invisibles (Martínez-Arbelaiz & Correa-Gorospe, 2009).

La *gramática de la escolaridad* persistiría y resistiría en la escuela porque permite a los/as docentes cumplir con sus obligaciones profesionales de una manera predecible, llevando a cabo las tareas cotidianas que instituciones y familias esperan que realicen. De esta forma, las tareas complejas quedan estructuradas bajo los patrones habituales que ampara y reproduce la propia institución escolar. En este escenario, los/as docentes quedan bajo el abrigo de las rutinas diarias y las fuerzas externas que suponen los mandatos legales y las creencias o representaciones culturales extendidas socialmente. Todo ello es lo que acaba determinando, en sentido amplio, “lo que es” la escuela y su funcionamiento, lo cual alimenta la reproducción incuestionable de dicha gramática hasta que los sujetos escolarizados tienden a pensar en ella como la única escuela posible. De este modo, en lo relativo a la figura docente, la noción pone el acento en su proceso de mecanización práctica atendiendo a las representaciones individuales y sociales (Cuban, 1984; Elías, 2015; Escolano, 2010; Tyack & Cuban, 1995; Viñao-Frago, 2008).

Esta mecanización hace que muchos agentes escolares, y en especial los/as docentes, distingan rápidamente *las prácticas que creen* conducir a un aprendizaje apropiado de aquellas que no lo hacen, aunque, en muchos casos, desconozcan a su vez los criterios bajo los que han operado dicha distinción. Este es el proceso que va creando la existencia de una *gramática escolar dominante*, codificada, reticente a los cambios, y favorecida respecto a las innovaciones (Martínez-Arbelaiz & Correa-Gorospe, 2009). Dentro de este esquema, frente al tipo de anclajes esencialistas (por dominantes), los intentos de reforma o cambio encontrarán resistencias que, en muchos casos, obligarán a desistir o permanecer en la periferia. Cuando estos se producen, siempre se darán de forma gradual y más bien silenciosa. En las instituciones escolares se da, pues, desde la *gramática de la escuela*, una combinación de continuidades, cambios paulatinos e hibridaciones ante las propuestas de reforma.

Figura 5

La(s) gramática(s) de la escolarización como marco para el estudio de una disciplina escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias consultadas en el texto en relación con este heurístico.

Así, el principio conservador que guía la noción hace que, bajo su perspectiva, todo impulso reformador del sistema educativo acabe siempre contraatacado por la *gramática tradicional-dominante*. Pero la escuela no es solo un espacio o dispositivo de regulación y control, sino también de oportunidad de transformación y redefinición por parte de los actores involucrados (Hofstetter & Schneuwly, 2013); un “campo magnético de fuerzas” constante que reprime y libera en grado variable, con lo que la noción *cultura escolar* integraría mejor la explicación de esta contraposición de fuerzas (Viñao-Frago, 2005).

De este modo, cabría preguntarse si la *gramática* es tan “persistente y resistente” como la caracterizan sus autores y, en este sentido, qué hay de las prácticas y realidades que no se ajustan a sus pautas (González, 2017). Conviene recordar al respecto que hay reformas, prácticas o discursos que, aunque ahora no las observamos como nucleares, fueron diseñadas desde estos parámetros en su origen (Dussel, 2013). En un mismo sentido, Caruso (2021) cuestionaba algunos aspectos concretos que la *gramática de la escuela* habría dado por sentado y que cabría repensar como, por ejemplo, la simplicidad (como *children as 'learners only'*) con la que esta habría presentado la diversidad de roles que se asociaban al alumnado en buena parte de Europa occidental hasta finales del siglo XIX.

