

En este artículo se analiza el proceso de "asignaturización" que sufre la didáctica del entorno (una vieja tradición pedagógica) a partir de su pleno reconocimiento normativo, con la promulgación de la LOGSE, en el área de Conocimiento del Medio. Tal proceso forma parte de la definitiva constitución disciplinar del *código pedagógico del entorno* y, para su estudio, se acude a los libros de texto como agentes *recontextualizadores* y fuentes de información sobre las prácticas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: *Conocimiento del Medio; Disciplina escolar; Libro de texto.*

La "asignaturización" del Conocimiento del Medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas

pp. 59-70

Julio Mateos Montero¹

Fediscaria - Nebraska

Introducción

Durante casi ocho años me he ocupado de investigar la historia de un conocimiento escolar de muy vieja presencia en las culturas pedagógicas, y que, en España, acabó convirtiéndose en una disciplina de la enseñanza primaria bajo el nombre de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural* con la promulgación de la LOGSE en 1990². La construcción socio-histórica de esa peculiar área de la educación primaria no es nada simple ni lineal. Y digo peculiar porque, a diferencia de otras materias de enseñanza, no tiene un referente preciso y definido en unas disciplinas científicas; por mucho que se trasluzcan en la enseñanza del entorno disciplinas como la geografía, las ciencias naturales o la tecnología, tratamos con un producto original de

los contextos pedagógicos. En su génesis escolar adquirió una dimensión teórica proclive a la enseñanza no disciplinar, aunque, finalmente, acabase siendo una disciplina más. Sus ropajes discursivos siempre han sido patrimonio de las ilusiones reformistas e innovadoras. Y su mimética capacidad para adaptarse a muy variados contextos históricos e ideológicos ha permitido su permanente remozamiento y reinención. La didáctica del entorno ha mantenido así, el espejismo de algo novedoso sobre lo que realmente es una de las más vetustas tradiciones didácticas del reformismo educativo desde sus moldes primigenios en el siglo XVII.

Para dar noticia y explicación de su compleja sociogénesis, recurrí al concepto-clave de *código pedagógico del entorno*³. Me ocupé, en fin, de escrutar genealógicamente el itine-

¹ Dirección de contacto: Carretera de Salamanca, 13, 37170. El Pino de Tormes (Salamanca). andez@dempc.uhu.es

² De dicha investigación, realizada como tesis de doctorado (Mateos, 2008), proviene el presente trabajo.

³ Por *código pedagógico del entorno* entendemos un complejo y maleable conjunto de discursos, prácticas y normas. En tal conjunto se incluyen los principios metodológicos, los contenidos de enseñanza, los supuestos valores formativos, las actividades prototípicas, los materiales y textos, los cuestionarios y programas, etc...

✉ Artículo recibido el 15 de marzo de 2008 y aceptado el 1 de julio de 2008.

rario escolar de un conocimiento especialmente escurridizo y pedagogizado y explicar la plasticidad y artificiosidad de su forja como consecuencia de las múltiples adaptaciones a las demandas surgidas en el devenir de los modos de educación (el modo de educación tradicional elitista y el modo de educación tecnocrático de masas, con la complejidad añadida de los ritmos de transición entre ambos)⁴.

Ahora vamos a examinar una de las facetas del *código pedagógico del entorno* en su fase final y constituyente, de oficialización y normalización disciplinar en las aulas. Es decir, el proceso de “*asignaturización*” del área de Conocimiento del Medio, aunque, para un mejor entendimiento del presente, insertaremos breves alusiones al complejo pasado de la didáctica del entorno.

Los textos escolares en el modo de educación tecnocrático de masas

La “*asignaturización*” de la enseñanza del entorno es un proceso en el cual la función recontextualizadora del libro de texto juega un principalísimo papel. En el Cuadro 1 de la página siguiente exponemos un esquema en el que se relacionan ciertas condiciones de la educación de masas (columna de la izquierda) con rasgos de los textos escolares (columna de la derecha).

El nuevo modo de educación que se impone en los últimos treinta años del siglo XX configura un *sistema de necesidad* que adapta la maleable didáctica del entorno a la cultura empírica de la escuela. El resultado es una mixtura en la que coexisten en “armónica disconformidad” (los códigos del conocimiento escolar no se ajustan a los deseos o pretensiones de coherencia entre los planos teórico y práctico de la enseñanza), viejos principios de

innovación metodológica y supuestos valores formativos, renovadas teorías psicopedagógicas y nuevas prescripciones normativas con las rutinas prácticas y su propia lógica justificativa.

Conviene señalar algunos factores del *sistema de necesidad* que devino con el triunfo de la educación de masas: generalización del modelo de escuela-colegio con la consiguiente y estricta regulación de tiempos y espacios vinculados al curso-grupo, a materias de estudio y a profesores determinados⁵; material escolar específico de materia; dotación de maestros especialistas con el consiguiente efecto reforzador de las identidades de las asignaturas; acentuación del carácter de encierro con el predominio de la escuela urbana.

