

INFORMACI?N BIBLIOGR?FICA Y NOTICIAS

de vida, como medio para acceder al recuerdo de los alumnos de sus clases de historia, bajo la premisa «¿C?mo daba clase tu profesor de Historia?», con el que se alcanz? una muestra de 6.608 descripciones acerca de c?mo eran sus evaluaciones; *b) los protocolos de ex?menes* de esta materia elaborados por el profesorado, en sus clases habituales, para evaluar a sus alumnos, recogiendo 410 protocolos compuestos por un total de 1.743 preguntas; y *c) el cuestionario* como t?cnica m?s adecuada para obtener informaci?n relativa a cu?les son las capacidades cognitivas que se desarrollan en esas preguntas.

Trat?ndose de una investigaci?n de corte no experimental descriptiva, la autora resuelve satisfactoriamente las garantas de rigor y objetividad en el an?lisis e interpretaci?n de la informaci?n obtenida en lo referente tanto a los dos sistemas educativos vigentes en la etapa en la que se llev? a cabo el estudio (51% a LGE y 49% a LOGSE) y al 80% de los institutos de ense?anza secundaria de la CARM, como a una muestra similar entre las pol?ticas educativas correspondientes al tr?nsito entre las responsabilidades en educaci?n entre el Ministerio y la Regi?n de Murcia.

El cap?tulo tercero de la investigaci?n presenta, analiza e interpreta los resultados obtenidos, agrupados en torno a tres ejes de reflexi?n:

– El primero recoge un an?lisis general de los distintos ?mbitos hallados en el proyecto de investigaci?n sobre la ense?anza de la historia, del que la tesis forma parte, haciendo ?nfasis en el ?mbito de la evaluaci?n, por ser su objeto de estudio. Las descripciones de los alumnos dejaron entrever, por una parte, el tipo y frecuencia de los ex?menes, la t?cnica, la naturaleza de las preguntas y las condiciones del examen; y, por otra, las calificaciones y los criterios que seguían para valorar su estudio, indicando la facilidad o no de superarlos as? como otras situaciones de la evaluaci?n.

– El segundo desarrolla la visi?n de los alumnos sobre la evaluaci?n desde las tres grandes dimensiones de ?sta: caractersticas de las pruebas, las calificaciones y el momento de realizarlas.

– El tercero analiza e interpreta los protocolos de ex?menes realizando un estudio de la estructura, las capacidades y el contenido que los constituyen.

Para finalizar, el cap?tulo cuarto, recoge las conclusiones de la tesis. En ellas, la autora procura dar respuesta a los objetivos planteados teniendo en cuenta el enfoque no experimental de car?cter des-

criptivo utilizado. As?, establece la estructura formal de las evaluaciones, avanza un protocolo de examen tipo de historia y resalta los contenidos habituales por los que m?s se pregunta (tres evaluaciones por curso, con dos ex?menes escritos parciales y eliminatorios, compuestos de cuatro preguntas con una tipolog?a de enunciados abiertos o acotados y una recuperaci?n al final de cada evaluaci?n. En estos ex?menes los temas estrella ser?n: «La Hispania Romana», «La crisis del Antiguo R?gimen» y «La construcci?n del Estado Liberal». Completa estas conclusiones con las capacidades movilizadas por el alumnado para dar respuesta a esas cuestiones (principalmente conocer y analizar) y con la influencia que el curr?culo de bachillerato y las PAU tienen en estos ex?menes. La tesis se completa con un volumen anexo, que contiene siete documentos: el Real Decreto de 2000 y el Decreto de 2002, la plantilla informativa de las evaluaciones y los ex?menes, ejemplos de relato y protocolos de ex?menes, el cuestionario de las capacidades, las tablas de los institutos, la significatividad de la evaluaci?n, ejemplos de ex?menes de selectividad y tablas de referencia del an?lisis de capacidades.

