

RESEÑAS A PROPÓSITO DE LA TESIS DE JULIO MATEOS:
La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de
un saber escolar.
(Salamanca, 2008)

INDICE

RESEÑA de <i>Historia de la Educación</i>	2
EL LARGO CAMINO HACIA LA ASIGNATURIZACIÓN DEL ENTORNO, O CÓMO MIRAR LA REALIDAD DE FRENTE SIN PERECER EN EL INTENTO, por Antonio Viñao	4
LA CONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO PEDAGÓGICO DEL ENTORNO. GENEALOGÍA DE UN SABER, por Francisco F. García Pérez	18

RESEÑA de *Historia de la Educación*¹

MATEOS MONTERO, Julio: *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación), Universidad de Salamanca, 2008. Director: Dr. José María Hernández Díaz.

Se estudia un conocimiento escolar cuyos sedimentos discursivos más arcaicos se remontan a los mismos principios de la escuela como institución moderna en el siglo XVII y que, en España, solamente encuentra pleno reconocimiento normativo en 1990, con la LOGSE, en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Tan larga historia de la enseñanza a partir del *medio* o *entorno*, es explicada mediante la puesta en relación de factores diversos. Entre otros, el alcance y función social de la escuela, el tipo de conocimiento que en ella se imparte, los principios pedagógicos, la infancia a la que se destina o las relaciones de poder en el microespacio de la escuela. Todo ello ha sido históricamente escrutado al hilo que las *culturas escolares* han marcado, respondiendo a las demandas de los *modos de educación* (tradicional elitista y tecnocrático de masas). Se desvela cómo dichos periodos de la historia de la educación (y los ritmos de transición entre ambos) han sido el marco de pervivencias y de rupturas en la genealogía del *código pedagógico del entorno*. El autor entiende por tal (ya casi puede deducirse de lo apuntado más arriba) un complejo y maleable conjunto de discursos, de prácticas y de normas en el que 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.

En una primera parte de la investigación (relativamente más breve dentro de un volumen total de 862 páginas) se aborda la gestación de la tradición discursiva, interpretando al efecto el pensamiento de clásicos “padres” del reformismo pedagógico, desde Comenio y su *Orbis Pictus* a Herbart (por citar dos figuras cimeras que han sido aquí objeto de una nueva lectura sintomática). Sobre esa tradición se erige la didáctica del entorno, así como algunas de sus aplicaciones analizadas en la tesis (la *Heimatkunde* alemana o las *lecciones de cosas*). En un segundo capítulo se indaga sobre las tentativas

¹ Publicada en *Historia de la educación*, nº 27, 2008, pp. 541-542.

hispanas de trasladar a las aulas la didáctica del entorno durante una larga transición entre los modos de educación (1900-1970). Se verá aquí como sufren mutaciones sus rasgos discursivos más significados: intuición, principios metódicos para una enseñanza gradual que parte de las cosas próximas, reales, sencillas, concretas, fáciles... y el principio de *concentrar* (globalizar) las materias de enseñanza. Y, así mismo, se ponen al descubierto las condiciones reales de la escuela y los agentes recontextualizadores que no querían o no podían sintonizar con aquellas doctrinas reformistas una y mil veces reinventadas para aparecer como novedosas. Se ha señalado cómo, en estas convulsas dos terceras partes del siglo XX, se dieron profundas rupturas ideológicas y políticas junto a no menos importantes continuidades estructurales y pedagógicas.

Finalmente, en una tercera parte más gruesa y abundante en pormenores, se trata de la consolidación del *código pedagógico del entorno* en la educación tecnocrática de masas (1970-2000), abordando su institucionalización normativa y disciplinar, y en función de nuevas condiciones económicas, sociales y culturales. Se demuestra como ese reconocimiento normativo tiene lugar cuando una escolaridad ampliada y de masas lo permitió, en un momento diferente del desarrollo capitalista, con la adopción de nuevas formas de subjetivación y ejercicio del control de los sujetos, así como una nueva distribución del conocimiento. La enseñanza del mundo circundante abandona su sentido utilitario, ligado al trabajo material y se va impregnando de pedagogía psicológica, de actualización científica y sentido propedéutico.

Pero el área de Conocimiento del Medio se fue adaptando a la cultura práctica de la escuela, a las *condiciones de necesidad* que ahorman el conocimiento escolar, para convertirse en una disciplina libresca, examinatoria, desvitalizada y perfectamente ajustada a las condiciones de orden, silencio, de *actividad inmóvil* y previsión rutinaria. Se analiza, en fin, un proceso de *asignaturización* en el cual los modernos libros de texto y su economía política cumplen una función principalísima.