No son esas, precisamente, las condiciones que más favorecen una enseñanza basada en un sistemático o frecuente contacto con el entorno natural y social, ni una verdadera enseñanza activa. No favorecen la improvisación o acción no programada. No es fácil concebir en este contexto bachilleratizado la aplicación, por ejemplo, del *método de proyectos*, o la supervivencia de propuestas pedagógicas de ese tipo. Los rígidos cuadros horarios que determinan los momentos en que “*toca*” la enseñanza de Conocimiento del Medio, son límites en los que profesores y alumnos se han adiestrado convenientemente e imponen la lógica de una economía de las rutinas especialmente poderosa. La obsesión por “cumplir el programa” presiona sobre los maestros. Y, en definitiva, todas esas circunstancias de la *bachilleratización* de la Educación Primaria convierten al libro de texto en una presencia determinante e imprescindible.

En ese contexto, efectivamente, compareció el actual imperio de los libros de texto. En los de Conocimiento del Medio se plasma y se recrea la trama articuladora del *sistema de ne-*

4 Por modos de educación entendemos una periodización de la historia de la educación que atiende a las dimensiones económica, política y cultural como factores determinantes de la escuela en la era del capitalismo y cuya potencia explicativa sobre las dinámicas de continuidades, transiciones y cambios hemos puesto reiteradamente a prueba en el *Proyecto Nebraska*. Véase: http://www.fedecaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html.

5 Aunque el proyecto de graduación escolar se inicia tímidamente a principios del siglo XX, sólo en el último tercio del mismo se culmina y convierte en modelo hegemónico.

Condiciones del modo de educación tecnocrático de masas	Reflejo en los libros de texto de Conocimiento del Medio
Mercantilización, producción y consumo masivo de productos escolares/culturales.	Imperio del libro de texto como regulador y normalizador de la enseñanza.
Fuerte competencia en el mercado de bienes culturales que impone la lógica del marketing en los productos y recursos didácticos.	Adaptación de los textos del Conocimiento del Medio mediante rasgos nuevos: abundancia, variedad, vistosidad, amenidad y vida efímera.
<p>Constitución de un nuevo sistema de necesidad en la cultura empírica de la escuela:</p> <p>1) Racionalización y tecnificación de la enseñanza primaria: generalización de la escuela-colegio, de espacios y tiempos específicos por materia, maestros especialistas, nuevo tipo de encierro escolar,... Predominio de la pedagogización basada en criterios psicológicos y la "actividad" del alumno.</p> <p>2) Nuevas tecnologías creadoras de realidad virtual autosuficiente.</p>	<p>Libros específicos de Conocimiento del Medio que han de ser factibles y adaptados a las rutinas y nuevas condiciones de la organización escolar racional, burocratizada y compleja. Hipertrofia de actividades que aparentan una enseñanza activa al tiempo que ejercen como principal técnica de control en el aula.</p> <p>Suplantación de la realidad circundante por otra visible en los textos, cosificada y artificial, pero que se manifiesta como sustituto eficaz de la primera.</p>
Consolidación de la infancia unificada y abstracta.	Desaparición de trabajo vinculado a las diferencias de clase, de la culpa, del castigo, y presencia del niño en relación con el ocio, el juego y la actividad escolar.

Cuadro 1. Reflejo del modo de educación tecnocrático de masas en los libros de Conocimiento del Medio.

cesidad⁶. Por un lado el libro contribuye al distanciamiento con principios esenciales de la tradición discursiva subyacente en el código pedagógico del entorno que recomendaba: a) intuición, b) proceder de lo próximo y conocido a lo lejano y desconocido (amén de otras consabidas rutas para la expansión radiocéntrica del conocimiento), c) globalización, y d) actividad directa sobre el entorno inmediato. Por otro lado, el libro mantiene las apariencias del viejo discurso, ya que sus principios, nunca se han negado de plano.

Conviene echar una mirada al peso del libro de texto en el mercado editorial, ya que esos datos son, indirectamente, indicativos de su dominio sobre las prácticas escolares. Desde finales de los años sesenta del pasado siglo una nueva economía política del libro de texto trae consigo otra generación modernizada del mismo, hasta el punto de que puede hablarse de un cambio de paradigma en la manualística escolar española (Escolano, 2006). Tras la LGE de 1970, en plena efervescencia reformista, la industria del libro de texto, que ambicionaba

⁶ En este y otros sentidos de nuestro esquema interpretativo hay una coincidencia con la propuesta de análisis complejo a la que invita A. Viñao (2006) relacionando los textos, el conocimiento escolar (los códigos disciplinares) y la cultura práctica de la escuela.

conquistar un suculento mercado en la educación de masas, despliega una llamativa revisión de los contenidos y las formas de sus productos para convertirlos en atractivos objetos de consumo.

Ese proceso no se ha contenido⁷. El libro de texto pasa a formar parte de la industria cultural⁸, no sólo por su espectacular crecimiento cuantitativo, sino porque su presentación estética, ilustraciones, colorido, maquetación, elementos lúdicos o composiciones «se volcaron hacia el lenguaje publicitario y consumista de una sociedad educadora de control difuso, suave y persuasivo.» (Cuesta, 2006). Ese es el marco general. En lo atinente a la enseñanza del medio o entorno, la sustitución de los viejos libros de lecciones de cosas y de las enciclopedias por la nueva manualística, significó un hecho sin el cual es difícil imaginar la normalización del *código pedagógico del entorno*. El material didáctico referido al Conocimiento del Medio, aun considerando solamente la producción posterior a la LOGSE, es de un volumen espectacular. Hasta 1.772 publicaciones que incluyen en su título las palabras “Conocimiento del Medio...” se registran entre 1990 y 2004 en la Agencia española del ISBN⁹.

