

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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

## INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA Y NOTICIAS

—como más arriba se ha expuesto. Es interesante el intento de analizar la conexión entre referencia epistemológica y modelo didáctico, un asunto del que se vienen ocupando las didácticas específicas y que aquí se aborda desde una determinada hipótesis: modelos didácticos más complejos tienen como fundamento posiciones epistemológicas más complejas. El asunto necesita ser matizado aún, pues constituye una hipótesis interesante a la hora de proponer un modelo alternativo, pero no siempre se aprecia esa estrecha correspondencia en modelos tradicionales, tecnológicos o activistas, que pueden tener como referente diversos paradigmas epistemológicos.

Las investigaciones disponibles en el campo y en el contexto al que se refiere esta tesis son escasas, lo que lleva al autor a tomar como referencia investigaciones similares en otros países, especialmente en España. Si tuviéramos ante la vista un cierto panorama comparativo de los diseños curriculares de otros procesos de reforma, seguramente nos mostraría la expansión del «modelo LOGSE» en el espacio curricular iberoamericano. Ello nos habría llevado a una interesante cuestión de debate: ¿son exportables los modelos de reforma educativa? Las políticas educativas, por su parte, se están mostrando como exportables, como puede constatarse en el caso de las políticas neoliberales desde los años noventa; a ese respecto, en el futuro habría que seguir profundizando en las relaciones entre políticas educativas y reformas curriculares.

En la tercera parte de la tesis —como se ha dicho— se realiza un detallado análisis del contenido de las fuentes utilizadas (documentos curriculares y libros de texto), mediante el complejo sistema de categorías, subcategorías y descriptores antes citado. Centrándonos en las conclusiones fundamentales, podemos destacar lo siguiente.

La perspectiva epistemológica presente en los documentos curriculares oficiales (sobre todo en los *lineamientos*) responde a un pluriperspectivismo y es calificada por el autor como «interdisciplinar, crítica y compleja», atendiendo a una integración de las ciencias sociales en torno a problemas sociales y ambientales de la actualidad. La perspectiva didáctica se fundamenta en los presupuestos de la sociología crítica, que integra —afirma, asimismo, el autor— el pluriperspectivismo epistemológico y la perspectiva psicológica constructivista. Desde una óptica próxima a la corriente CTS (ciencia-tecnología-sociedad), se asume la resolución de problemas como método y la idea de formación ciudadana como eje transversal básico. En todo caso, el

investigador desvela las contradicciones, en los documentos oficiales, entre lo declarado y su plasmación en propuestas. Así, por ejemplo, el conocimiento cotidiano y otras formas de conocimiento terminan quedando relegadas ante la preeminencia del conocimiento científico-disciplinar.

En el caso de los textos escolares analizados, las perspectivas epistemológicas detectadas oscilan entre opciones claramente disciplinares y opciones que buscan una integración de diferentes disciplinas en torno al tratamiento de problemas de la actualidad. En todo caso, en dichos textos no se observa de manera explícita una plataforma de pensamiento propia, por lo que terminan declarándose partidarios del enfoque ministerial oficial, observándose, así, una especie de perspectiva integradora «forzada». En cuanto a las perspectivas didácticas, el texto *Contextos sociales* (Santillana) tiene una estructura de contenidos disciplinar de carácter academicista y enciclopédico, mientras que los otros tres —*Ciencias sociales, propuesta curricular integrada* (Educar), *Ingenio social* (Voluntad) e *Identidades* (Norma)— pretenden un enfoque más integrado centrado en el tratamiento de problemas. En todo caso, no se observa coherencia entre ese intento de tratar problemas y el enfoque metodológico predominante, que, si bien se declara como de investigación en el aula, suele derivar a la realización de actividades no conectadas entre sí y poco significativas en relación con el aprendizaje. En último término, el autor termina graduando los cuatro libros de texto analizados, en función de que respondan a modelos de más tradicional y simplificador a más innovador y complejo, así: *Contextos sociales*; *Ciencias sociales, propuesta curricular integrada*; *Ingenio social* e *Identidades*.

Finalmente, la investigación muestra —como no podía ser menos— los desajustes entre las perspectivas epistemológicas y didácticas que inspiran los documentos oficiales y su plasmación real en los libros de texto analizados; desajuste que, quizás, se haría aún más acentuado si se bajara a analizar la práctica de aula. Recojo, a ese respecto, algunas de las conclusiones. Desde la perspectiva epistemológica, mientras que en los documentos oficiales se pretende impulsar cierta interdisciplinariedad, los textos no se acaban de desprender de la concepción disciplinar, careciendo además de un marco de referencia definido, que sí está presente en los documentos oficiales. En esa misma línea, en los documentos oficiales se aprecia un intento de integración de lo epistemológico, lo psicológico y lo sociológico, intento que en los libros no está presente o aparece como forzado.