En esta tesis se han usado amplio elenco de fuentes primarias y secundarias de muy distinto tipo: documentación legislativa, libros de texto y materiales de enseñanza, revistas pedagógicas, encuestas, entrevistas y diversa bibliografía de carácter pedagógico. Tales fuentes han sido sometidas a una hermenéutica que relaciona textos y contextos, y que siempre aparece filtrada por la explicación interpretativa del autor, nutrida por la propia experiencia profesional.

**EL LARGO CAMINO HACIA LA ASIGNATURIZACIÓN DEL
ENTORNO, O CÓMO MIRAR LA REALIDAD DE FRENTE SIN
PERECER EN EL INTENTO, por Antonio Viñao ²**

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

MATEOS MONTERO, Julio. *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*, 2 volúmenes, 862 pp. Tesis doctoral, dirigida por José M^a Hernández Díaz y presentada el 19 de abril de 2008 en la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad de Salamanca.

El acta de nacimiento legal, como disciplina escolar (asignatura, materia o área, que de todas estas formas puede llamársele), de la pedagogía del entorno, transmutada en Conocimiento del Medio natural, social y cultural (en la LOCE “Ciencias, geografía e historia”), tiene su fecha y lugar marcados. Nació exactamente el 3 de octubre de 1990 en el artículo 14.2 de la LOGSE. Hoy en día, como el autor de la tesis indica en sus páginas finales, esta disciplina parece tener un futuro asegurado en el currículo de la educación primaria, bajo una u otra denominación, y goza de general aceptación —no exenta de críticas desde la derecha y la izquierda, que también expone y analiza— tanto entre los profesores como entre los padres y “expertos” en temas educativos. Una amplia aceptación basada en una determinada tradición discursiva —contradicha en su misma

² Reseña en *Con-Ciencia Social* n° 12, (2008), pp. 142-148

configuración como asignatura— que la tesis desentraña, y en el hecho de constituir una amalgama que ofrece “sabores para todos los gustos” (p. 696).

Si Julio Mateos no hubiera querido complicarse la vida, su tesis hubiera arrancado de esta “efemérides” y se hubiera limitado a contarnos su gestación inmediata y sus avatares posteriores. Materiales —presentes en la tesis— y buen saber tenía para ello. Es más, como él mismo confiesa en las páginas iniciales, en un principio (entre 1997 y 1999) lo que tenía en mente era realizar “una visión crítica de las propuestas y prácticas relativas al Conocimiento del Medio para después alumbrar otra propuesta alternativa” que viniera a sumarse a las ya existentes en el mercado de las ideas pedagógicas. Pero Julio Mateos es un fedecariano-nebraskiano (o viceversa, si se prefiere) y no tardó siquiera un año en complicarse la vida ¿Cómo? Dejando a un lado el propósito inicial para sustituirlo por el intento de “desentrañar la genealogía de ese particular conocimiento escolar”, es decir, del “código pedagógico del entorno” (pp. 5-6). De este modo se adentraba en el proceloso mar de la historia de las disciplinas escolares y del currículum, de las culturas escolares o “gramática de la escolarización y, en definitiva, de la historia socio-cultural de la educación con el apoyo, como marco teórico-explicativo, de lo que sería el proyecto Nebraska. O sea, del pensar crítica, genealógica e históricamente el presente a partir de las categorías elaboradas, y aplicadas en diferentes trabajos, por los miembros de dicho proyecto en relación con el paso desde el modo de educación tradicional-elitista al modo de educación tecnocrático de masas con atención específica, en el caso español, a dos fases de transición “larga” (1900-1970) y “corta” (década de los sesenta del siglo XX). Una atención más proclive a mostrar las continuidades que las rupturas o cambios sustanciales, asentada en un material empírico procedente de una amplia diversidad de fuentes (libros de texto, encuestas, entrevistas,

cuadernos escolares, prensa pedagógica y escolar, programaciones, regulaciones legales, archivos personales, y un largo etcétera, en este caso) y rigurosamente trabada.