Pero la dimensión de esta industria, por sí sola, no daría cuenta de las funciones prácticas del libro de texto. Las formas de su utilización y la frecuencia de actividades propias del ideal didáctico en la enseñanza del entorno (excursiones, visitas a lugares de interés, recogida de datos del entorno social o natural, etc.) son

asuntos principales para acercarnos a lo que ocurre en las aulas. En una encuesta hemos preguntado a maestros y maestras sobre el uso de los libros de Conocimiento del Medio, obteniendo los siguientes resultados. El 40% admiten que se ajustan al libro y que prácticamente todos los contenidos y actividades provienen de él; un 60 % dicen usarlo relativamente, seleccionando del libro algunos contenidos y actividades, para completar con otros materiales de distinta procedencia. Nadie respondió afirmativamente al caso de prescindir totalmente del libro de texto y trabajar con materiales alternativos¹⁰. La respuesta de “lo uso relativamente” puede responder a una gama más o menos amplia de apego a los manuales. Sin embargo, la respuesta “me ajusto a él” indica una dependencia prácticamente absoluta.

Cuando preguntamos a los maestros sobre “*Las actividades de indagación del alumno/a basadas en excursiones, salidas al campo, visitas a lugares de interés en la localidad, recogida de datos del entorno social o natural, etc.*,” el 76,9 % respondió que eran actividades *ocasionales y esporádicas*; el 18,4 % consideró que eran *muy frecuentes* y sólo un 4,6 % admitió que las salidas eran *prácticamente inexistentes*¹¹. El predominio de la ocasionalidad, es decir, de la escasa medida en la que se practican actividades que conllevan salidas fuera del colegio queda bien patente.

Sabemos que la escuela siempre ha sido un lugar de encierro y los paseos por los alrededores fueron casi siempre cosa excepcional. La

⁷ Según los informes de la Asociación Nacional de Editores de Libros de Escolares (ANELE) y de la Federación de Gremios de Editores, la producción de libros de texto no universitario supera la quinta parte de la facturación total del sector del libro en España. La información puede ampliarse en las “páginas web” de las citadas asociaciones.

⁸ La espectacular expansión de “nuevas tecnologías” forma parte de la actual política de la cultura e impregna los materiales didácticos. No hablamos del valor que antaño se atribuía al cine o a cualquier otro de los artefactos que permitían, en la enseñanza intuitiva, sustituir la realidad no accesible por la imagen. Aquí hablamos de un fenómeno nuevo por el cual lo virtual supera la realidad y se constituye en otra realidad suficiente y autoexplicativa.

⁹ Una búsqueda selectiva nos indica el peso relativo de cada editorial, sin que los resultados deparen sorpresas: un claro predominio de tres o cuatro. También se aprecia la clonación estructural sobre la que se montan las adaptaciones autonómicas. En general puede concluirse que la enorme cantidad no se correlaciona con una equivalente variedad.

¹⁰ (Mateos, 2008), Anexo 13.

¹¹ La categoría de “ocasional” es, claro está, cuantitativamente ambigua. Por averiguaciones complementarias sabemos que se refiere a casos en los que esas actividades se realizan entre una vez y seis veces al año. Incluso, puede afirmarse que el 18,4% que se recoge en la encuesta como “muy frecuente” es una cuota que supera con holgura el supuesto de una enseñanza del entorno con intenso desarrollo de actividades de indagación sobre el medio.

paradoja es que cuando ahora se proclama como nunca la necesidad de investigar en el medio, mayores son las resistencias y dificultades. En definitiva: la indagación “viva” sobre el entorno, la roussoniana imagen de la escuela sin muros, principalísimo aspecto de nuestra tradición pedagógica, no encuentra fácilmente hueco entre el discurrir de las lecciones y los días. Y, sin embargo, no deja, por eso, de reconocerse su valor educativo. Es, incluso, un tópico irrenunciable en todo proyecto educativo. Consecuentemente, el libro de texto (y otros recursos) puede ser visto como oportuno paliativo, como aceptable sustituto de la realidad y, también, como artefacto que nos aleja de la misma. Así son los juegos en la ambigua distancia que separa la necesidad y el deseo.

La contradicción entre lo que *debería ser* y lo que *es*, la expresan espontáneamente muchos maestros y maestras¹².

Por todo ello ¿cuál es la enseñanza ahorrada por los libros de texto en el Conocimiento del Medio? Me he acercado a esa cardinal cuestión mediante un trabajo empírico a partir de una muestra de esos libros.

Un análisis de los libros de texto de Conocimiento del Medio

He analizado, con criterios convenientes a mis pesquisas, veinte libros del segundo ciclo de la Educación Primaria, tramo especialmente adecuado para la investigación.