A pesar de ello, interesa recalcar que algunas aportaciones recientes han puesto el foco en la importancia que cobran las representaciones (del mundo educativo), la acción docente y las actitudes sociales en la explicación/consecución del cambio y continuidad de la *gramática escolar*. Estas últimas tendrían un papel destacado en convertir determinadas características en marcas de identificación grupal, posibilitando entonces su expansión o retención. En palabras de Martínez-Arbelaz y Correa-Gorospe (2009, p. 55, traducción propia):

La difusión o no de estos cambios tiene que ver con la percepción o conceptualización que de los mismos tienen los estudiantes, docentes, administradores y la sociedad en su conjunto. Y aquí es donde los educadores y maestros pueden intervenir, mostrando que otras formas de organizar las tareas escolares, el tiempo y el espacio son tan útiles y efectivas como las tradicionales, si no más. . . . [Estas otras formas] deberían constituir

una ‘gramática’ alternativa que pueda ayudar a relativizar la posición predominante de la gramática estándar.¹

Por este motivo es necesario desentrañar el funcionamiento y los rasgos que toma la *gramática* y, en sentido amplio, la *cultura escolar*, para tomar conciencia de sus principios y reglas y, a partir de este punto, plantear un cambio representacional en los agentes educativos, especialmente dentro de la formación del profesorado y los requisitos en los procesos de selección, que permita mostrar y apoyar la posibilidad de alterar críticamente la *realidad* del aula.

A este respecto, tanto en la investigación como en el planteamiento del cambio, debemos ser cautos y no pensar una *gramática de la escolarización* –como tampoco una *cultura escolar*– universal y atemporalmente válida. Las lógicas de funcionamiento expresadas por Tyack y Cuban (1995) deben adaptarse a las especificidades propias de los contextos locales. Además, como advirtió Viñao-Frago (2006), al analizar el devenir sociogenético de una determinada disciplina escolar no debemos partir “del supuesto de que los discursos que legitiman las disciplinas son válidos en todo el campo disciplinar y sirven o son utilizados con independencia del nivel educativo, tipo de enseñanza o clase de alumnos” (p. 265). Por lo tanto, en sentido estricto, no se puede hablar de una *cultura* o *gramática escolar*, lo mismo que de un *código disciplinar*: estos conceptos deben enunciarse en plural.

En este sentido, Julia (1995) reparó en la existencia de una clara separación institucional, retroalimentada por los procesos de profesionalización docente, entre dos disposiciones de enseñanza que, en inicio, nacen concebidas con unas finalidades educativas distintas: la enseñanza primaria y la secundaria. En esta línea, Cuban (1984) concluyó que los cambios suelen ocurrir más frecuentemente en Primaria que en Secundaria debido a la rigidez progresiva de espacios, tiempos, asignaturas, presiones externas... Ello nos advierte, trasladado al análisis específico de las materias escolares, de la necesidad de considerar especificidades según el grado escolar en la que estas se analizan. En Cuesta-Fernández (1997), por ejemplo, podemos ver el alcance de esta premisa, pues con las nociones de *Historia con y sin pedagogía* diferenció la caracterización del *código disciplinar* de la Historia según su ubicación en Primaria o Secundaria, respectivamente. En un sentido más específico, Caruso (2020) advertía de que el *Abitur* (equivalente alemán a la selectividad española) no solo supone la entrada en la universidad, sino que “genera efectos de identificación, distinciones culturales y promueve atribuciones sobre el nivel cultural y cognitivo de sus portadores” (p. 104): son, por tanto, producto y andamiaje de la *cultura escolar* en la que se ubican.

Pero no solamente deben enunciarse en plural estos heurísticos por la diferenciación según niveles educativos, sino, además, porque cada centro docente, cada grupo de actores escolares también remite a la existencia de diferentes culturas y subculturas. Desde esta premisa, Viñao-Frago (2001) señaló la existencia de tres culturas escolares (la de los/as reformadores/as y gestores/as; la de los/as expertos/as o científicos educativos; y la de los/as maestros/as y profesores/as) cuya interacción puede favorecer u obstaculizar, en un momento dado, las reformas educativas. Sin embargo, no debemos olvidar que estas culturas actúan en un marco delimitado normativo, discursivo, de acción en el que cabe pensar ciertas regularidades.

Por su parte, siguiendo a D’Enfert y Lebeaume (2015), somos conscientes de que no debemos naturalizar las categorías institucionales y administrativas aceptándolas como marcos

1 En el original: “Whether these changes spread out or not has to do with their relative perception or conceptualization by the students, teachers, administrators and society as a whole. And this is where educators and teachers can intervene, by showing that other ways of organizing school tasks, time and space are as useful and effective as the traditional ones, if not more. . . . [These other ways] should be a welcomed alternative ‘grammar’ that may help relativize the prevailing position of the standard grammar”.

neutros de los que se deba partir de forma inevitable cuando se estudia una disciplina escolar. Con ello, correríamos el riesgo de aislar artificialmente campos disciplinares y ciclos educativos sin reconocer contactos más allá de los mismos ni los efectos que tiene cualquier cambio en una materia a lo largo de la escolarización sobre los equilibrios globales.