El resultado final es una extensa investigación de 862 páginas, ahormada al formato de lo que se entiende que es una tesis doctoral, en la que el autor, según manifestación propia, ha tenido que controlar su natural tendencia, o gusto, a adentrarse por “desvíos y meandros” (lo que, por fortuna, no siempre consigue), que no se presta “a diagnósticos simples o a certezas cómodas”, y que no pretende indicar “cómo *debe ser* el conocimiento escolar, la enseñanza del entorno o la misma escuela, sino cómo *es* y cómo *ha sido*”, ni “despejar problemas”. Antes al contrario, que intenta “problematizar el presente y alimentar la incertidumbre” (pp. 683-684). En otras palabras, mirar la realidad de frente aunque ésta resulte incómoda. Y ello cubriendo —y extendiéndose cada vez más en el tratamiento conforme nos acercamos al presente— un amplio período que va desde la gestación de la tradición discursiva de la pedagogía o didáctica del entorno en Comenio, Pestalozzi, el principio de intuición, las lecciones de cosas, la *Heimatkunde*, Herbart, la idea de globalización, y los distintos intentos de llevar dichas ideas —y otras similares— a las aulas, durante los siglos XIX y XX, hasta nuestros días.

Renunciando desde el principio, por su extensión, a efectuar un comentario específico sobre cada uno de los capítulos de la tesis, la tomaré como pretexto para tratar tres cuestiones que, entre otras muchas, me ha planteado su lectura, simplemente por su interés intrínseco y por el hecho de estar presentes, de modo explícito o implícito, en muchas de sus páginas: la necesidad de una historia de los conceptos; el problema de las continuidades y los cambios en educación; y las cada vez más complejas y difíciles relaciones entre teoría y práctica, entre la pedagogía como ciencia y como arte, entre la investigación en el ámbito de la educación y la

práctica docente, o, si se prefiere, entre los considerados “expertos” en educación —hoy, por lo general, insertados en el mundo universitario o, intercambiándose con el mismo, en organismos internacionales oficiales, semioficiales o privados— y el resto de los profesores y maestros.

Hacia una cada vez más necesaria historia de los conceptos

Uno de los aspectos que la tesis de Julio Mateos muestra es la necesidad de una historia de los conceptos más usualmente utilizados en educación. Una tarea, además, para la que resulta extremadamente útil en algunos casos. La carencia de dicha historia, la polisemia de la mayoría de ellos, y la ambigüedad o falta de precisión con la que se utilizan convierten muchas veces en un diálogo de sordos los debates o los intentos de llegar hasta el fondo de las cuestiones planteadas.

Tres son, como indica Mateos, los “pilares” de la tradición discursiva en la que se apoya la pedagogía del entorno: la “enseñanza intuitiva”; el “proceder metódicamente desde el mundo próximo al niño” a lo más distante o extraño al mismo; y la globalización o “integración del ‘todo’ existente en ese entorno” (p. 33). Dicha tradición se basa, pues, en una serie de conceptos, utilizados no siempre con el mismo sentido o significado en sus distintas versiones: la intuición o enseñanza intuitiva, el entorno y la concentración o globalización, entre otros. Y he aquí, por poner algún ejemplo, que el término entorno ha sido considerado unas veces como un recurso didáctico y otras como un objeto de conocimiento. Que, en sus primeras versiones, por entorno se entendía lo físicamente próximo y conocido y, en otras más recientes, el concepto se amplía hasta abarcar todo aquello conocido directa o indirectamente por el niño. Es decir, en la época de la cultura electrónica tanto lo físicamente próximo como lo más

remoto. Al final el entorno es todo aquello que puede llegar a ser objeto de interés o conocimiento, o sea, el universo en su totalidad.

No menos problemas plantean los conceptos, cambiantes en el tiempo, de lecciones de cosas, centros de interés, globalización o concentraciones. Por referirnos al término globalización, como Mateos indica, el significado tradicional del mismo, como integración de distintos saberes disciplinares o actividades a partir de un centro de interés o tema del entorno, se subvierte en 1990, con la LOGSE, cuando, desde la psicopedagogía constructivista, la “*verdadera globalización*” se entiende como “un *proceso interno* de la construcción que realiza el sujeto en su aprendizaje, que es la esencia misma del *aprendizaje significativo*, hasta el punto de hacer este concepto inseparable del conocimiento globalizador” (p. 467). Cuando, en suma, el término globalización —un procedimiento de organización escolar del conocimiento y de las actividades a realizar— se hace coincidir, y es desplazado, por el concepto de aprendizaje significativo como proceso individual que dota de sentido al aprendizaje escolar integrando lo aprendido en la estructura cognitiva del que aprende.