Estas tareas exigen ir con decisiones previas sobre lo que vamos a buscar y alguna malla donde atrapar las variables que interesan. Pueden tenerse presentes algunos factores cuya presencia puede rastrearse en los libros de texto. A saber: la identidad de la infancia socialmente construida; el contenido de las enseñanzas y sus formas de pedagogización; el uso de los libros de texto y las tareas escolares propuestas en to-

do tipo de recursos de la enseñanza del entorno; las situaciones que niños y maestros convienen en las relaciones de *dominación contestada* que se establecen en la escuela; así como la compleja red de intereses que determina la factura de los manuales escolares. Dichos factores tienen marcas visibles pero, en aras de la brevedad, para conocer la práctica de la enseñanza del Conocimiento del Medio, la indicación más certera se obtiene de las actividades que se proponen en los libros. A tal efecto establecí ocho tipos de actividades en las que clasifiqué la nada despreciable cantidad de 7.932 que contenía la muestra de libros. Los tipos de actividades convencionalmente adoptados son:

1.- *Comprobación y/o refuerzo de conocimientos adquiridos*

En estas actividades se persigue, con variadas fórmulas, la comprobación del aprendizaje de contenidos presentes en el libro, o que, supuestamente, el alumno puede haber adquirido en el ámbito extraescolar. Aunque se presentan como ejercicios de un amplio espectro (completar frases con las palabras adecuadas, contestaciones breves a preguntas planteadas, poner ejemplos, clasificar u ordenar imágenes o palabras-conceptos, establecer relaciones entre imágenes y conceptos, colorear lo que corresponde a elementos de una pregunta, rellenar crucigramas y solucionar sopas de letras, tachar lo incorrecto o señalar las respuestas correctas, decir si es verdadera o falsa una afirmación y un largo etc.), responden todas ellas al modelo en el que se demandan respuestas concretas y únicas. Es el tipo de actividades más abundante en los libros de texto.

2.- *Observación o interpretación de mapas, datos, gráficos, imágenes u otros elementos presentes en el libro de texto*

Están cercanas al tipo anterior, ya que la finalidad es la misma.

¹² Así, un maestro comenta: «nos apoyamos demasiado en el texto como único o casi exclusivo recurso. Potenciado esto por el “miedo” justificado del enseñante a sacar al alumno fuera del aula, lo cual contradice la necesidad de observación, experimentación, contrastación, comprobación, etc., elementos integrantes de un aprendizaje vivenciado y significativo». Y en similar sentido se pronuncian otros. Ver Anexo 13, apartado C, en (Mateos, 2008).

3.- Tareas y ejercicios abiertos a la creatividad del alumno

Tales como dibujar libremente sobre un motivo sugerido, proponer soluciones a problemas medioambientales, etc.. También han de contabilizarse en este grupo los ejercicios de redacción que dejen un amplio margen de libertad.

4.- Actividades del tipo "Averigua y contesta..."

Se trata de tareas, generalmente planteadas como deberes, en las que se pide al alumno que consulte variadas fuentes (diccionarios, enciclopedias, atlas, prensa, etc.) para contestar o informarse sobre un determinado asunto. La ayuda de los padres en sectores sociales que tienen, como mínimo, una formación básica sólida, tiene un peso importante en estas actividades. Frecuentemente se solapan con indagaciones sobre el medio que han de hacerse como "deberes".

5.- Trabajos en equipo

Son más frecuentes, aunque no la única modalidad, los de hacer murales sobre un determinado asunto. A veces (pocas) el trabajo en equipo se indica para una tarea de indagación sobre cualquier "cosa" del medio próximo y en tales circunstancias habría de incluirse, también, en el tipo 8.

6.- Experimentos

Sugerencias de sencillas experiencias generalmente de ciencias de la naturaleza para realizar de forma autónoma por los alumnos. No pueden contabilizarse en este grupo las actividades que describen con texto e ilustraciones una experiencia para ser leída, interpretada o para formular preguntas sobre resultados.

7.- Realización de tareas manuales

Sugerencias para pequeños trabajos manuales que guardan cierta relación con el área de Conocimiento del Medio.

8.- Propuestas de indagación en el entorno.

Las actividades más frecuentes de este tipo proponen averiguar algo preguntando a personas adultas allegadas, a instituciones, a determinados profesionales, a gentes del barrio. Las fórmulas de entrevista o encuesta son las más habituales. También incluimos aquí las invitaciones a realizar una visita a un lugar determinado por cuenta del alumno (una especie de privatización de las tradicionales excursiones o visitas escolares). Así mismo, pertenecerían a este grupo las actividades que implican observaciones o interpretaciones de elementos materiales, hechos o fenómenos del entorno.

Nuestra clasificación, se ajusta a cierta progresión (de 1 a 8) desde actividades centradas en el texto como fuente autosuficiente para enseñar y aprender en situaciones en las que los alumnos pueden trabajar sentados, individualmente, con las herramientas para escribir, pintar, etc., hasta actividades que conllevan o pueden inducir a la movilidad, a preguntar, a dialogar, a manipular y, como máximo, a explorar físicamente, realmente, el entorno. Los resultados del recuento¹³, destacan el superior peso de las actividades con las primeras características. Para hacerlo más visible hemos llevado los totales de cada tipo de actividad al Gráfico 1 (Página siguiente).