Con todo, a estas alturas, no es una novedad afirmar que las disciplinas escolares son productos típicamente escolares, y ya hemos visto que lo escolar no se detiene en nuestra sociedad en el interior de la institución. Ello hace necesario pensar y reflexionar la forma en la que la escuela y las disciplinas escolares se relacionan con el tipo de sociedad en la que surgieron y persisten. A nuestro entender, ello implica analizar y comprender los discursos y las prácticas en torno a una disciplina dentro del dominio de la *forma escolar de socialización* (Palhares-Leite, 2005).

Desde el siglo XIX hasta la actualidad un modo de socialización, el escolar, se habría ido imponiendo a otros modos de socialización, implantando firmemente una “pedagogización de las relaciones sociales”, de la cual la escuela, como lugar específico para este tipo de relación social, es su máxima expresión. El mismo Chervel (1991) ya intuyó este hecho al señalar que “este lenguaje [el escolar] no tardará en adquirir su propia autonomía, convirtiéndose en un objeto cultural en sí mismo . . . [que] consigue finalmente introducirse subrepticamente en la cultura de la sociedad global” (p. 86). A este inédito modo escolar de socialización es a lo que Vincent et al. (1994) llamaron *forma escolar* en su estudio sobre la Francia urbana de los siglos XVII a XIX (Figura 6).

Para estos autores, a partir del siglo XVII aparece lentamente en las sociedades europeas una forma de relación social, la pedagógica, que se autonomiza respecto a otras formas de relación social e instauro por ello un tiempo (escolar) y espacio (la escuela) específico –aunque no exclusivo– para su ejecución. Se inaugura así un nuevo significado del término maestro, que ya no será el artesano que trasmite el saber-hacer al adolescente: *hacer* ya no será sinónimo de *aprender*. Esta emergencia, perteneciente al plano de la intención no consciente, debe entenderse indisolublemente unida a una sistematización de la enseñanza de acuerdo con una codificación de saberes y prácticas (escolares) que se basa en una relación distante, secundaria, escrita con el lenguaje y el mundo. Esta sistematización produce, por lo tanto, efectos de socialización que perduran más allá del espacio y el tiempo escolar. Esta forma de relación social escolar se fundamenta sobre reglas impersonales comprendidas y autoaceptadas por los agentes sociales (escolares) y, como todo modo de socialización específico, no solo implica la adquisición o apropiación de saberes, sino que está también ligada a procesos extraescolares de organización y ejercicio del poder, principalmente estatales (Parra-Monserrat, 2019; Vincent et al., 1994).

A este respecto, el auge de este nuevo tipo de relación social, actualmente dominante, no es un resultado de la instauración de un nuevo orden urbano fruto de la redefinición de los poderes civiles y religiosos, sino que participa de ese nuevo orden. Esto implica entender los sistemas o las materias escolares como *co-constructoras* de la realidad (exterior) y no simplemente como *consecuencias* de esta (Dussel & Caruso, 1999; Vincent et al., 1994).