Para concluir, hay que decir que la tesis es un buen ejemplo de investigaci?n educativa que apuesta por la convergencia entre la did?ctica general y la did?ctica de la disciplina espec?fica de historia, demostrando el bagaje tanto de su autora como de su director y el tribunal, en el campo de la ense?anza y la evaluaci?n en esta materia del bachillerato. Se constituye como una aportaci?n conceptual que puede ser tomada como referente de otras investigaciones parecidas, en las que se trate de radiografiar qu? tipo de evaluaci?n se lleva a cabo en una disciplina, en particular desde la visi?n de la Did?ctica General. As? mismo, ?sta permite profundizar en diversos instrumentos de recogida de informaci?n, desde las opiniones personales de los alumnos sobre los ex?menes a trav?s del relato hasta la objetivaci?n de ?stos por medio de los protocolos de ex?menes. Estas experiencias est?n permitiendo, al grupo de investigaci?n del profesor Mart?nez Valc?rcel, ampliar lo realizado en una disciplina (historia) y un nivel educativo (2? bachillerato) a las asignaturas de una licenciatura (Pedagog?a) y un nivel superior (el universitario), utilizando el esbozo del instrumento del recuerdo en peque?o grupo. Y por ?ltimo hay que decir que la relaci?n establecida entre profesionales de diferentes especialidades, con motivo de esta tesis, ha dado pie a profundizar en la evaluaci?n de los contenidos de historia del siglo XIX, como un trabajo posterior, y bajo la codirecci?n de un investigador del CSIC,

Jos? Ram?n Urquijo, y el profesor Mart?nez Valc?rcel.

Hay que apuntar, como reflexi?n final, que, de acuerdo con mi experiencia en este grupo de investigaci?n, no hay nada m?s enriquecedor que colaborar con profesionales de diferentes y complementarios campos del saber que unen sus esfuerzos para arrojar luz sobre un campo acotado del conocimiento.

Elisa Navarro Medina
Universidad de Murcia

La construcci?n del c?digo pedag?gico del entorno. Genealog?a de un saber escolar

Autor: Julio Mateos Montero

Director: Jos? M. Hern?ndez D?az

Lugar: Universidad de Salamanca. Facultad de Educaci?n. Departamento de Teor?a e Historia de la Educaci?n

Fecha: 19 de abril de 2008

El ?rea de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural –para decir todos los apellidos– es un ?mbito curricular que habita de manera estable en el sistema escolar y se relaciona con absoluta naturalidad con el vecindario que le rodea, ajeno, podr?amos decir, a las contradicciones inscritas en su propia naturaleza. Pasa por ser un ?rea tan convencional como las dem?s ?reas curriculares, pese a su reciente aparici?n en el paisaje curricular (en 1990, con la LOGSE). Mantiene impasible su nombre –que connota, cuando menos, interdisciplinariidad–, pese a que todo el mundo sabe que suele consistir en un a?adido de temas de varias disciplinas (geograf?a, historia, algo de arte, una pizca de ejes transversales...), agrupados seg?n alg?n criterio macrotem?tico o sencillamente entremezclando geograf?a e historia a lo largo de los cursos de primaria. Se dir?a que se ocupa de la ense?anza del «medio», pero, analizados los libros de texto y, sobre todo, la pr?ctica de ense?anza, habr?a que ser bastante benevolente para admitir que lo que se recoge en la mayor?a de esos libros y lo que se suele hacer en las clases generan conocimiento significativo del entorno en que se desenvuelven los alumnos y formaci?n adecuada para actuar en ?l.

Y sin embargo, pese a estas y otras contradicciones, la idea del estudio del medio, del entorno, ha suscitado siempre entusiasmo entre el profesorado innovador y ha despertado expectativas en torno a las propuestas experimentales que lo toman como n?cleo aglutinador de un enfoque globalizado del curr?culo. Es m?s, quiz?s sea ese propio car?cter con-

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

tradictorio, capaz de albergar prácticas rutinarias y potencialidades educativas transformadoras, el que ha hecho de la enseñanza del entorno un atractivo campo de reflexión y experimentación, que, sin embargo, no ha sido demasiado frecuentado por la investigación didáctica¹.