Pero el dominio de actividades ajustadas al orden de "mesa, libro y cuaderno", es decir, del silencio y la inmovilidad es aún mayor si tenemos en cuenta que las actividades del tipo 8, aquellas que teóricamente más se ajustarían a los viejos principios de la didáctica del entorno, lo que realmente plantean es que los alumnos hagan determinadas averiguaciones en tiempo extraescolar y los resultados sean consignados en el cuaderno. Es decir, la indagación en el medio cercano, cuando se plantea, muy mayoritariamente se hace en forma de "deberes" como por ejemplo: «Busca información y responde: ¿Dónde está el Ayuntamiento de tu localidad? ¿Cuántos concejales tiene? ¿Cómo se llama el alcalde?»

¹³ Prescindimos, por limitaciones de espacio, de traer aquí las tablas que detallan los libros estudiados y las frecuencias absolutas y relativas de los tipos de actividad en cada caso. Puede verse, al igual que otros matices y desarrollos de este artículo en (Mateos, 2008).

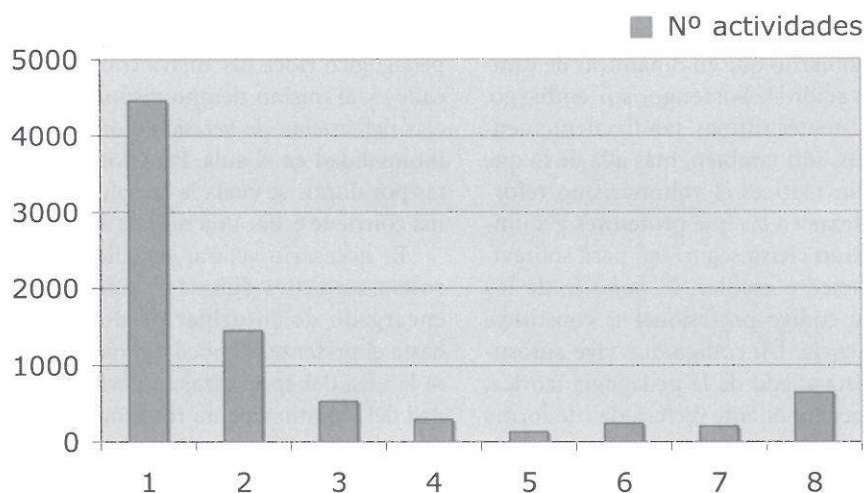


Gráfico 1. Expresión gráfica de la frecuencia de actividades por cada tipo.

Se entenderá mejor nuestro análisis exponiendo algunas consideraciones que, aún siendo producto de observación sistemática, no necesitan una cuantificación. Los libros de texto de Conocimiento del Medio, junto a su nueva condición de *objetos de usar y tirar*, se caracterizan genéricamente por la *abundancia*, la *variedad*, la *vistosidad* y la *amenidad*. Son cualidades propias de los productos de gran consumo y obedecen, sin duda alguna, a las leyes de un mercado muy competitivo. Las modernas tecnologías de diseño, maquetación e impresión, sobre todo a partir de las aplicaciones informáticas, han facilitado la progresión de esas características con un bajo coste. La fuerte inversión para la propaganda de los libros, forma parte del mismo sistema. Las salas de profesores se convierten periódicamente en expositores de libros (y material anejo) que son ojeados en un acto muy similar al que hacemos ante las estanterías de un hipermercado. Así el libro de Conocimiento del Medio paga tributo a la cultura empírica de la escuela, pues el éxito de ventas requiere, además del envoltorio, convencer a los clientes (maestros) por la funcionalidad de su contenido. Ha de ser viable dentro del sistema crono-espacial y

de encierro, lo cual se concreta en una gran abundancia de actividades (una media de 396 actividades por libro en la muestra estudiada) como amplia oferta donde escoger, y que lo mismo valen como tareas de clase que como “deberes” para hacer en casa. Hemos visto que los rasgos predominantes de las actividades son: requerir poca ayuda por parte de maestros y padres y no conllevar movilidad ni perturbación del orden y el silencio. Es decir, predominio de las actividades que mejor se adaptan a la enseñanza simultánea en la escuela graduada¹⁴ y en un tiempo determinado que el horario establece para la asignatura. Muy generalmente todos los alumnos (comprendidos en la “normalidad”) hacen en clase las mismas actividades del libro, al mismo tiempo, y llevan a casa también las mismas tareas: economía del esfuerzo y condición favorable al orden, aunque sea poco compatible con las orientaciones de una enseñanza personalizada.

Nuestras observaciones coinciden con las que se han obtenido de indagaciones sobre la dinámica propia del interior de las aulas, de la intrahistoria de la escuela, según las cuales las prácticas de enseñanza abundan más en la resistencia a los cambios, en la rutinización de

¹⁴ Después de tantas vacilaciones sobre los *sistemas* o métodos de organizar la enseñanza (individual, mutuo, mixto, simultáneo), que tanto preocuparon a la “vieja” pedagogía, es de apreciar cómo prevaleció y afianzó la enseñanza simultánea, uno de los grandes inventos comenianos.

las relaciones, de las conductas y de los mecanismos de gobierno que en dinámicas de cambio e innovación¹⁵. Sostengo, sin embargo, que las persistentes rutinas, tan frecuentemente denostadas, son también, más allá de lo que interpreta sin matices el voluntarismo reformista, fortalezas en las que profesores y alumnos encuentran cierta seguridad para sobrevivir en el encierro escolar. El *habitus*, de los maestros, su código profesional se constituye en la experiencia. Un código que vive autosuficiente y distanciado de la pedagogía teórica, la cual es frecuentemente rechazada (de forma distinta según los cuerpos docentes) como una ingerencia. El maestro sacraliza de tal forma la “experiencia” que la convierte en el único referente verdadero e ignora, con consecuencias alienantes, cómo la cultura empírica de la escuela se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes. Es decir, el autoengaño consiste en que el maestro cree que se apodera de la cultura escolar para dominar su oficio cuando es al revés: la cultura escolar se apodera de él para convertirlo en fiel agente reproductor, (Mateos, 2001). Un fenómeno que no es ajeno a las continuidades de larga duración.