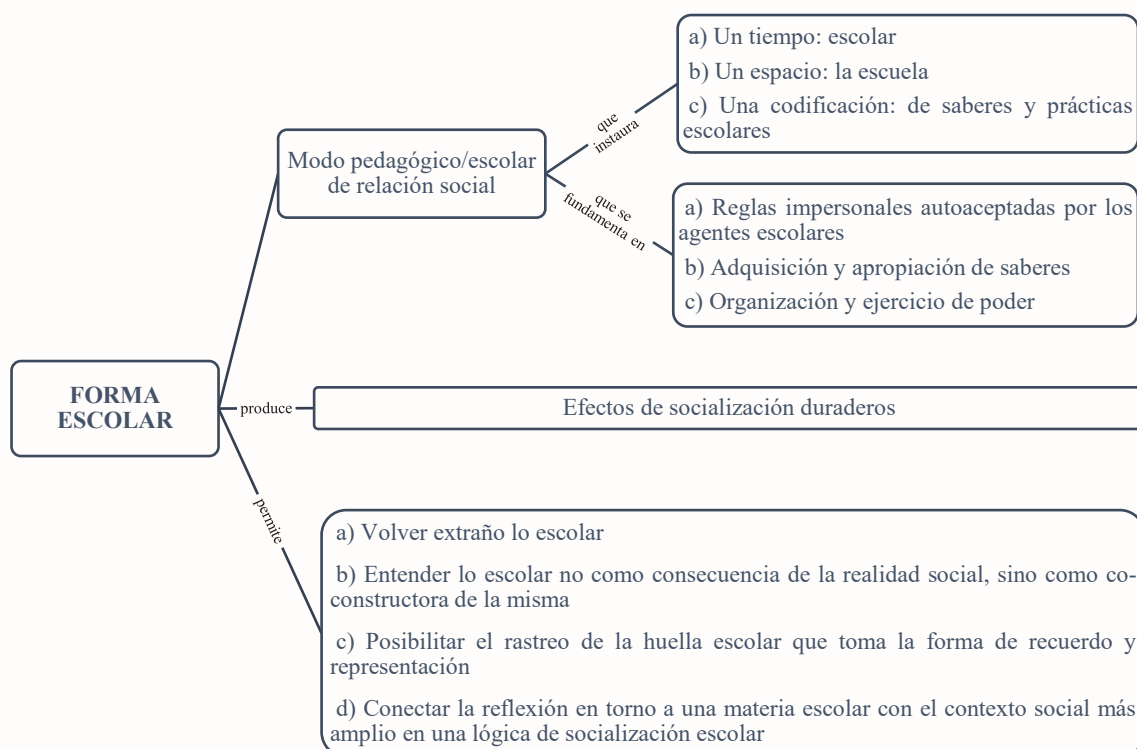
En la actualidad, múltiples prácticas e instancias socializadoras están atravesadas por la *forma escolar*, es decir, el modo escolar de socialización. La predominancia de este modo social es patente si pensamos, por ejemplo, cómo, especialmente a partir de los años sesenta del siglo XX, las trayectorias escolares han sustituido al origen social en la determinación e influencia sobre el recorrido profesional y social. Las clasificaciones escolares se han tornado clasificaciones sociales, cuyos efectos y reconocimiento van más allá de la escuela y la escolarización. La diferenciación en cuanto a capital escolar explica en parte las diferencias en las prácticas culturales. Muchas de

nuestras categorías y problemáticas sociales –como el iletrismo– están construidas a partir de una aproximación escolar a la realidad. En definitiva, vivimos en una *sociedad escolarizada* –aspecto secundado por Julia (1995)– que no es capaz de pensar la educación de modo alguno que no sea el modelo escolar: el modo escolar de socialización se ha impuesto como referencia no consciente, como modelo legítimo y preponderante (Vincent et al., 1994). Reparemos, en este sentido, más allá de la institución escolar, en las actividades “extraescolares”; en las relaciones de los adultos con los niños (propensos a realizar en cada ocasión un momento educativo); en los cursos de formación e inserción de empresa; o en la inserción de hábitos escolares (como levantar la mano para intervenir) en la vida cotidiana (Dussel & Caruso, 1999 o Vincent et al., 1994). Todo ello remite, en suma, a la huella y aceptación de la escolarización más allá de la institución. Una huella que, a nuestro juicio, toma el aspecto de representación.

Así las cosas, en línea con Hofstetter y Schneuwly (2013) y Dussel (2013), en la integración de la noción a nuestro marco de estudio debemos advertir primero y despojarlo después de las ataduras del marco sociológico estructuralista en el que nació. A nosotros nos interesa no en la medida del nacimiento, desarrollo y cumplimiento de una serie de normas y reglas invariantes por parte de unos sujetos pasivos, sino más bien por el marco pedagógico que aporta, si lo interpretamos de forma libre pero no arbitraria, a las relaciones, conflictos y debates sociales en los que debe pensarse el cambio y la continuidad de las materias escolares, bien en el contexto inmediato (la estructura interna del sistema educativo) bien en el plano social más amplio. A este respecto, en el uso de esta noción convendrá tener en cuenta, siguiendo a Dussel (2009) y Silva (2016), el cambio operado en los últimos siglos en las formas de individualismo que organizan la vida comunitaria, pues ello tiene una influencia capital sobre el devenir sociogenético de la definición de la *cultura común* a enseñar y el entendimiento de la *transmisión cultural* en la escuela.