Esta historia necesaria no se reduce a una serie de conceptos pedagógicos básicos. Debe incluir también los distintos significados asignados a aquellos términos con los que los historiadores de la educación nos referimos a procesos tales como los de alfabetización, escolarización, feminización, profesionalización o, por centrarnos en esta tesis, de asignaturización o disciplinarización³. Es decir, al proceso de configuración de una disciplina escolar o un campo disciplinar: de conversión en el tiempo de una serie de actividades, ejercicios o temas de estudio en una

³ Una relación más amplia de los conceptos utilizados en la tesis incluiría los de individualización, subjetivación, psicologización y bachilleratización, entre otros.

proto-disciplina, primero, y más tarde en una asignatura legal y académicamente reconocida como tal, con independencia de otras⁴.

Entre las continuidades y los cambios: algunas observaciones sobre la historia de los movimientos de renovación pedagógica (MRP)

La educación, como otros ámbitos sociales, es el resultado, en cada momento histórico, de una combinación de continuidades y cambios, de tradiciones y aspectos más o menos novedosos. Frente a la propensión, habitual entre los historiadores de la educación de éste y de otros países, a poner el acento en los cambios políticos y legales para adjetivar el tipo o modo de educación de una determinada época (educación del Antiguo Régimen, liberal, progresista, conservadora, republicana, franquista, democrática, etc.), dando por supuesta la existencia de una estrecha relación entre cambios políticos y educativos, en trabajos insertos en el proyecto Nebraska suele ponerse más el acento en las continuidades, en los procesos de larga duración y en la necesidad de construir nuevas categorías conceptuales acordes con dicha perspectiva⁵. El recurso, como categorías heurísticas e interpretativas, a conceptos tales como “tradicción discursiva” y “código pedagógico” o “disciplinar”, refuerza, además, dicha propensión,

⁴ Sobre esta cuestión reenvío a lo dicho en Antonio Viñao, “La historia de las disciplinas escolares”, *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 243-269 (en especial pp. 263-264).

⁵ He tratado con más detalle esta cuestión en “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación”, en Juan Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 83-117 (referencias en pp. 107-113).

así como la fijación, dentro del cambio del modo de educación elitista al tecnocrático de masas de un período de “transición larga” que transcurre desde 1900 a 1970.

Desde una perspectiva concreta, es en el paso desde las reformas y cambios educativos de los años 20 y 30 del siglo pasado (en especial durante la Segunda República) al franquismo donde más se advierten las discrepancias con lo mantenido habitualmente por la historiografía educativa y donde se ha suscitado el debate. Por lo general, en los trabajos llevados a cabo dentro del proyecto Nebraska se vienen señalando, y mostrando, las continuidades existentes, en el ámbito del currículum, entre las propuestas o discursos escolanovistas y liberal-socialistas de los años previos a la guerra civil con las propuestas y discursos pedagógicos producidos durante el franquismo. Unas continuidades que, en trabajos de otros fedecarianos, se han señalado, asimismo, entre la Ley General de Educación de 1970 y la reforma —y reformas posteriores— de 1990. No se ignoran, como es obvio, los contrastes. En especial en el contexto político-ideológico, pero, aun teniéndolos en cuenta, en dichos trabajos se pone el acento en las continuidades.

Así, distinguiendo previamente entre discursos y prácticas, así como entre unas y otras disciplinas, Mateos señala cómo, en relación con la didáctica del entorno y el paso del reformismo republicano al franquismo, en el ámbito de los discursos “la continuidad en el universo educativo adquiere nitidez y fuerza frente a la tesis de una profunda ruptura” (p. 256), sin que se adviertan diferencias sustanciales entre lo propuesto en los años 20 y 30 y los programas oficiales de 1938, los cuestionarios de 1953, los de 1965 o, menos aún, las orientaciones pedagógicas de la reforma de 1970 ya que, en su opinión, “los sueños pedagógicos y propuestas modernizadoras de la tradición liberal-socialista, que tiene su expresión máxima en algunos momentos de la Segunda República, se llegan a cumplir plenamente en los

años setenta del siglo XX (a finales del franquismo)” (p. 692). En todo caso, lo que puede apreciarse es el lento camino hacia la asignaturización de dicha didáctica, pero no rupturas. En síntesis, para Mateos, “el combate pedagógico entre los alineamientos que dan lugar a la ‘pedagogía fascista’ y la liberal-republicana se libra en el terreno sociológico y político de la educación y la cultura y no en el técnico-didáctico (aunque éste se viera afectado)” (p. 272). En último término, lo que “se hizo [fue] convivir las esencias doctrinales del franquismo con la *única pedagogía de referencia* [...] que, inevitablemente era la acuñada en el primer tercio del siglo XX” (p. 322).