Marco de referencia y planteamiento de la investigación

En ese inexplorado campo de investigación se ha adentrado Julio Mateos con el propósito de explicarse la construcción sociohistórica de esta peculiar área de conocimiento, que, a diferencia de otras materias de enseñanza, no tiene referentes precisos en unas determinadas disciplinas científicas, sino que es –como su autor nos dice– «un producto genuino de los contextos pedagógicos», aunque, finalmente, haya acabado siendo una disciplina escolar más.

Y se adentra pertrechado con un buen bagaje para una investigación de esta envergadura. Como equipamiento básico contaba con su intensa y contrastada experiencia de maestro (que durante tantos años ha trabajado, y experimentado, en esta área) y con su sólida formación científica, desarrollada en gran parte en el seno del colectivo Fedicaria, plataforma desde la que ha realizado –durante más de una década– interesantes aportaciones sobre ésta y otras temáticas relacionadas con la didáctica crítica². Como instrumental especializado ha utilizado, de forma complementaria –contra la costumbre más arraigada en la investigación académica–, herramientas procedentes de diversas tradiciones teóricas de raigambre crítica: el método genealógico foucaultiano, la historia social de las disciplinas escolares, la sociología crítica de la educación y la historia cultural de la educación.

Con una ambiciosa perspectiva, el investigador se remonta hasta el siglo XVII, a los comienzos de la escuela como institución moderna, en la búsqueda de «los sedimentos discursivos más arcaicos» del entorno como conocimiento educativo. Desde la *Didactica Magna* y el *Orbis Sensualium Pictus*, de Comenio, hasta la LOGSE, el autor va –con una amplia visión– haciendo explícitos los discursos, las prácticas y las regulaciones que han ido configurando, a lo largo de varios siglos, lo que él denomina el «código pedagógico del entorno», al tiempo que –con una perspectiva más situada– analiza su arraigo y desarrollo en el caso español.

La diversidad de hechos que se entrelazan en esta larga historia se explican, en la investigación, poniendo en relación diversos factores: el modelo de escuela

(su alcance y su función social); el tipo de conocimiento que en ella se imparte y los principios pedagógicos que lo justifican; el tipo de infancia a la que se destina ese conocimiento; y las condiciones y relaciones de poder en el microespacio de la escuela. Este complejo trabajo se realiza con la ayuda de algunas grandes categorías-marco, entre las que destacan dos: la de *código pedagógico* –como acabo de señalar– y la de *modo de educación*³.

El concepto de *código pedagógico el entorno* es deudor del concepto de *código disciplinar*, un instrumento heurístico utilizado por Raimundo Cuesta en su investigación –aquí referenciada– sobre la sociogénesis de la historia como materia de enseñanza. Julio Mateos lo define como un complejo y maleable conjunto de discursos, de prácticas y de normas, en el que se incluirían los principios metodológicos, los contenidos de enseñanza, los supuestos valores formativos, las actividades prototípicas, los materiales y textos, los cuestionarios y programas, etc., es decir, todo aquello que, al final, ha terminado por constituir la identidad de la enseñanza del entorno como materia escolar.

Como resultado de los factores antes citados, y al hilo de las diversas culturas escolares que se han generado, se va construyendo ese código pedagógico del entorno, cuya genealogía nos muestra pervivencias y rupturas a lo largo de los distintos *modos de educación* (el modo de educación *tradicional elitista* y el modo de educación *tecnocrático de masas*). Y he aquí la otra categoría-marco –procedente asimismo de la investigación de R. Cuesta, y muy próxima a la de *sistemas de enseñanza* utilizada, en su momento, por Carlos Lerena–, en este caso de carácter temporal, que facilita el análisis del desarrollo de la educación en el seno del sistema capitalista. Esta nueva periodización, de gran potencialidad explicativa, al integrar la comprensión de lo educativo en el más amplio marco del desarrollo socioeconómico, pretende superar el estrecho marco de la periodización política, habitual en los estudios convencionales de historia de la educación.