Figura 6

La forma escolar como marco para el estudio de una disciplina escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias consultadas en el texto en relación con este heurístico.

Con la reciente situación generada por la pandemia, autores como la misma Dussel et al. (2020) han señalado que probablemente se abra un período de reformulación del peso de algunos rasgos del entorno educativo. Para estos/as autores/as, la validez de la *forma escolar* como garante de la apropiación de conocimientos por parte de los/as jóvenes, de su convivencia y de la apertura de sus futuros posibles queda reforzada, aunque destacan que “la forma escolar no permanecerá idéntica en los escenarios variables que se aproximan ni el papel de los educadores será el mismo” (p. 356). Nosotros somos un tanto escépticos a esta última consideración, pues los principios estructurantes de esta relación pedagógica en el interior de las aulas no han sido, en su fundamentación, significativamente alterados. Como bien indican en su trabajo, la introducción de la tecnología en la enseñanza durante los meses de confinamiento ha constituido más bien una introducción abrupta y no tanto pensada y reflexionada. En este sentido, lo que se ha buscado, más bien, ha sido intentar reproducir “lo que la escuela es” a distancia y, en consecuencia, han salido a relucir aspectos que antes, por asentados, no eran apreciados: la convivencia e interacción en los centros, la importancia de la figura docente, así como, entre otros, la simple función de la escuela como lugar de “guardia”.

Con todo, asumiendo la necesidad de reconstruir e interpretar la conformación de una disciplina escolar desde el marco apuntado hasta aquí, debemos finalizar con una cuestión fundamental y transversal a la teorización de los diferentes heurísticos analizados, a saber, la reflexión en torno a las fuentes de investigación. Como apuntó Julia (1995), escudriñar históricamente las prácticas culturales es un trabajo arduo, ya que, generalmente, estas dejan pocas huellas para su reconstrucción. Además, en ocasiones, resulta complejo calibrar algunos pequeños cambios que, a menudo, producen transformaciones significativas casi imperceptibles.

Así, los estudios centrados en la *black box of schooling* (Depaepe & Simon, 2005; Barceló et al., 2016) y la *cultura material de la escuela* (Escolano, 2010), compartiendo estas consideraciones, han señalado la amplia variedad de fuentes a consultar para alcanzar una visión global, lo más completa posible que, no obstante, siempre será aproximada, relativa y, en todo caso, *interesada*. Equipamiento escolar, manuales, cuadernos, apuntes, testimonios orales, memorias, trabajos, objetos, informes, imágenes y periódicos constituyen solo parte del elenco de posibilidades para profundizar en la comprensión de la cotidianidad interna de la vida escolar. Interesará, pues, entender cómo fueron introducidos dichos vestigios, cómo funcionaban, cómo o en qué grado condicionaron las estrategias metodológicas y, en este sentido, el devenir de una determinada materia escolar.

Consideraciones finales

Con el análisis de los diferentes heurísticos contemplados en este trabajo se ha pretendido forjar un marco de comprensión de las dinámicas de las disciplinas escolares en relación con el contexto social y escolar más general, tratando de evitar usos aislados o *naturalizados* de los mismos. Integrándolos en un sentido holístico, se han expuesto la naturaleza, debilidades, potencialidades y posibilidades de interrelación. De este modo, se ha propuesto entender el devenir de una materia escolar desde las nociones que han surgido a partir de la reflexión concreta de su existencia (*matriz, conciencia y código disciplinar*), pero conectándolo con aquellas otras que nos permiten pensar las relaciones con el marco escolar y el contexto social más general (*cultura, gramática y forma escolar*). Generar este diálogo solo ha sido posible con la revisión y adaptación de dichos heurísticos desde una

comprensión del devenir de las disciplinas escolares como *entramado inestable de interdependencias*. La relación que se ha esbozado ha intentado recalcar especialmente el potencial de las nociones para vehicular el cambio educativo, tanto en el plano de la enseñanza como en el del aprendizaje, mostrándose como ineludible la profundización investigativa en las representaciones de las disciplinas escolares y su estudio sociogenético.