De igual modo, no parece, para Mateos, que la transición desde el franquismo al régimen constitucionalmente democrático haya tenido una influencia significativa en la pedagogía del entorno desde el punto de vista discursivo. En palabras de Mateos,

“los proyectos que se gestaron en los gabinetes ministeriales entre la LGE y la LOGSE, y que se refieren a la enseñanza del entorno, independientemente de su entidad formal y poder de repercusión práctica, siguen una misma tendencia. [...] los cambios habidos son epidérmicos y [...] la tendencia de fondo es más de continuidad que de ruptura. Dicha tendencia puede resumirse como un trayecto desde la *ambigüedad* a la *definición*” (p. 441).

Sin terciar en este momento en el debate sobre la existencia o no de cambios sustanciales en el ámbito de los discursos pedagógicos, entre los años 20 y 30 del siglo XX y el franquismo (en el de las prácticas no parece haber tanta discrepancia), sólo quisiera señalar, desde una perspectiva general, que tras la guerra civil se “dicen” cosas —de un modo exclusivo, uniformizador y excluyente— que no se habían dicho antes, del mismo modo que también se “dicen” otras que ya se habían dicho antes (pero no todas las que se habían dicho ni en el mismo contexto). Uno, en definitiva,

puede fijarse en las continuidades o en los cambios. Si hasta ahora lo habitual ha sido señalar los contrastes o diferencias no está de más que se advierta también la existencia de similitudes. O si se prefiere, que se muestre cómo en un mismo discurso o tradición pedagógica caben posiciones ideológicas distintas —algo totalmente obvio en el caso de la Escuela Nueva— y que, en consecuencia, esa misma tradición discursiva, o partes sustanciales de ella, pueden ser adaptadas y utilizadas en contextos políticos incluso contrapuestos.

Por otra parte, la cuestión de las relaciones entre tradición y cambio es algo más compleja, como el mismo Mateos muestra, con acierto, al analizar la contribución general y específica, en el campo de la pedagogía del entorno, de los movimientos de renovación pedagógica en los años 70 y 80 del siglo pasado. “No hay renovación sin tradición”, nos dice en la p. 531. Y con ello pone el dedo en la llaga de una de las debilidades de dichos movimientos: el desconocimiento, a consecuencia de las políticas de la memoria y del olvido del franquismo, de la tradición innovadora de los años 20 y 30, de sus protagonistas y de sus obras escritas o realizaciones prácticas⁶. Sin tradición no hay renovación, y si se desconoce o no existe (o sea, se desconoce), se busca o se crea (es decir, se reinventa). “Entre los MRP era más conocido Freinet que Rodolfo Llopis o Pedro Chico Rello”, recalca Mateos (p. 505). Pero no sólo Llopis o Chico, sino, lo que es más grave (con alguna excepción que Mateos señala), también Herminio Almendros, José de Tapia, el grupo Batec y el importante movimiento freinetista que tuvo lugar en la España de los años 30 (que, por cierto, sólo está siendo historiado y conocido a fondo en los últimos años). Para

⁶ José M Fernández Soria, “Incautación y rectificación de la memoria escolar”, en A. Escolano Benito y José M^a Hernández Díaz (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanc, 2002, pp. 67-106.

conocer a Freinet, y buscar una base en la que sustentarse, los freinetistas españoles de los años 70 y 80 tuvieron que acudir a las publicaciones francesas del momento.

Incluso en Cataluña, donde el movimiento renovador se inició antes, en los 50 y 60, donde se tenía una mayor conciencia de continuidad con la tradición renovadora republicana, y donde se contaba con figuras, como Alexandre Galí y Artur Martorell, que desempeñaron un importante papel en la custodia y transmisión de dicha tradición, la lectura del libro colectivo *La renovació pedagògica a Catalunya desde dins (1940-1980). Fets y records* deja bien a las claras dicha continuidad y tradición pero al mismo tiempo, como sus mismos protagonistas confiesan, la importancia que la literatura pedagógica francesa tuvo en dicha renovación y cómo, en el ámbito de los discursos y de acuerdo con las tesis de Mateos, buena parte de sus propuestas y puntos de vista empezaron a reconocerse y aceptarse con la Ley General de Educación de 1970⁷.