En cuanto a la perspectiva didáctica, aunque documentos oficiales y libros de texto compartan la idea de que la educación ciudadana constituya la finalidad básica, admitan cierta pluralidad de fuentes en la selección del conocimiento escolar, adopten un cierto enfoque de tratamiento de problemas y asuman una metodología declarada como de investigación en el aula, se dan, sin embargo, diferencias palpables: no hay en los libros de texto —a diferencia de lo que ocurre en los documentos oficiales— un marco de referencia didáctico que sustente las propuestas presentadas; la articulación de conceptos, procedimientos y actitudes defendida en los documentos oficiales es reducida en los textos al ámbito de las actividades (no de la integración de los contenidos). El aprendizaje significativo avalado por los documentos oficiales es interpretado en los textos como «un activismo didáctico insustancial». Y algo parecido ocurre con la metodología de tratamiento de problemas, considerada en los documentos oficiales como hilo conductor del modelo didáctico, mientras que en los libros de texto se hace difusa, yuxtaponiéndose con enfoques enciclopédicos basados en la mera transmisión de conocimientos.

Todo ello lleva al autor —confirmando, por lo demás, su hipótesis al respecto— a concluir que los textos escolares editados después de los *lineamientos* de 2002 incorporan, de manera «simplista, esquemática, deformada y trivial», las nuevas tendencias y desarrollos epistemológicos y didácticos de las ciencias sociales sugeridos por los documentos curriculares oficiales del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Nada que nos resulte sorprendente a quienes hayamos vivido la experiencia subsiguiente al desarrollo de la LOGSE.

Hernán Calderón, con visión optimista, realiza, a partir de la crítica, ciertas sugerencias y propuestas, certeras, para actuaciones futuras de mejora tanto en el currículo oficial como en su desarrollo a través de los libros de texto. Espera, así, el investigador que este trabajo proporcione las coordenadas epistemológicas y didácticas adecuadas para la elaboración de propuestas y materiales curriculares innovadores con un carácter más integrador y más claramente centrados en el tratamiento de problemas; todo ello en la línea de favorecer un modelo de profesor reflexivo, crítico e investigador.

La tesis constituye, pues, un buen análisis del currículo oficial de ciencias sociales de la educación básica secundaria en Colombia y de su plasmación en una muestra representativa de libros de texto, aportando conclusiones de interés en relación con los objetivos, contenidos,

## INFORMACI?N BIBLIOGR?FICA Y NOTICIAS

metodolog?a y evaluaci?n, as? como sobre las relaciones entre curr?culo oficial y libros de texto. A ese respecto, el investigador se muestra confiado con respecto a que las decisiones presentes en el curr?culo oficial puedan pasar a los libros de texto e incidir positivamente en ellos, y en la pr?ctica escolar. Pero, sin duda, estos procesos son mucho m?s complejos y requieren, por tanto, un an?lisis acorde con dicha complejidad, empezando por atender a las dificultades del profesorado para desarrollar en el aula modelos incluso asumidos con buena disposici?n.

Como investigaci?n, es un estudio bien planteado y trabajado, con una metodolog?a bien armada y un sistema de categor?as detallado y fundamentado, que constituye una de las aportaciones de mayor inter?s de la tesis. Este tipo de an?lisis podr?a continuar complejiz?ndose, atendiendo –desde una perspectiva m?s sociogen?tica– a las caracter?sticas del contexto en que se generan los dise?os curriculares –con especial atenci?n al papel de cierre y de control que tienen los *est?ndares*– y, sobre todo, a las caracter?sticas del contexto de producci?n de los materiales curriculares. Igualmente apetece que aparezca en escena la pr?ctica de aula –como m?s arriba se ha se?alado. Pero es evidente que una investigaci?n de estas caracter?sticas no siempre puede atender a tan diversas perspectivas y, en todo caso, esos aspectos pueden ser abordados y completados si se contin?a la l?nea de investigaci?n fruct?feramente iniciada en un marco que se ha revelado potente para tratar estas problem?ticas.

Francisco F. Garc?a P?rez  
Universidad de Sevilla

### La historia de Espa?a en el bachillerato. Los referentes del curr?culo en el desarrollo de la asignatura

*Autor:* Antonio P?rez Garc?a  
*Director:* Carlos Guti?n Ayneto  
*Lugar:* Departamento de Did?cticas Especiales. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria  
*Fecha:* 6 de junio de 2008

La tesis doctoral de Antonio P?rez Garc?a es un trabajo que se ha desarrollado en el programa de doctorado de Formaci?n del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

La investigaci?n ha sido realizada por un profesor del ?rea de conocimiento de did?ctica de las ciencias sociales, que adem?s es profesor de bachillerato con muchos a?os de experiencia, por lo que necesariamente refleja en su trabajo la

pr?ctica diaria en el desempe?o se su labor profesional. De ah? que la propia tesis encierre una propuesta de mejora de la formaci?n del profesorado, al mismo tiempo que desarrolla una serie de reflexiones dirigidas a cambiar la pr?ctica en el aula del profesorado de bachillerato que imparte la asignatura de Historia de Espa?a.