Agradecimientos y financiación

Investigación desarrollada en el marco del proyecto INCLUCOM–Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”. Además, Raúl López-Castelló es beneficiario de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario, referenciada FPU18/03756, con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España).

Referencias

- Barceló, G., Comas, F., & Sureda, B. (2016). Abriendo la caja negra: La escuela pública española de postguerra. *Revista de Educación*, (371), 61-82. <http://hdl.handle.net/11201/2114>
- Bautier, E., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: Une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (148), 89-100. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>
- Bautier, E., & Rochex, J. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro, & R. Rickenmann (Dir.), *Situation éducative et significations* (pp. 197-220, Collection Raisons Éducatives). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.moro.2004.01.0197>
- Cabrera-Montoya, B., & Jiménez-Jaén, M. (1994). Los enseñantes en la sociedad: Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, (22), 35-46. <http://hdl.handle.net/11441/59625>
- Caruso, M. (2020). Interrupción y exoesqueleto: La pandemia y el carácter sistémico de la escuela moderna: El caso alemán. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 103-112). UNIPE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Caruso, M. (2021). The slow dichotomization of elementary classroom roles: “Grammar of schooling” and the estrangement of classrooms in Western Europe (1830-1900). *Paedagogica Historica*, 58(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1822887>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine du recherche. *Histoire de l'Éducation*, (38), 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-111.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (Dirs.). (2013). *Conscience disciplinaire: Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. PUR. <https://doi.org/10.4000/rfp.4320>
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. Longman.
- Cuban, L. (2013). *Inside the black box of classroom practice: Change without reform in American education*. HUP.

- Cuesta-Fernández, R. (1997). *El código disciplinar de la Historia: Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Redined – Red de Información Educativa. <http://hdl.handle.net/11162/27078>
- Cuesta-Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro.
- D'Enfert, R., & Lebeaume, J. (2015). Introduction. In J. Lebeaume, & R. D'Enfert (Dirs.), *Réformer les disciplines: Les savoirs scolaires a l'épreuve de la modernité, 1945-1985* (pp. 7-14). PUR. <https://books.openedition.org/pur/95448>
- Depaepe, M., & Simon, F. (2005). Fuentes y métodos para la historia del aula. In M. Ferraz-Lorenzo (Ed.), *Repensar la historia de la educación: Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp. 337-364). Biblioteca Nueva. <http://hdl.handle.net/1854/LU-316456>
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie Collégiale*, 7(1), 35-40.
- Duplessis, P. (2017). Les trois matrices disciplinaires de l'Information-Documentation. *Les Trois Couronnes*. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/les-trois-matrices-disciplinaires-de-l-information-documentation>
- Dussel, I. (2009). A transmissão cultural assediada: Metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 351-365. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200002>
- Dussel, I. (2013). The assembling of schooling: Discussing concepts and models for understanding the historical production of modern schooling. *European Educational Research Journal*, 12(3), 176-189. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.2.176>
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula: Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estado. In I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351-364). UNIPE.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.
- Escolano, A. (2010). La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 43-64.
- Fabre, S. (2015). Didactique des arts plastiques: La question de la matrice disciplinaire. *Recherches en Didactiques*, (19), 39-50. <https://doi.org/10.3917/rdid.019.0039>
- Gómez-Mendoza, M. A. (2017). Elementos para la elaboración de un currículo informacional y documental: Desplazamientos y desafíos digitales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 127-141. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.127>
- González, M. P. (2017). La historia enseñada: Una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade*, 42(2), 747-769. <https://doi.org/10.1590/2175-623658035>
- González, M. P. (2019). La historia en la escuela secundaria en Argentina a inicios del siglo XXI: Hacia un nuevo código disciplinar. *Historia y Espacio*, 15(53), 167-190. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8658>
- González-Delgado, M. (2009). Notas para una evaluación de la historia del currículum: Estudio de los procesos de legitimación y cambio. *Tempora*, (12), 97-134.
- González-Delgado, M. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: Apuntes para una teoría sobre la historia del currículum. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 262-289. <https://doi.org/10.14201/eks.12342>
- González-Delgado, M., & Ferraz, M. (2015). Factores determinantes de las disciplinas escolares: Esbozo para un nuevo enfoque de la historia del currículum. In *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 487-498). UVic-UCC.