Teoría y práctica, expertos y docentes

Las referencias, en la tesis, al desfase entre la teoría o propuestas y las prácticas en el aula, así como a la escasa influencia o incidencia práctica de los discursos de la pedagogía o didáctica del entorno, son constantes y abarcan desde los inicios de la tradición discursiva de dicha pedagogía hasta los tiempos recientes. Como con contundencia afirma Mateos,

“no ha existido ni un solo proyecto didáctico definido y sistematizado, por mucha que llegase a ser su fama y divulgación, [...] que se haya encarnado en la escuela

⁷ M.A. Canals, M.T. Codina, J. Cots, P. Darder, M. Mata, A.M. Roig, *La renovació pedagògica a Catalunya desde dins (1940-1980). Fets y records*, Barcelona, Edicions 62, 2001.

masivamente y establemente. El destino de todas las *reformas*, de todas las *innovaciones*, no ha sido otro que perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y los códigos no escritos de los gremios profesionales” (p. 549).

Este desfase entre teoría y práctica es puesto en relación por Mateos, pienso que con acierto, con el progresivo distanciamiento, cuando no desconocimiento mutuo y recelo, entre la pedagogía como ciencia, cultivada en el medio universitario, y la pedagogía como arte (en el sentido artesanal, empírico, de bricolage) u oficio.

En los inicios del siglo XX, un maestro de enseñanza primaria jubilado, López Anguta, distinguía, en su autobiografía, entre “el conjunto de reglas precisas para hacer bien una cosa” —“arte”— y “una serie o cadena de principios, ligados entre sí por el doble vínculo del principio en que se fundan y del fin que se proponen” —“ciencia”—. La pedagogía era, para él, la “ciencia del Maestro”⁸. Pero López Anguta era un maestro formado, a mediados del siglo XIX, en aquellas instituciones educativas, las Escuelas Normales, donde anidaba la naciente pedagogía. Pertenecía a otra época. En los años finales de dicho siglo y los primeros del XX —en España en 1904— la pedagogía o ciencia de la educación pasaría a ser una disciplina universitaria desgajada de la formación de profesores. Como el mismo Dewey diría en 1896 en un ensayo titulado *Pedagogy as a university discipline*, había que efectuar una división del trabajo y distinguir entre la formación en el “arte de la educación” para los maestros, y la pedagogía como ciencia universitaria para la formación de los administradores de la educación, inspectores, directores escolares y profesores de pedagogía de las Escuelas de Formación de Maestros

⁸ Simón López Anguta, *Biografía de D. Simón López Anguta escrita por él mismo*, Vitoria, Imp. de los Hijos de Iturbe, 1907, p. 157.

(*Teachers Training Schools*)⁹. Es decir, para los “mediadores” entre la “alta” y la “baja” pedagogía.

En esta cuestión, y en relación con el caso español, la tesis de Julio Mateos esclarece el papel fundamental desempeñado, hasta la década de los 60 del siglo XX, por dichos “mediadores” —tanto en los años 20 y 30 como en los 40 y 50 de dicho siglo—, así como su progresivo desplazamiento posterior por la pedagogía universitaria en su doble papel de constructores del discurso pedagógico del entorno y de “expertos” en el tema. Su análisis, en este punto, sobre la composición de las comisiones o grupos que redactaron los cuestionarios de 1953 y 1965, de las orientaciones pedagógicas de 1971, y de todas las posteriores recomendaciones o prescripciones curriculares oficiales, muestra el cada vez mayor distanciamiento entre el saber científico y el saber práctico, entre la teoría o la investigación y la práctica, así como las dificultades —o imposibilidad— de todo intento de mediación entre ellas a causa, entre otras razones, de la progresiva ocupación excluyente, por los “expertos”, tanto de la producción discursiva como del establecimiento de aquellos criterios y regulaciones standarizadas a las que ha de sujetarse la actuación profesional de los docentes y su evaluación.

Mateos aporta, en esta investigación, argumentos y material más que suficiente sobre el progresivo “divorcio” entre lo que él llama “las esferas burocrática y académica, en alianza o por separado, y la esfera empírico-práctica” (p. 550), así como sobre la relación “asimétrica y frecuentemente

⁹ John Dewey, “Pedagogy as a University Discipline”. En John Dewey, *The Early Works, 1882-1898. Vol. V: 1895-1898. Early Essays*, Carbondale/Edwardsville, Southern Illinois Press, 1972, pp. 281-189 (cita en pp. 281-282). Tomado de James L. Ladwig, “Anti-Intellectualism and Teacher Education in the 21st Century”, *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14, 2008, pp. 88-90.