De los cuatro grandes apartados en los que se organiza la tesis, en el primero, justifica la investigaci?n y el modelo de trabajo llevado a cabo, partiendo de la necesidad de entender el debate en torno al curr?culo como una expresi?n m?s de la contraposici?n entre las diferentes visiones y posturas sobre el an?lisis y valoraci?n de la sociedad presente y, fundamentalmente, sobre los objetivos y la forma en que se debe construir el futuro colectivo, para el cual han de prepararse las generaciones futuras. Ahonda en la controversia generada desde finales de los a?os noventa sobre el qu? y el c?mo deber?a ense?arse la historia de Espa?a en la educaci?n secundaria, entendiendo que el surgimiento del debate viene viciado de origen, al no haberse tenido en cuenta suficientemente, el por qu? y el para qu? ense?ar y aprender los conocimientos que aporta esta materia. Trata de reflexionar, al mismo tiempo, en la correspondencia entre las finalidades del curr?culo y el desarrollo del mismo, as? como sobre los factores que hacen posible el proceso de ense?anza y aprendizaje que se desarrolla en el centro educativo.

En la segunda parte del trabajo estudia la ense?anza de la historia de Espa?a en el bachillerato a trav?s de su marco legal desde 1975, a?o en que se publica el programa de la asignatura Geograf?a e Historia de Espa?a y los Pa?ses Hisp?nicos, en el BOE del 18 de abril, respondiendo al desarrollo normativo del curr?culo de esta etapa educativa en el marco de la Ley general de Educaci?n de 1970, llamada tambi?n *Ley Villar*, ya que toma el nombre de su impulsor, el ministro Jos? Luis Villar Palas? (ley controvertida en su momento, al ser considerada muy progresista, incluso tachada de comunista por algunos, por los sectores m?s radicales del r?gimen franquista). Analiza tambi?n la historia de Espa?a que se regula en la LOGSE y donde aparecen expresamente se?aladas las intenciones sociol?gicas y las consideraciones necesarias para la comprensi?n del planteamiento epistemol?gico de la asignatura, aunque se echa en falta una menci?n expresa a elementos de tipo psicopedag?gico, algo dif?cil de entender en el marco de una reforma educativa que intent? ser innovadora desde el punto de vista did?ctico.

En este apartado del trabajo se centra en el dictamen sobre la ense?anza de las

humanidades en la educaci?n secundaria presentado en junio de 1998, cosa l?gica, al pertenecer el autor al grupo de trabajo que lo gener?o, como representante de la Comunidad Aut?noma de Canarias. El estudio define bien el marco en el que se lleva a cabo el debate, a partir de una ofensiva muy fuerte de historiadores, pol?ticos y medios de comunicaci?n de corte conservador para recuperar un concepto de la historia de Espa?a muy tradicional y que sienten en peligro con el traspaso de competencias en el campo de la educaci?n a las autonom?as. Aunque en ese momento no pueden dar un giro conservador al tema, s? lo van a hacer a partir de la mayor?a absoluta del Partido Popular en las elecciones del a?o 2000, cuyo fruto es la Ley Org?nica de Calidad Educativa.

La tercera parte de la investigaci?n est? dedicada al an?lisis de los libros de texto de historia de Espa?a y su relaci?n con el curr?culo de la asignatura. El objetivo es establecer la forma en que los libros de texto contribuyen al desarrollo del curr?culo de la asignatura y al conocimiento de los contenidos de historia de Espa?a. Para ello escoge cuatro manuales correspondientes a las editoriales m?s significativas, todas de la misma edici?n, teniendo como referencia el decreto del curr?culo de las asignaturas de la etapa, establecido en el a?o 2001. Pretende valorar en qu? medida cada manual ayuda a la consecuci?n de las finalidades de la materia, al desarrollo de las capacidades recogidas en los objetivos, al conocimiento del conjunto de los hechos, acontecimientos, procesos hist?ricos y conceptos que se refieran en los contenidos y a su consecuci?n en los criterios de evaluaci?n. Al mismo tiempo considera necesario valorar los modelos did?cticos en los que se basan los manuales estudiados.

El cuarto apartado de la tesis plantea la ense?anza de la historia de Espa?a desde la pr?ctica docente a partir de 1970, analizando en qu? medida las intenciones esgrimidas, sobre el valor formativo de la historia de Espa?a, se reflejan en la pr?ctica diaria del profesorado de la materia y hasta qu? punto la condicionan. Para ello, el autor recurre a la entrevista con una serie de profesores y profesoras que han impartido e imparten la materia en el bachillerato. As?, adquiere el testimonio sobre su desarrollo profesional, su visi?n de la materia y sus opiniones en torno a la educaci?n en general a dos profesores y una profesora que comenzaron su vida profesional a finales de los sesenta y durante los setenta, a otros tres profesores que comenzaron en la d?cada de los ochenta y, por ?ltimo, a dos profesoras y un profesor que se incorporaron a la docencia en la d?cada