- Goodson, I. F. (2005). *Learning curriculum, and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson*. Routledge.
- Halté, J. F. (2008). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, (137-138), 23-38. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>
- Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. La Dispute.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2013). Changes in mass schooling: “School form” and “grammar of schooling” as reagents. *European Educational Research Journal*, 12(2), 166-175. <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.2.166>
- Julia, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup1), 353-382. <https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434853>
- Lebrun, J., & Tutiaux-Guillon, N. (2016). Des disciplines scolaires en mutation? Regards croisés. France, Québec... et ailleurs. *Spirale*, (58), 3-7. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0003>
- Mainer-Baqué, J. (2007). *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales: Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Biblioteca Virtual Nebraskiana. https://www.nebraskaria.es/Trabajos_y_publicaciones_files/Tesis%20Juan.pdf
- Martínez-Arbelaiz, A., & Correa-Gorospe, J. M. (2009). Can the grammar of schooling be changed? *Computers & Education*, 53(1), 51-56. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.12.016>
- Mateos-Montero, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno: Genealogía de un saber escolar* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Documental Gredos. <http://hdl.handle.net/10366/122143>
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.
- Munita, F. (2019). La didactique de la littérature: Réflexions sur le champ. Un entretien avec Yves Reuter. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 97-114. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.852>
- Palhares-Leite, A. F. (2005). A forma escolar e a produção das disciplinas escolares como objeto de investigação sócio-histórica. *Escritos sobre Educação*, 4(2), 12-22.
- Parra-Monserrat, D. (2019). Socialización, prácticas culturales y formas de control en la cotidianidad escolar. *Historia Social*, (94), 131-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6922403>
- Parra-Monserrat, D., & Segarra-Estrelles, J. R. (2018). El aprendizaje de la nación en los regímenes pedagógicos de la España contemporánea. In A. Quiroga, & F. Archilés (Eds.), *Ondear la nación: Nacionalismo banal en España* (pp. 181-204). Comares.
- Pinheiro-Cigales, M., & Baron-Engerhoff, A. M. (2018). Código disciplinar e historia de las disciplinas escolares. Entrevista con Raimundo Cuesta. *História da Educação*, 22(54), 8-18. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/75183>
- Prioret, M., Promonet, A., Philippot, T., & Niclot, D. (2018). Conceptos y teorías para un enfoque didáctico de la inclusión escolar. In D. Fridman (Coord.), *Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4º Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa* (pp. 550-568). UNIPE. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200421063608/Cuarto-Coloquio.pdf>
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, (32), 18-22. <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1554>
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation and Didactique*, 1(2), 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Silva, R. R. D. da. (2016). Currículo, conhecimento e transmissão cultural: Contribuições para uma teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 158-182.

- <https://doi.org/10.1590/198053143507>
- Terrien, P. (2012, juin 3-8). *La matrice disciplinaire des programmes d'éducation musicale (1970-2008): Enjeux et perspectives de formation*. 17. Congrès AMSE-AMCE-WAER [Colloque 39]. Reims, France. <https://amu.hal.science/hal-02411034>
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: L'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier, & N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus: Les curriculums en question* (pp. 117-146). De Boeck.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. HUP.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The "grammar" of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.2307/1163222>
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vicent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-48). PUL.
- Viñao-Frago, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-ciencia Social*, (5), 27-45.
- Viñao-Frago, A. (2005). Engañados, escolarizados, infelices. *Con-ciencia Social*, (9), 123-133.
- Viñao-Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11181>
- Viñao-Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: Facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12(25), 9-54.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 190-202. <https://doi.org/10.1590/198053142853>

Nota sobre la autoría

Raúl López-Castelló – Conceptualización, redacción, edición y revisión.

David Parra-Monserrat – Conceptualización, redacción, edición y revisión.

Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están contenidos en el manuscrito.

Cómo citar este artículo

López-Castelló, R., & Parra-Monserrat, D. (2024). Heurísticos para investigar la sociogénesis de las disciplinas escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10625. <https://doi.org/10.1590/1980531410625>