Con este potente arsenal, el investigador aborda –con evidente riesgo de dispersión, que, en todo caso, consigue controlar– una gran cantidad y diversidad de fuentes primarias y secundarias: documentación legislativa y documentos oficiales en general; libros de texto y materiales de enseñanza; revistas pedagógicas; encuestas y entrevistas; amén de abundante bibliografía de carácter pedagógico, especialmente del ámbito de la historia de la educación. A todas estas fuentes las va sometiendo a una particu-

lar hermenéutica que relaciona textos y contextos, y que, en todo caso, siempre aparece filtrada por la propia explicación interpretativa del autor.

Contenido y conclusiones básicas de la tesis

En las 754 páginas de la tesis, que se complementan con las 107 de los anexos, el autor recoge un detallado análisis de la genealogía del entorno como contenido educativo y, más concretamente, «escolar». Tras el primer capítulo, en el que se realiza el planteamiento metodológico de la investigación –al que acabo de referirme–, dicho análisis se desarrolla a través de los siguientes pasos.

En primer lugar, el autor aborda –en el capítulo segundo– la gestación de la tradición discursiva sobre la que se fundamentará la didáctica del entorno, llamando la atención sobre aportaciones características como la enseñanza «intuitiva» (a partir de las cosas percibidas por los sentidos), la enseñanza gradual «natural» (que parte de las cosas próximas, concretas, sencillas...), la «globalización»... Y ello lo hace, sobre todo, a partir de una lectura sintomática y crítica de los clásicos de la pedagogía. Así van emergiendo características identificativas de este saber escolar, que parte del medio concreto y cercano, que es concebido, en principio, para la educación de las clases populares y que empieza a tomar cuerpo en corrientes pedagógicas y prácticas educativas, como se aprecia, tempranamente, en la *Heimatkunde* alemana o en las *lecciones de cosas*.

Con un cambio desde la anterior perspectiva general hasta otra más concreta y situada, el capítulo tercero estudia las tentativas hispanas de trasladar, a las aulas, la didáctica del entorno durante una etapa que el autor denomina «transición larga» (periodo 1900-1960) que va del modo de educación tradicional elitista hacia el modo de educación tecnocrático de masas. El código del entorno, en su proceso de construcción, recoge nuevas fundamentaciones de la emergente psicología, se convierte en idea central de la escuela nueva y atraviesa el traumático cambio de régimen en España, perviviendo en sus rasgos básicos durante el franquismo⁴.

Finalmente, en el capítulo cuarto, la investigación, partiendo del análisis del periodo de «transición corta» (1960-1970) entre los modos de educación, se ocupa de la consolidación del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas (1970-2000), abordando su institucionalización normativa y disciplinar, y atendiendo,

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

asimismo, a las prácticas que han ido configurado su progresiva *asignaturización*, es decir, su transformación en materia escolar reglada, como una disciplina más del currículo de la educación primaria, tal como hoy la conocemos.

¿Cómo se puede explicar que la enseñanza del entorno, surgida como idea pedagógica poco formalizada y útil sobre todo para las clases populares haya llegado a configurarse finalmente como una asignatura más del currículo escolar en la enseñanza obligatoria? Según Julio Mateos, ello ha ocurrido porque se han dado unas condiciones que han hecho posible su consolidación. Son, en definitiva, los factores que citábamos al principio –y que tienen como rasgo común la idea de unificación, de homología:

– la emergencia de un modelo de escuela con una nueva función social, una escolarización ampliada, de masas;

– la emergencia, paralela, de un tipo de infancia, a la que se destina esa escuela, una *infancia unificada* (abstracta, de identidad «psicológica», como destaca Mateos);

– la existencia de una escuela unificada;

– y la existencia, asimismo, de un conocimiento unificado para esa escuela.

Así, el *Conocimiento del Medio*, pese a su agitada genealogía, pese al eclecticismo de sus rasgos caracterizadores, pese a la artificiosidad y plasticidad de su forja –al irse adaptando a los avatares de los distintos modos de educación–, pese a su carácter de conocimiento poco formalizado... ha terminado por encontrar no sólo un lugar en el currículo de la escuela primaria, sino una aceptación pedagógica y social⁵. Pero, en contrapartida –tendríamos que destacar–, quizás los principios pedagógicos más potentes que le dieron vida en su larga génesis, y que no han dejado de «reinventarse» a lo largo de dicho proceso, hayan acabado por desdibujarse ante la fuerza de la rutina disciplinar impuesta por la práctica de la enseñanza.