66

Sin embargo, lo que interesa desvelar en cualquier estudio genealógico son, principalmente, los cambios. Durante el modo de educación tradicional las exiguas enseñanzas sobre el mundo natural y social más o menos próximo al alumno se limitaba a leer, copiar algunos textos o dibujos, explicaciones del profesor con o sin láminas, y a preguntas dirigidas a la sección o grupo correspondiente. En el presente, sin haberse perdido la práctica de algunas intervenciones del profesor el control de la enseñanza simultánea del Conocimiento del Medio, se ejerce con la “actividad autónoma” del alumno en la que el libro de texto adquiere su función principal.

Los libros de Conocimiento del Medio salvan airoosamente las apariencias o, mejor dicho, atienden a demandas contradictorias. Por

un lado proyectan una imagen de activismo pedagógico (idea discursiva con valor de mercado) y al mismo tiempo responden a exigencias del *sistema de necesidad*: orden, silencio e inmovilidad en el aula. Para entender las grietas por donde se cuele la “resolución” del dilema conviene echar una mirada al pasado.

Es necesario aclarar aquello que sobre la enseñanza activa didactas y psicólogos se han encargado de enturbiar desde E. Claparède hasta el presente. Al poco tiempo de propagarse la idea del aprendizaje a partir de la actividad del alumno y como reacción a una versión de dicha actividad basada en la manipulación, en el hacer cosas (en definitiva, en la movilidad física) los mismos defensores de la enseñanza activa salieron en defensa de la *actividad mental* como forma imprescindible e incluso superior. Hicieron una especie de revisión contra el activismo “mal entendido”. Naturalmente, esta idea de enseñanza activa “antiactivista”, ha sido el caldo más favorable del psicologismo y su última visión piagetiano-constructivista. El debate sobre la *verdad* interna de la actividad mental constructiva no nos interesan ahora, y no vendría sino a distraernos en nuestro camino. Interesa, sin embargo, señalar que, precisamente, la concepción psicológica de la actividad es la que el libro de texto de Conocimiento del Medio recoge y, en mayor o menor medida, con más o menos acierto, está presente en sus páginas. Lo que no está, lo que es excluido de los textos visibles y las reglas no escritas del aula es la actividad material, física, cinética. El *sistema de necesidad* en la escuela del presente ajusta las riendas del cuerpo mientras libera las de la mente en función de un aprendizaje significativo. Esa es la pista que conduce a entender el éxito final (recogido por los libros de texto) del activismo mental y no corporal. Coincide con la *doxa* psicológica, el tecnicismo, las necesidades empíricas de reclusión y, en última instancia, con el proceso de “*asignaturización*” del Conocimiento del Medio.

¹⁵ Nos referimos a las aportaciones de Larry Cuban, H. M. Kliebard, D. Tyack o W. Tobin o la más cercana a nosotros y también más reciente obra de J. Merchán (2005).

Queda por ver, aunque sea muy sucintamente, la mediación de los libros de texto en la organización del conocimiento y sus contenidos¹⁶.

La organización y el carácter de los contenidos

A lo largo del tiempo pueden apreciarse en los textos visibles (manualística escolar, programas oficiales, propuestas de los reformadores, etc.) tres formas básicas de presentar el estudio de la realidad circundante: a) *cosas* o predominio del criterio *intuitivo* (modelo de las lecciones de cosas), b) *disciplinas* o el criterio del *orden lógico* (modelo enciclopédico) y c) *núcleos temáticos* o el criterio del *interés infantil* (modelo de los centros de interés). Formas que no aparecen con estricto orden en una línea cronológica y que han coexistido mezcladas. Sin embargo, nos son útiles como

artefactos taxonómicos y para entender las formas que dominan en el presente. Los rasgos de las lecciones de cosas, sobre todo en su intención utilitarista, han desaparecido prácticamente.

Los libros de Conocimiento del Medio se mueven preferentemente entre el criterio disciplinar y el global en un equilibrio inestable que es preciso ver más de cerca. En quince de los veinte libros analizados el conocimiento se presenta en una forma mixta que no es claramente disciplinar ni globalizada. La ambigüedad entre lo disciplinar y lo global es visible desde el mismo índice de contenidos. Para ilustrar las tres clases de organización veamos un ejemplo de cada una (Cuadro 2).

