

LA ASIGNATURIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO EN LOS TEXTOS Y LOS CONTEXTOS ESCOLARES. EL ENTORNO EN LAS AULAS. (*)

Julio Mateos Montero

(*) En versión ligeramente más reducida este artículo fue publicado en *Investigación en la escuela*, nº 65, Diada editora, Sevilla, 2008. pp. 59-70.

RESUMEN

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.

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. 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.

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 1990¹. 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 experimentales 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*². Me ocupé, en fin, de escrutar geneológicamente el itinerario 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)³. En este trabajo vamos a

¹ Dicha investigación la realicé en formato de tesis de doctorado (Mateos, 2008). De ella proviene el presente trabajo.

² Por *código pedagógico del entorno* entendemos un complejo y maleable conjunto de discursos, de prácticas y de 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..

³ Por modos de educación entendemos una periodización de la historia de la educación cuya potencia explicativa sobre las dinámicas de continuidades, transiciones y cambios hemos puesto reiteradamente a prueba. Los modos de educación atienden a las dimensiones

exponer 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. Para un mejor entendimiento habré, necesariamente, de hacer breves alusiones al complejo pasado de la tradición discursiva que subyace en 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 que intervienen variados factores y hechos con una ramificación conectiva de cierta complejidad y en el cual la función recontextualizadora del libro de texto juega un principalísimo papel. Con el fin de facilitar el seguimiento de nuestra argumentación, en el Cuadro 1 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).

económica, política y cultural como factores determinantes de la escuela en la era del capitalismo (Cuesta, 2005).

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

| <i>Condicionantes del modo de educación tecnocrático de masas</i> | <i>Reflejo en los libros de texto de Conocimiento del Medio</i> |
|---|---|
| <p>Mercantilización, producción y consumo masivo de productos escolares/culturales</p> <p>Fuerte competencia en el mercado de bienes culturales que impone la lógica del marketing en los productos y recursos didácticos</p> <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>Imperio del libro de texto como regulador y normalizador de la enseñanza</p> <p>Adaptación de los textos del Conocimiento del Medio mediante rasgos nuevos: abundancia, variedad, vistosidad, amenidad y vida efímera</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> |
| <p>Consolidación de la infancia unificada y abstracta</p> | <p>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</p> |

Desde finales de los años sesenta del pasado siglo una nueva economía política del libro de texto trae como consecuencia otra generación modernizada de textos escolares, hasta el punto de que puede hablarse de un cambio de paradigma en la manualística escolar española (Escolano, 2006). Los manuales de la nueva asignatura contribuyen 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. Principios, que, por otra parte, nunca se han negado de plano, al menos, en las apariencias.

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.

Para avanzar en tal hipótesis es preciso 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 determinados⁴; 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 en la escuela relacionada con el proceso de urbanización (descenso hasta mínimos del volumen de la escuela rural).

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 auténtica enseñanza activa. No favorecen la improvisación, ni la 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 compareció, directamente reclamado por la educación de masas, el actual imperio del libro de texto. En los de Conocimiento del Medio se plasman y se

⁴ 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.

recrean todos los factores anteriores. Por ello, en nuestra explicación, el libro de texto ocupa un lugar central y constituye la trama articuladora del *sistema de necesidad*.

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 escolares⁵. Tras la LGE de 1970 y en plena efervescencia reformista, la industria del libro de texto, que ambicionaba conquistar el suculento mercado que se barruntaba en la educación de masas, despliega una llamativa revisión de los contenidos y las formas para convertirse en atractivo producto de consumo. Ese proceso no se ha contenido⁶. El advenimiento de la educación tecnocrática de masas implicó la incorporación del libro de texto a la industria cultural⁷, 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 de la mayor importancia y sin el cual es difícil imaginar que se hubiera podido consolidar y normalizar el 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

⁵ En este y otros sentidos de nuestro esquema interpretativo hay una coincidencia con la propuesta de análisis complejo a la que invita Antonio Viñao relacionando los textos, el conocimiento escolar (los códigos disciplinares) y la cultura práctica de la escuela (Viñao, 2006).

⁶ 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. Una amplia estadística sobre la producción de textos escolares puede verse en las “páginas web” de las citadas asociaciones.

⁷ 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.

título las palabras “Conocimiento del Medio...” se registran entre 1990 y 2004 en la Agencia española del ISBN⁸.