Relevancia para la didáctica

Estamos, pues, sin duda, ante un estudio necesario para la didáctica en general –y para las ciencias sociales en particular– y con un enfoque novedoso, que pone de relieve determinados rasgos del conocimiento escolar sobre el entorno que nos ayuda a entender mejor ese conocimiento y, por tanto, a trabajar mejor con él.

Más concretamente, una aportación des-

tacable de la tesis es haber desentrañado la contradicción entre el espíritu general (aunque sea diverso y disperso a lo largo de su historia) de la «tradicón discursiva» del entorno y su ¿vulgar? materialización en un área curricular (con la LOGSE). Y ello lo hace utilizando el método sociogenético, que permite al autor ir identificando rasgos en las fuentes más diversas e irlos arrastrando y estructurando hasta recomponer esa especie de código genético que nos permite reconocer este peculiar saber, incluso cuando se confunde entre la masa de los saberes disciplinares dominantes.

Bien es verdad que se echan en falta implicaciones y propuestas que podrían orientar de una forma más concreta la intervención educativa hacia alternativas didácticas más deseables. Y en esa línea apuntaban las primitivas intenciones del autor cuando se aproximó a esta temática, pero él mismo declara que progresivamente se fue alejando de «la trillada senda de la renovación pedagógica al uso»; con toda claridad expresa que no quiere decirnos «cómo *debe ser* el conocimiento escolar, la enseñanza del entorno o la misma escuela, sino cómo *es* y cómo *ha sido*» (p. 684). Se aproxima así a la idea de Durkheim –cara para el investigador–, que venía a decir que la mejor pedagogía es la historia de la pedagogía.

En todo caso, la didáctica podrá seguir sacando partido durante mucho tiempo a esta investigación, y por muy diversas razones. Citaré sólo dos. En primer lugar, porque una buena comprensión de las características del conocimiento escolar –como más arriba he señalado– constituye un punto de partida necesario para cualquier intento de transformación innovadora; y a ello contribuye decisivamente este estudio. En segundo lugar, porque la investigación llega a aportar, también, sugerencias didácticas muy concretas, como, por ejemplo, las que se desprenden del análisis de actividades escolares y de libros de texto de *Conocimiento del Medio* realizado por el autor en el capítulo quinto⁶.

Un problema relevante, un marco teórico potente, un estudio riguroso desde el punto de vista metodológico y unas conclusiones claras y precisas, todo ello expresado mediante una escritura incisiva que, inevitablemente, interpela al lector comprometido con el cambio de la educación, son argumentos que avalan esta investigación, que puede contribuir a un mejor entendimiento de las posibilidades y dificultades de la enseñanza del *conocimiento del medio*.

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

NOTAS

¹ En todo caso, pueden consultarse algunas investigaciones, como, por ejemplo, la tesis de Ignacio Nadal, *La concepción del espacio próximo y lejano. Justificación de una propuesta alternativa para el estudio del medio en primaria*, dirigida por la Dra. Pilar Benejam. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Arte, Ciudad y Territorio, 1999. Más recientemente, otros autores se han ocupado de este tema, al que se le puede seguir la pista en el extenso y documentado estudio de Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2007. Ideas fundamentales de ese análisis se recogen en: Romero Morante, J. y Luis Gómez, A., «El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (123). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.

² Lo más básico de la producción escrita de Julio Mateos, y de otros componentes de Fedicaria, puede ser consultado en su página web: <http://www.fedicaria.org/otras_public.html>. La revista-anuario *Con-Ciencia Social* recoge algunas de sus aportaciones –individuales o colectivas– más relevantes.