Escasísimos libros hemos encontrado que respondan a una organización globalizada. Uno de ellos, el que figura en el anterior Cuadro 2 (Batllori, 1993), merece un breve comentario. Se trata éste de un libro “de autores”, idóneo para ser contrastado con ejemplares

Modelo disciplinar (Ramos, 1984)	Modelo globalizado (Batllori, 1993)	Modelo mixto (Aula, 1986)
La Tierra: globos y mapas. - Orientación. - Océanos y continentes. - España. - Paisaje. - La costa. - Ríos, lagos. - El tiempo atmosférico. - Flora y fauna. - El trabajo. - Actividades productivas. - El arroz. - Minería y fuentes de energía. - La industria. - El comercio. - Los medios de transporte. - Los medios de comunicación de masas. - Publicidad. - Consumo. - La calle. - La localidad. - La comarca. - Normas de circulación. - España, gobierno y símbolos.	Del nacimiento a la muerte. - Para vivir necesitamos. - Nuestro cuerpo, una máquina. - Nuestras amigas las plantas. - Construir una casa. - Cómo funciona una casa. - El agua en casa. - Medir, comprar y alimentarse. - Vivir y convivir. - Pueblos y ciudades. - El trabajo de las personas. - El pasado de la familia. - Cabañas, castillos, palacios. - Del desierto al polo norte.	La localidad (5 lecciones). - El paisaje. - Agua (en el paisaje). - Clima. - Plantas. - Animales. - Trabajo agrícola, en el mar, en la mina, en la industria. - La Tierra. - Movimientos de la Tierra. - Continentes y océanos. - La Comarca. - La Comunidad autónoma. - Tradiciones y cultura de la Comunidad (en general, con ejemplos). - España: geografía, gobierno, fiestas. - Educación vial. - Verano, las vacaciones.

Cuadro 2. Tres modelos de organización de los contenidos.

¹⁶ Otros indicadores que no cabe contemplar en los límites del presente trabajo completan la radiografía del *entorno enseñado*, como sería el examen, el desarrollo de la lección y la identidad de la infancia universalmente escolarizada.

anónimos de la gran industria¹⁷. El enfoque globalizador puede considerarse aquí como un sello de autor. Pero, la obra presenta serios problemas para ser aceptada por experimentados maestros: bastantes actividades se sitúan a una considerable distancia de lo que es factible y “sensato” proponer en un material didáctico que aspire a la conquista del mercado. Nos atrevemos a interpretar que determinadas teorizaciones psicopedagógicas más que aportar luces para la práctica, ofuscan los caminos de acceso a ella. Esos errores no se cometen, sin duda, en el libro de una gran editorial. En éste veremos casi siempre la eficaz hechura en los contenidos, en las formas y los detalles a base de un refinado diseño, perfectamente ajustado al sistema de necesidades de la escuela; una aquilataada elaboración, que responde a todos los matices y variables de la demanda. No es de extrañar que la competencia en el mercado de materiales escolares, elaborados “libremente” desde grupos de renovación sea hartamente difícil.

En cuanto a la selección de los contenidos de enseñanza también la mirada genealógica de largo plazo nos permite ver la continuidad de tópicos de larga duración y los cambios. Por ejemplo, sorprende ver cómo entre las lecciones ilustradas del *Orbis Sensualium Pictus*¹⁸, compendio de la minuciosa selección comeniana para enseñar todo a todos, ambición de la utopía enciclopédica, aparecen “motivos” o “cosas” que secularmente han seguido estando presentes en la escuela hasta el día de hoy (los oficios y actividades productivas, artefactos tecnológicos, la familia, la región, el cuerpo humano, cosas del cielo, la tierra, las aguas y los seres que nos rodean, etc.). La larga sombra de Rousseau también dejó, por ejemplo, otro asunto emblemático en la enseñanza del entorno como es la orientación con los puntos cardinales, cuya continuada presencia es más que notable.

Sobre tan vetustos precedentes, durante un amplio periodo que en España llegaría hasta la Ley General de Educación, el estudio del mundo natural y social se diluía en elementales lecciones, en motivos para la enseñanza de la lectura, en estructuras variopintas y difusas, mezclado con la educación moral y patriótica, de oscura y lejana relación con las ciencias académicas y sí con una supuesta utilidad de nociones para trabajadores del campo y artesanos. En la transición larga entre los modos de educación (1900-1970), amén de las lecciones de cosas, se prolonga todo ello en dos modelos contrapuestos y de muy incierto éxito: la tendencia a organizar los contenidos de acuerdo con estructuras disciplinares¹⁹ y otra de globalizarlos en *centros de interés*, o agrupamientos similares, concebidos en base a los *intereses* y *necesidades* del niño. En cualquiera de los casos, los contenidos siguen siendo, hasta la implantación de la educación de masas, una selección con rasgos muy diferenciados de los del bachillerato; muy escasos y elementales, apegados a las cosas concretas, de utilidad práctica y “cerrados”, es decir, sin proyección en estudios superiores. A partir de los años setenta del pasado siglo los contenidos relativos al mundo natural, social y cultural que rodea al niño adquieren un peso mucho mayor y un carácter propedeúico, se conciben bajo el empeño de adaptar el saber científico a la psicología infantil, alejados del utilitarismo, “abierto” a futuras profundizaciones en la arborescente diferenciación disciplinar. En definitiva, los contenidos, con independencia de su tratamiento más o menos globalizado, son los que corresponden a la ideología hegemónica sobre la escuela, basada en la igualdad de oportunidades, el triunfo por el mérito y las dotes individuales en esta especie de “maratón” popular y masivo en el que se ha convertido la carrera de estudios.