Pero las dimensiones de la industria del libro escolar, por sí solas, no darían cuenta de las prácticas escolares. Las formas de utilización del libro de texto y la frecuencia de actividades propias del ideal didáctico en la enseñanza del entorno (excursiones, salidas al campo, visitas a lugares de interés en la localidad, recogida de datos del entorno social o natural, etc.) son asuntos principales para establecer o aproximarse a la dimensión práctica del código pedagógico del entorno. En una encuesta hemos preguntado a maestros y maestras sobre el uso del libro de texto como recurso de enseñanza. Se ofertaban las siguientes respuestas cerradas: a) Me ajusto al libro y, prácticamente, todos los contenidos y actividades provienen de él; b) Lo uso relativamente, seleccionando del libro algunos contenidos y actividades, para completar con otros materiales de distinta procedencia o que yo elaboro; c) Prescindo totalmente del libro de texto y trabajo con otros materiales alternativos⁹. Nadie respondió afirmativamente a la tercera opción. Sin duda, si hubiéramos ampliado la muestra, tendríamos algún caso, pero sería rarísimo. El 60 % dicen usar el libro relativamente. El 40% dicen ajustar toda su enseñanza al libro de texto. La respuesta de “lo uso relativamente” puede responder a una gama más o menos amplia de apego a los manuales. Puede significar desde que el contenido del libro se completa con otros materiales y explicaciones y/o se seleccionan determinados temas para una mayor o menor profundización, hasta que se usa como mero apoyo y material de consulta. 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

⁸ Una búsqueda selectiva nos aporta el peso relativo de cada editorial, sin que los resultados deparen sorpresas, pues el resultado es fiel reflejo de lo que ocurre para el conjunto de manuales de enseñanza primaria (el predominio de tres o cuatro). También de otras variables como la clonación de materiales con adaptaciones autonómicas. En general puede concluirse que la enorme cantidad no se correlaciona con una equivalente variedad.

⁹ (Mateos, 2008), Anexo 13

sólo un 4,6 % admitió que las salidas eran *prácticamente inexistentes*¹⁰. 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 de la escuela fueron cosa excepcional. La 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 tópico irrenunciable a la hora de presentar una imagen de calidad de un centro o de un proyecto educativo. El libro de texto (y otros recursos audiovisuales) 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 del mercado cultural y pedagógico: juegos donde la necesidad se escapa irremediabilmente del deseo.

La contradicción entre lo que *debería ser* y lo que *es*, la expresan espontáneamente muchos maestros y maestras¹¹.

Por todo ello ¿Cuál es la enseñanza ahormada 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.

¹⁰ 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.

¹¹ Así, un maestro/a 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).

Un análisis de los libros de texto de Conocimiento del Medio

He analizado, con criterios convenientes a mis pesquisas, veinte libros correspondientes al segundo ciclo, tramo central de la Educación Primaria especialmente adecuado en la investigación.

Esa tarea es siempre incursión hacia un mundo complejo al que hay que ir con decisiones previas sobre lo que vamos a buscar y alguna malla donde atrapar las variables que interesan. Han de tenerse presentes algunos de los factores contribuyentes a la codificación del entorno, porque su presencia cuantitativa y cualitativa puede rastrearse en los libros de texto. Entre otros: La identidad de la/s infancia/s socialmente construidas; el contenido de las enseñanzas y sus formas de pedagogización; el uso de los libros de texto y las tareas escolares propuestas en todo 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; 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 hice una clasificación con ocho tipos de actividades. Clasifiqué la nada despreciable cantidad de 7.932 actividades contabilizadas en el conjunto de la muestra. Los tipos de actividades convencionalmente adoptados son¹²:

1.- Comprobación y/o refuerzo de conocimientos adquiridos

Se trata de aquellas actividades de carácter examinatorio o para el refuerzo del aprendizaje. En ellas 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 las actividades de este tipo 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

¹² Al tiempo que se describe esta tipología se incluyen también algunas conclusiones derivadas del recuento. Así mismo hay que advertir que, como era de esperar, algunas actividades se escapaban de la trama clasificatoria. Pero éstas eran muy pocas en términos relativos.

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.

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 para el contenido del escrito.

4.- Actividades del tipo “Averigua y contesta...”

Se trata de tareas, generalmente planteadas como deberes, en las que se pide al alumno o alumna 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 solaparían con indagaciones sobre el medio que han de hacerse como “deberes”.

5.- Trabajos en equipos.

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 a realizar de forma autónoma por los alumnos. La mayor parte de las veces como deberes para casa o como una opción. 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.