³ Hay, en efecto, un conjunto de grandes categorías que son de uso habitual en ésta, ya consolidada, línea de investigación, que el grupo Nebraska viene desarrollando en el contexto fedicariano. Así ocurre en la investigación matriz de R. Cuesta, *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*, dirigida por José M. Hernández. Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1997. El contenido básico de la tesis ha sido publicado en dos obras: la primera parte como *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997; la segunda parte, como *Clío en las aulas*. Madrid: Akal, 1998. También se trabaja con dichas categorías en la tesis –bastante paralela a la propia investigación de J. Mateos– de Juan Mainer, *Sociogénesis de la didáctica de las ciencias sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, dirigida por Antonio Viñao y Raimundo Cuesta. Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 2007. Esta tesis ha sido reseñada por R. Cuesta en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 151-153.

⁴ Defiende, a este respecto, el autor –como, paralelamente lo hace Juan Mainer en su investigación–, una tesis no exenta de polémica: que, al menos en el nivel de lo discursivo, se aprecian más continuidades que rupturas en los rasgos básicos del código pedagógico del entorno, de forma que el franquismo habría supuesto una clara ruptura política e ideológica con respecto al periodo histórico anterior, pero no una total ruptura en lo pedagógico.

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

⁵ Piénsese, a este respecto, por ejemplo, en la acogida de que gozan la multitud de actividades extraescolares inspiradas en la didáctica del entorno, que complementan o incluso compensan el formalismo y la frialdad de la asignatura escolar.

⁶ Véase, por ejemplo, lo que recoge sintéticamente el artículo de J. Mateos, «La asignaturización del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas». *Investigación en la Escuela*, 65 (2008), pp. 59-70.

Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar, en los lineamientos curriculares y en los textos escolares de ciencias sociales, de la educación en Colombia: análisis de casos

Autor: Jorge Hernán Calderón López

Directora: Rosa María Ávila Ruiz

Lugar: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Fecha: 22 de abril de 2008

Encuadre y enfoque de la investigación

A estas alturas resulta más que sabido que la situación de la educación constituye un problema suficientemente complejo para que no pueda ser reducido ni a la exclusiva responsabilidad de una determinada ley, ni a las carencias presupuestarias, ni a las peculiares características del alumnado actual, ni a la falta de formación de los docentes... Pero algo tienen que ver todos los factores citados, y bastantes otros, empezando por un factor marco: el contexto social en el que nos hallamos tanto los docentes como los alumnos y sus familias y los centros escolares implicados en la actividad educativa. En todo caso, sin dejar de mantener esa necesaria mirada crítica y estratégica, es inaplazable que la investigación didáctica, y sobre todo la investigación didáctica que pretende contribuir a la mejora de la educación, aísle elementos y acote problemas que nos permitan ir abordando desde diversos frentes esa tarea transformadora.

En ese sentido, los libros de texto han sido objeto de investigaciones diversas, con numerosas publicaciones al respecto; lo que viene a demostrar el consenso existente acerca del papel decisivo –para bien o para mal– de estos artefactos mediadores en el ejercicio de la enseñanza y, por tanto, en los procesos de aprendizaje. Como supuesto de partida, los libros de texto reflejan el currículo oficial; y, lo que es más, una gran parte del profesorado considera que el libro de

texto «es» el currículo oficial, convirtiéndose, así, en fieles seguidores del mismo. Es indudable, pues, que las complejas relaciones entre el currículo oficial prescrito, los libros de texto –como reflejo del mismo y mediadores en el ejercicio de la enseñanza– y la práctica de la enseñanza en el aula por parte de los docentes tienen un enorme interés para la didáctica.