¹⁷ Los autores son conocidos miembros de los movimientos de renovación pedagógica, con especial dedicación a la didáctica del entorno. Está coordinado por Joan Pagès y participa en la autoría, junto a otros, Roser Batllori.

¹⁸ Puede verse estudio en (Mateos, 2008, 62 y ss.) y Anexo 4 de la misma obra.

¹⁹ Una tentativa dignificadora de la escuela primaria que, por cierto, tenía sus valedores en la Institución Libre de Enseñanza y dio lugar al modelo enciclopédico.

A modo de conclusión

Con la *asignaturización* del conocimiento del medio en las aulas, hemos asistido a la emergencia de una nueva disciplina escolar en el modo de educación tecnocrático de masas. Resumiendo mucho el proceso, puede decirse que ha sido el resultado de una normalización, y, por ello, *burocratización* del conocimiento en el contexto pedagógico²⁰. Pero la burocratización no se refiere (exclusivamente) a las prescripciones curriculares oficiales sino al orden interno de la organización y la práctica escolar, a la encarnación del poder en los sujetos vivientes en los centros escolares²¹. Hemos visto, en definitiva, cómo una criatura fabricada en las mentes utópicas de los pedagogos, deviene en otra cosa: una desvitalizada materia de enseñanza sujeta a los juegos de saber-poder en los espacios escolares del modo de educación tecnocrático de masas.

REFERENCIAS

- CUESTA, R. (2006). Los textos visibles del poder y el saber en la escuela. En A. Escolano (ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, 185-199. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ESCOLANO, A. (2006). La modernización de la manualística escolar. En A. Escolano Benito (ed.), *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, 449-470. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruij Pérez.

²⁰ Dice R. Sánchez Ferlosio en un agudo texto, propio de la reflexión crítica y sin ataduras: «De este proceso de institucionalización y, por tanto, de burocratización, fue de donde surgió esa noción cuyo nombre nos es hoy tan familiar: *la asignatura*. De modo que una *asignatura* viene a ser exactamente lo que queda de un determinado contenido de enseñanza, de un campo de conocimiento, una ciencia o una rama del saber, tras haber sido sometidos a un prolongado e intenso tratamiento de ortopedia administrativa o, en una palabra, de *burocratización*.» (Sánchez Ferlosio, 2002, 32).

²¹ Las condiciones y dispositivos de la *“asignaturización”* que hemos señalado evocan estas palabras de M. Foucault: «...la pedagogía se formó a partir de las propias adaptaciones del niño a las tareas escolares, adaptaciones observadas y extraídas de su comportamiento para convertirse luego en leyes de funcionamiento en las instituciones escolares y en formas de poder ejercidas sobre el niño.» (Foucault, 1999, 254). Ciertamente es que el estudio de la intrahistoria escolar podría hacerse sin contemplar las relaciones pedagógicas como relaciones de poder. Sin embargo, cada instante, cada fotograma de la vida en los centros de enseñanza (ayer y hoy), es un testimonio del permanente juego de poderes y contrapoderes. Sin tal perspectiva la educación, la escuela y la pedagogía nos parecerían objetos incomprensibles.

- FOUCAULT, M. (1999). La verdad y las formas jurídicas. En J. Varela, et al. (ed.), *Obras esenciales, vol. II. Estrategias de poder*, 169-281. Barcelona: Paidós.
- MATEOS, J. (2001). La formación crítica del profesorado en el espacio *fedecariano*. El caso de Fedecaria-Salamanca. En J. Mainer (ed.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*, 61-80. Sevilla: Díada.
- MATEOS, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis de doctorado dirigida por J.M. Hernández Díaz. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- MERCHÁN, J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Ediciones Destino.
- VIÑAO, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En A. Escolano (ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela*, 109-140. Valencia: Tirant lo Blanch.

LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS

- AULA, Equipo (1986). *Bóveda, C. Sociales, 3*. Madrid: Anaya.
- BATLLORI, R. y otros. (1993). *“Enclave” Conocimiento del Medio, 3, 2º ciclo*. Madrid: Bruño.
- RAMOS, A., y otros (1984). *Sociedad, 3, EGB Ciclo Medio*. Madrid: Santillana.

ABSTRACT

In this article the process of "asignaturización", undergone by the didactics of environment (an old pedagogical tradition) from its total normative recognition with the promulgation of the LOGSE in the area of Knowledge of Environment, is analysed. This process forms part of the definitive disciplinary constitution of the pedagogical code of the environment and, for its study, textbooks are consulted as recontextualizing agents and information sources about the educational practices.

KEY WORDS: *Knowledge of Environment; School discipline; Textbook.*

RÉSUMÉ

Il s'agit d'analyser, dans cet article, le procès d'asignaturización, subi par la didactique de l'environnement (une vieille tradition pédagogique) partant de la pleine reconnaissance normative dans l'aire de Connaissance du Milieu, ceci lors de la promulgation de la LOGSE. Ce procès s'intègre dans la constitution définitive du code pédagogique du milieu et pour l'étudier on consulte livres de texte comme recontextualizateurs et sources d'information sur les pratiques dans l'enseignement.

MOTS CLÉ: *Connaissance du Milieu; Discipline scolaire; Livre de texte.*