conflictiva” (p. 551) entre las mismas. Pero, en su análisis del problema, va más allá: sostiene la radical imposibilidad de coherencia o relación entre ambas. Y lo hace implicándose personalmente. Es decir, a partir de su propia experiencia personal (contrastada, eso sí, con la de otros docentes innovadores). A su juicio, “a medida que los sujetos [docentes] profundizan en la dimensión teórica, más se apartan de la práctica escolar” (p. 577). De ahí que “la cualificación teórica de maestros innovadores que trabajaban sobre el entorno en la escuela ha servido más para convertirlos en expertos alejados de la práctica que para mejorar la misma” (p. 685). Para Mateos, “la teoría y la práctica pedagógica guardan una relación oscura, nada transparente, de imposible coherencia y armonización sino es en el horizonte de una utopía inalcanzable, al menos en los sistemas de enseñanza capitalista” (p. 553). Conclusión que, como ha advertido recientemente António Nóvoa, ya fue alcanzada y aceptada (si se suprime el párrafo final) en los años finales del siglo XIX y principios del XX por Gabriel Compayré, Stanley Hall, Émile Durkheim y John Dewey, entre otros. O sea, por los autores más influyentes de esa por entonces naciente pedagogía como campo científico universitario¹⁰.

¹⁰ António Nóvoa, “Anti-intellectualisme and Teacher Education in the 21st Century. Is there any way out?”, *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14, 2008, pp. 101-102. Rehuyo tratar en este texto, por su extensión, las propuestas de Nóvoa al respecto en relación con la formación del profesorado en el siglo XXI. Baste decir, como síntesis, que aboga, entre otras cosas, por una predominante presencia de los maestros en la formación de quienes van a serlo, o de quienes lo son ya; por la incorporación de la actividad investigadora como un rasgo más de la identidad profesional del profesorado; y por una mayor presencia del mismo en la “esfera pública de la educación”. En todo caso, no está de más añadir que, como observa Nóvoa, en los años finales del siglo XX y comienzos del XXI, a los “expertos” universitarios de cada país se ha añadido una cada vez más amplia legión de “expertos” internacionales al servicio de organismos oficiales y semioficiales o de agencias privadas de ámbito asimismo

¿Cómo mirar entonces, cómo analizar y comprender la realidad educativa desde la práctica docente? La respuesta a esta pregunta, desde la experiencia personal, se halla en el pensamiento crítico:

“Sólo concebimos una desasosegante relación [entre teoría y práctica] a escala personal, cuando es intentada por un profesor en ejercicio que, al tiempo, cultive un alto pensamiento teórico; y, sólo cuando ese pensamiento es profundamente crítico. Lo cual equivale a decir que ha de ser consciente de la profunda distancia y de las contradicciones entre su pensamiento y su acción práctica” (p. 553).

Es a la luz de esta posición teórico-práctica desde la que Julio Mateos puede mirar la realidad de frente, su realidad como maestro, y analizar la genealogía de los diferentes discursos que sustentan o establecen el código pedagógico del entorno y de sus propias prácticas como docente.

internacional. Producto de los mismos sería, por poner un ejemplo reciente que afecta a la profesión docente, los *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, un claro ejemplo del progresivo proceso de desprofesionalización de la profesión docente y del desfase entre “expertos” y profesores (aunque la mayoría de los “expertos” lo sean o lo hayan sido).

LA CONSTRUCCIÓN DEL CÓDIGO PEDAGÓGICO DEL ENTORNO. GENEALOGÍA DE UN SABER por Francisco F. García Pérez ¹¹

Autor: Julio Mateos Montero

Director: José M^a Hernández Díaz

Lugar: Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Fecha: 19 de abril de 2008

El *Área de Conocimiento del Medio -Natural, Social y Cultural*, para decir todos los apellidos- es un ámbito curricular que habita de manera estable en el sistema escolar y se relaciona con absoluta naturalidad con el vecindario que le rodea, ajeno, podríamos decir, a las contradicciones inscritas en su propia naturaleza. Pasa por ser un área tan convencional como las demás áreas curriculares, pese a su reciente aparición en el paisaje curricular (en 1990, con la LOGSE); mantiene impasible su nombre -que connota, cuando menos, interdisciplinariedad-, pese a que todo el mundo sabe que suele consistir en un añadido de temas de varias disciplinas (geografía, historia, algo de historia del arte, una pizca de ejes transversales...), agrupados según algún criterio macrotemático o sencillamente entremezclando geografía e historia a lo largo de los cursos de primaria; se diría que se ocupa de la enseñanza del “medio”, pero, analizados los libros de texto y, sobre todo, la práctica de enseñanza, habría que ser bastante benevolente para admitir que lo que se recoge en la mayoría de esos libros y lo que se suele hacer en las clases genera conocimiento significativo del entorno en que se desenvuelven los alumnos y formación adecuada para actuar en él.