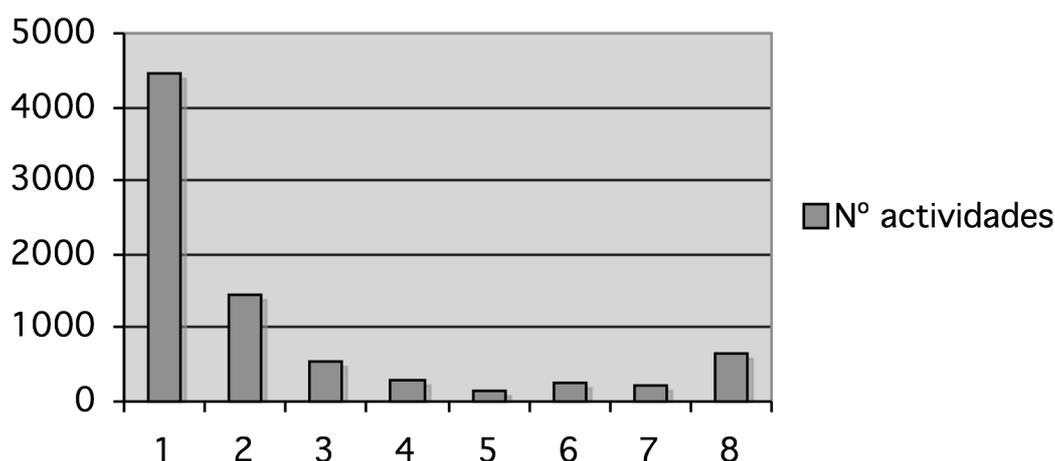
Sugerencias para pequeños trabajos manuales que guardan cierta relación con el área de Conocimiento del Medio

8.- Propuestas de indagación en el entorno.

Las más frecuentes son actividades que 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.

Puede apreciarse que nuestra clasificación, indica 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.

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



¹³ Prescindimos por razones de espacio de traer aquí las tablas pormenorizadas de 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).

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?»

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 muchos 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 de producción. La inversión en materiales añadidos para la propaganda de los libros, forma parte del mismo sistema. Las salas de profesores se convierten periódicamente en expositores de material didáctico, muestrarios de libros que son ojeados en un acto muy similar al que hacemos ante las estanterías de un hipermercado. Pero el libro de Conocimiento del Medio, en su contenido, paga tributo también a la cultura empírica de la escuela y, por ello, el éxito de ventas requiere, además del envoltorio, convencer a los clientes (maestros) por su funcionalidad. Así tiende a poseer otra característica: ser viable dentro del sistema crono-espacial y de encierro, lo cual se concreta en contener una gran abundancia de actividades (una media de 396 actividades por libro en la muestra que he estudiado) como amplia oferta para seleccionar por el profesor, 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 y en un tiempo determinado que el horario establece para la asignatura. La graduación de la enseñanza como factor que constituye el *sistema de necesidad* ha contribuido muy poderosamente a ello. Los libros de texto responden a ese modelo de enseñanza

simultánea¹⁴. Las reiteradas orientaciones pedagógicas sobre “enseñanza individualizada” o la “atención a la diversidad” nada han podido contra la economía del esfuerzo y la necesidad del orden eficaz. Aunque los textos contengan actividades de distinta dificultad, tal variedad no es usada como medio de diversificación de tareas. 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.

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 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. Es un código que vive autosuficiente y distanciado de la pedagogía teórica, la cual es frecuentemente rechazada (de formas distintas 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). Es imprescindible tener presente este fenómeno para comprender la continuidad y larga pervivencia de las prácticas escolares.

¹⁴ Después de tantas vacilaciones sobre los *sistemas* o métodos de organizar la enseñanza (individual, mutuo, mixto, simultáneo), que tanto preocuparon a los pedagogos del modo de educación tradicional, es de apreciar cómo prevaleció y afianzó la enseñanza simultánea, uno de los grandes inventos comenianos

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).