En ese entramado de relaciones, Jorge Hernán Calderón de la Universidad Santiago de Cali, en Colombia, con una amplia experiencia también como profesor no universitario y como docente innovador, centra su estudio en las relaciones entre el currículo oficial y los libros de texto. Ubicado en ese ámbito, el autor analiza los modelos epistemológicos y didácticos que subyacen en el conocimiento escolar relativo a las ciencias sociales en dos documentos curriculares oficiales, que forman parte de la reglamentación de la «Ley General de Educación» de 1994 de Colombia: los llamados *lineamientos curriculares*, de 2002 (diseño curricular oficial) y los *estándares de competencia*, de 2004 (criterios de evaluación graduados). Asimismo, analiza en qué medida esos planteamientos son incorporados en los libros de texto, y para ello utiliza una muestra, representativa, de cuatro libros de texto de ciencias sociales de 9º grado –último año de la educación básica secundaria, que acoge a alumnos de 14-15 años–, que, supuestamente, incorporan los planteamientos curriculares oficiales: *Ciencias sociales, propuesta curricular integrada* (Educar, 2003), *Contextos sociales* (Santillana, 2004), *Identidades* (Norma, 2004) e *Ingenio social* (Voluntad, 2006). Los problemas investigados se refieren, en concreto, a las intenciones educativas, las fuentes y los referentes del conocimiento escolar, los criterios de organización y secuenciación de dicho conocimiento, la metodología que se propone y el tipo de evaluación.

Se trata de una investigación de carácter básicamente cualitativo, basada en el análisis de contenido, aplicado a los documentos oficiales citados y a los cuatro textos escolares. El análisis se realiza aplicando un sistema de categorías, que pretende tener en cuenta conjuntamente lo epistemológico y lo didáctico, y que se estructura en torno a cuatro grandes categorías, con sus correspondientes subcategorías, y éstas a su vez subdivididas en «descriptores» –que son los que constituyen propiamente las categorías operativas aplicables directamente al análisis de los datos–, de la siguiente forma: A. *Datos del documento*, que no contempla subcategorías (pero sí descriptores relativos a rasgos editoriales básicos, especialización de los autores, estructura

organizativa del material, etc.). B. *Para qué y qué enseñar*, con dos subcategorías: *Intencionalidad, referentes y fuentes del conocimiento escolar* (con tres descriptores); *Formulación, organización y secuenciación del conocimiento escolar* (con seis descriptores). C. *Cómo enseñar (Metodología)*, con tres subcategorías: *Intencionalidad de la metodología y pautas orientadoras* (con seis descriptores); *Rol de los actores involucrados en las actividades* (con un descriptor); *Recursos (o medios) didácticos que se utilizan* (con dos descriptores). D. *Evaluación*, que no contempla subcategorías (pero sí cuatro descriptores).

Tanto el sistema de categorías como los instrumentos metodológicos toman su inspiración de modelos de investigación desarrollados en el marco del proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*), que se convierte así en la referencia básica de la investigación. Concretamente, los valores de las categorías se guían por la hipótesis de progresión en la construcción del conocimiento escolar deseable que se ha venido manejando en el seno del citado proyecto, correspondiéndose los valores más elevados en la gradación, en cada categoría, con las metas «deseables» asumidas y fundamentadas en el modelo didáctico del IRES (*Modelo de Investigación en la Escuela*).

Contenido y aportaciones de la tesis

La tesis se estructura en tres partes. La primera desarrolla dos capítulos. 1: *Tradiciones y perspectivas epistemológicas en el campo científico y en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales*; 2: *El conocimiento escolar*. La segunda parte, constituida por el capítulo 3, se refiere a *La investigación sobre los textos escolares*. La tercera parte trata sobre los fundamentos metodológicos de la investigación, exposición de resultados y conclusiones; más concretamente: el capítulo 4 se refiere a la *Metodología de la investigación*, el capítulo 5 recoge la *Descripción y análisis de los datos en los lineamientos y estándares curriculares*, el capítulo 6 abarca la *Descripción de los datos de la investigación en los textos escolares*, en el capítulo 7 se realiza la *Discusión y validación de los datos de la investigación* y, finalmente, el capítulo 8 se ocupa de las *Conclusiones y líneas de actuación futuras*.

En este trabajo, la lectura, reflexión, análisis y conclusiones sobre los alcances epistemológicos y didácticos de la reforma curricular (*lineamientos y estándares*) y su posterior impacto en los textos escolares se hace con base en los presupuestos teóricos del Proyecto IRES