Y sin embargo, pese a estas y otras contradicciones, la idea del estudio del medio, del entorno, ha suscitado siempre entusiasmo entre el profesorado innovador y ha despertado expectativas en torno a las propuestas experimentales que lo toman como núcleo aglutinador de un enfoque globalizado del currículum. Es más, quizás sea ese propio carácter contradictorio, capaz de albergar prácticas rutinarias y potencialidades educativas transformadoras, el que ha hecho de la enseñanza del entorno un atractivo campo de reflexión y experimentación, que, sin embargo, no ha sido demasiado frecuentado por la investigación didáctica¹.

¹¹ Reseña en *Enseñanza de las CCSS*, nº 8 (2009), pp. 123-125.

Marco de referencia y planteamiento de la investigación

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

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

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

La diversidad de hechos que se entrelazan en esta larga historia se explican, en la investigación, poniendo en relación diversos factores: el modelo de escuela (su alcance y su función social); el tipo de conocimiento que en ella se imparte y los principios pedagógicos que lo justifican; el tipo de infancia a la que se destina ese conocimiento; y las condiciones y relaciones de poder en el microespacio de la escuela. Este complejo trabajo se realiza con la ayuda de algunas grandes categorías-

marco, entre las que destacan dos: la de *código pedagógico* –como acabo de señalar- y la de *modo de educación*ⁱⁱⁱ.

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

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

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

Contenido y conclusiones básicas de la tesis

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

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

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

Finalmente, en el capítulo cuarto, la investigación, partiendo del análisis del periodo de “transición corta” (1960-1970) entre los modos de educación, se ocupa de la consolidación, en España, del código pedagógico del entorno en el modo de educación tecnocrático de masas (1970-2000), abordando su institucionalización normativa y disciplinar, y atendiendo, asimismo, a las prácticas que han ido configurado su progresiva *asignaturización*, es decir, su transformación en materia escolar reglada, como una disciplina más del currículum de la Educación Primaria, tal como hoy la conocemos.

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

- la emergencia de un modelo de escuela con una nueva función social, una escolarización ampliada, de masas;
- la emergencia, paralela, de un tipo de infancia, a la que se destina esa escuela, una *infancia unificada* (abstracta, de identidad “psicológica”, como destaca Mateos);
- la existencia de una escuela unificada;
- y la existencia, asimismo, de un conocimiento unificado, para esa escuela.

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

Relevancia para la Didáctica

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

Más concretamente, una aportación destacable de la tesis es haber desentrañado la contradicción entre el espíritu general (aunque sea diverso y disperso a lo largo de su historia) de la “tradición discursiva” del entorno y su ¿vulgar? materialización en un

área curricular (con la LOGSE). Y ello lo hace utilizando el método sociogenético, que le permite al autor ir identificando rasgos en las fuentes más diversas e irlos arrastrando y estructurando hasta recomponer esa especie de código genético que nos permite reconocer a este peculiar saber, incluso cuando se confunde entre la masa de los saberes disciplinares dominantes.

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

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

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

Francisco F. García Pérez
Universidad de Sevilla

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

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

ⁱⁱⁱ Hay, en efecto, un conjunto de grandes categorías que son de uso habitual en esta, ya consolidada, línea de investigación, que el grupo Nebraska viene desarrollando en el contexto fedicariano. Así ocurre en la investigación matriz de R. Cuesta, *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en la España contemporánea (siglos XVIII-XX)*, dirigida por el Dr. José M^a Hernández. Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1997. El contenido básico de la tesis ha sido publicado en dos obras: la primera parte como *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997; la segunda parte, como *Clío en las aulas*. Madrid: Akal, 1998. También se trabaja con dichas categorías en la tesis –bastante paralela a la propia investigación de J. Mateos- de Juan Mainer, *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, dirigida por los Dres. Antonio Viñao y Raimundo Cuesta. Universidad de Zaragoza, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, 2007. Esta tesis ha sido reseñada por R. Cuesta en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 7, pp. 151-153.

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

^v 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.

^{vi} 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*, nº 65 (2008), pp. 59-70.