Sin embargo, lo que interesa desvelar en cualquier estudio genealógico son, principalmente, los cambios. Como el que poco a poco se dio entre los modos de educación: de las pedagogías disciplinarias basadas en la organización a pedagogías “blandas” basadas en la psicología y la actividad; aunque ambas procurasen, finalmente, similares aspiraciones de orden y control del aula. Durante el modo de educación tradicional las exiguas enseñanzas sobre el mundo natural y social más o menos próximo al alumno (es decir, en las lecciones de cosas y algunos contenidos de las enciclopedias) se limitaba a leer, copiar algunos textos o dibujos, explicaciones del profesor con o sin láminas, y a preguntas del mismo que dirigía a la sección o grupo correspondiente. Tales tareas habrían de realizarse mediante una estricta distribución combinada de espacios en el aula, de grupos de alumnos y tiempos, para permitir la organización de lo heterogéneo. En general: muy poco tiempo a estas enseñanzas, exiguos conocimientos perdidos en las predominantes rutinas de leer, escribir y contar, sin materiales específicos y sin prolongar el aprendizaje en tiempos extraescolares. En el presente, sin haberse perdido la práctica de algunas intervenciones del profesor como la explicación, el estudio de la lección y la comprobación del aprendizaje, el control de la enseñanza simultánea del Conocimiento del Medio, se explica una “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 una exigencia de *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. Llegando a expresar una especie de revisión y reacción contra el activismo. Naturalmente esta idea de enseñanza activa “antiactivista”, ha sido el caldo más favorable del psicologismo y su última visión piagetiano-constructivista. Las interioridades de ese debate no nos interesan ahora y exponer aquí la *verdad* interna de

la actividad mental constructiva 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 por los textos visibles y las reglas no escritas del aula es la actividad material, física, el movimiento del cuerpo. 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 aprendizaje activo de la mente y no del cuerpo. Coincide con la *doxa* psicológica, el tecnicismo, las necesidades empíricas de reclusión y, en última instancia, al proceso de *asignaturización* del Conocimiento del Medio.

Se puede afirmar con toda rotundidad, que los libros de texto de Conocimiento del Medio, sobre todo aquellos que alcanzan mayor éxito de ventas, revelan prácticas librecas, examinatorias, sin contacto directo con el entorno natural, social y cultural (observación, experimentación, indagación, etc.) en el que estén involucrados maestros y alumnos. Algo diametralmente opuesto a algunas experiencias de los colectivos renovadores en los momentos de su mayor espontaneidad y entusiasmo.

Queda por ver, aunque sea muy sucintamente, la mediación de los libros de texto en la organización del conocimiento y sus contenidos, así como la identidad del sujeto al que se dirige. Y además, otros indicadores que completan la radiografía del *entorno enseñado*, con breves comentarios sobre el examen y el desarrollo de la lección.

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, históricamente constituidas de presentar el estudio de la realidad circundante: a) *cosas* o predominio del criterio *intuitivo* (modelo de las lecciones de cosas), b) *núcleos temáticos* o el criterio del *interés infantil* (modelo de los centros de interés) y c) *disciplinas* o el criterio del *orden lógico* (modelo enciclopédico). Formas que no aparecen con estricto orden de una línea cronológica y que permanecen a lo largo del tiempo, aunque sea 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, aunque, en un sentido muy diferente, se reaparezcan en contenidos de los

grados inferiores de la enseñanza primaria o como ejemplificaciones de temas más amplios.

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. Las ciencias de referencia son visibles, pero el desarrollo de los asuntos tratados se entremezclan y, a veces, se encuentran lecciones organizadas en torno a algo parecido a un tópico o centro de interés. 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).

Cuadro 2. Tres modelos de organización de los contenidos

| 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. |

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 anónimos de la gran industria. Los autores son conocidos didactas que, surgidos de los movimientos de renovación pedagógica, con especial dedicación a la

didáctica del entorno, han culminado su andadura en los nichos académicos¹⁶. La organización globalizadora aquí considerarse como un sello de autor. Pero, así mismo, el texto presenta serios problemas y errores para ser aceptado por experimentados maestros. Sus rasgos de originalidad respecto a los patrones dominantes se traducen en una considerable distancia de lo que es factible y “sensato” proponer en un material didáctico que aspire a un éxito de ventas. 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 en un libro de éxito de gran editorial. En éste veremos la eficaz hechura en el contenido, en las formas y los detalles a base de un refinado diseño, perfectamente ajustado al sistema de necesidades de la escuela y a los propósitos de competir en el mercado; una aquilatada elaboración, que responde a todos los matices y variables de la demanda. Por todo ello, no es de extrañar, que la competencia en el mercado de materiales escolares, elaborados “libremente” desde grupos de renovación es harto difícil.

En cuanto a la estricta selección de los contenidos de enseñanza también podemos ajustar el enfoque genealógico de largo plazo con el propósito aproximarnos a la continuidad de tópicos de larga duración y a los cambios.

Por ejemplo, sorprende ver cómo en las lecciones ilustradas del *Orbis Sensualium Pictus*¹⁷, compendio de la minuciosa selección comeniana para *enseñar todo a todos* en aquella ambición de la utopía enciclopédica, aparecen lecciones sobre 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.)¹⁸. La larga

¹⁶ Está coordinado por Joan Pagès y participa en la autoría, junto a otros, Roser Batllori. Es decir, dos firmas conocidas en la difusión de la enseñanza del entorno ya en la etapa más fecunda de los MRP que reverdecen al rebufo de la “transición democrática”.

¹⁷ Puede verse estudio en (Mateos, 2008, 62 y ss.) y Anexo 4 de la misma obra.

¹⁸ Aunque el libro de Comenio incluye también asuntos que pronto fueron excluidos con la progresiva separación del mundo infantil y el mundo adulto, tales como «personas deformes y monstruos», «tormentos y malhechores» o la guerra y sus horrores, que muestran con natural crudeza estampas de la época. En la obra parecen estar presentes reflejos de las *sociedades punitivas* junto a otros de las *sociedades disciplinarias*, —que diría M. Foucault—. La escuela concebida por Comenio, es, a nuestro juicio, uno de los dispositivos que anuncian el paso de

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 llega hasta la Ley General de Educación de 1970, 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. Enseñanzas drásticamente escindidas del conocimiento abstracto y disciplinario destinadas a las clases que detentaban posiciones privilegiadas. En la transición larga entre los modos de educación (1900-1970), amén de las lecciones de cosas, se prolonga todo ello en una doble vertiente de modelos contrapuestos y de más que 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 los casos, los contenidos, siguen siendo, hasta la implantación de la educación de masas una selección con rasgos propios y muy diferenciados de los que se imparten en el 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 propedeúutico, se conciben bajo el empeño de adaptar el saber científico a la psicología infantil (aprender “el método investigación” de las respectivas ciencias se convierte en objetivo de enseñanza), alejados del utilitarismo, “abiertos” a futuras profundizaciones en la arborescente diferenciación disciplinar. En definitiva, los contenidos, con independencia de un equilibrio inestable en su tratamiento (más o menos globalizado), son los que corresponden a un discurso hegemónico sobre la escuela basado 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.

unas a otras. Sin embargo, la muerte y el trabajo, persistirán durante mucho más tiempo entre los contenidos de los textos escolares.

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.

La identidad del alumno-niño

La imagen social de la infancia es un factor determinante del conocimiento escolar. En la mitad de los libros de Conocimiento del Medio que hemos analizado se observa una alta presencia icónica de niños y niñas y una presencia media-baja en la otra mitad. En la totalidad de los libros la relación del niño con la culpa y el castigo no existe. Las imágenes relacionan al niño con el ocio, el juego y un aprendizaje activo y ameno. Por otro lado el trabajo aparece en forma muy diferente a como apareciera en libros escolares del modo de educación tradicional. Ahora es un hecho lejano, desmarcado de contextos sociales, una actividad humana naturalizada y unida al progreso o a la técnica, sin dolor, sin diferencias. El tratamiento del trabajo, en los libros de texto, se aleja incluso de los conceptos sociales que sí se recogen en el currículo oficial. La imagen de la miseria, la marginación social y el injusto reparto de la riqueza está prácticamente excluida. Todas estas presencias y ausencias responden a la idea del mundo en que se coloca al niño y a su identidad de escolar. La actual hiperescolarización está sólidamente fundida con la infantilización. El marco en el que aquí encuadramos la construcción social de la infancia se ha de entender como un proceso de *irresponsabilización* del niño mediante exención de la culpa en el código penal, separación del trabajo asalariado y mayor escolarización (Cuesta, 2005). Ese un proceso lento pero imparable que nosotros hemos analizado ampliamente como la creación de una *infancia unificada*, abstracta, genérica, piagetiana (Mateos, 2008). Mientras se aumentaban las tareas de los libros para ocupar durante mucho tiempo al día, y así durante muchos años, a los escolares, las formas pedagógicas se ajustaban a una identidad en desarrollo, inmadura, pueril, que ha de encontrar mediante su educación la autonomía y la autoestima personal, la realización de su individualidad. El currículo oficial está impregnado de estos campos semánticos y a esa nueva identidad infantil responden también los libros de texto. Podemos hablar, por tanto, en lo que se refiere al Conocimiento del Medio, de una *asignaturización* profundamente *pedagogizada* y *psicologizada*.

Exámenes y lecciones

El examen es una categoría inseparable de la asignatura, del disciplinamiento pedagógico. Independientemente de que venga amparado en la concepción tecnicista de la “pedagogía por objetivos” o en la de evaluación de procesos cuyos resultados sean

expresados con la significativa fórmula del “progresar adecuadamente”. No en vano el examen en la escuela primaria tiene su historia (Mainer, 2002) y se hace presente en su forma actual como una más sutil forma de control (Merchán, 2005). No es casualidad que emergiera simultáneamente con el proceso de *asignaturización* del que ahora nos ocupamos y progresivamente ocupara un lugar cada vez más destacado en las rutinas escolares.

Las editoriales suelen incluir en los materiales para el profesor páginas para evaluar, exámenes prefabricados y ajustados al libro de texto, y así los profesores que pueden limitarse a hacer fotocopias y corregir las pruebas. Se recurre con frecuencia a estos materiales que, como puede suponerse, no son otra cosa que una colección de cuestiones del mismo tipo de las que habitualmente se presentan como actividades, en todo caso, mucho más acopladas a su función examinadora. De todas maneras, cuando llega el final del trimestre, como rito previo a la cumplimentación del boletín de evaluación (las *notas* siguen llamándose) que el niño o niña ha de llevar a casa, suele procederse a un *examen* más formal —una práctica iniciática que aparece más o menos en el ciclo medio de la Educación Primaria— para el cual los maestros y maestras gustan de imponer un criterio más personal elaborando ellos mismos las pruebas evaluatorias.

Y si los libros condicionan el examen ¿qué decir del desarrollo de las lecciones? Esa situación didáctica ha de producirse en condiciones adecuadas para una relación de comunicación controlada, en la cual la figura del maestro adquiere su más prístino, y al tiempo, perviviente perfil. Requiere habilidades (el viejo *tacto pedagógico*) nada fáciles de dominar.

No obstante el uso del libro de texto ha eximido al maestro de cultivar con esmero este arte supremo de la pedagogía (y por ende, la conciencia sobre la explicación como una *mise-en-scène* es cada vez menor). La *explicación* del maestro tiene un peso específico menor en el desarrollo de la lección o unidad didáctica, el dibujo en la pizarra ha perdido valor ante la abundancia icónica de fábrica, las secuencias y regularidades en la estructura de cada “tema” siguen una única factura editorial. Los textos, solucionan el discurrir de la enseñanza dejando, a medida que se progresa en la edad escolar, menos lugar a las situaciones imprevistas, al conocimiento que no figura en sus páginas, a la

posibilidad de situaciones originales y creativas²⁰. El libro, en fin, ha contribuido, también en este aspecto, a la construcción de un código disciplinar con trazas de bachilleratización²¹.

A modo de conclusión

Con la *asignaturización* del conocimiento del medio en las aulas, hemos asistido, a la emergencia de una nueva asignatura, 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 pedagógico²². 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 escolares²³. Hemos visto, en definitiva, cómo una criatura fabricada en las mentes utópicas de los pedagogos, deviene en otra cosa: una desvitalizada materia de enseñanza

²⁰ De vez en cuando los niños introducen experiencias propias y no faltan las ocasiones en las que algunos de ellos llevan a clase *objetos*, textos de periódicos, informaciones extraídas de Internet, etc., que desean enseñar a sus compañeros.

²¹ No debemos caer en la confusión de creer que la bachilleratización del conocimiento en la enseñanza primaria es incompatible con la infantilización.

²² 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).

²³ Las condiciones y dispositivos de la *asignaturización* que hemos señalado evocan claramente las 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.

sujeta a los juegos de saber-poder en los espacios escolares del modo de educación tecnocrático de masas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AULA, Equipo (1986): *Bóveda, C. Sociales, 3*. Madrid: Anaya.
- BATLLORI, R. y otros. (1993): *"Enclave" Conocimiento del Medio, 3, 2º ciclo*. Madrid: Bruño.
- CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la educación en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- 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 Ruipérez.
- 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.
- MAINER, J. (2002): Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo de Urtáiz*, (17-18), 107-135.
- 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: Diada.
- 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.
- RAMOS, A., y otros (1984): *Sociedad, 3, EGB Ciclo Medio*. Madrid: Santillana.
- 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.