

GENEALOGÍA DEL CODIGO PEDAGÓGICO DEL ENTORNO **(Genealogy of the pedagogical code of the environment)**

Julio Mateos Montero

C. P. Santa Catalina (Salamanca)

Dirección personal:

Carretera de Salamanca, 13

El Pino de Tormes (Salamanca)

Teléfono de contacto: 923 332454

jmateos@usal.es

Fecha de finalización del artículo: 20 de mayo de 2004

RESUMEN:

El Conocimiento del Medio, área que se incorpora al *currículum* de la Enseñanza Primaria en el contexto reformista de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo), tiene tras de sí una larga y compleja genealogía que trasciende con mucho las explicaciones de la historiografía idealista y las justificaciones de carácter técnico o psicopedagógico.

En este artículo planteo ciertas perspectivas teóricas que orientan una investigación destinada a desvelar la génesis sociohistórica del código pedagógico del entorno. A modo ilustrativo se expone una muestra de los discursos, las prácticas, las normas y otros ingredientes que intervinieron en el largo proceso de codificación de la didáctica del medio o entorno; ingredientes originalmente inventados y sedimentados en contextos pedagógicos en estrecha relación con los modos de educación. Por otra parte, mi indagación, de la que el lector obtendrá aquí una panorámica significativa, responde a un interés intelectual, compartido y socializado en un colectivo que tiene el ambicioso proyecto de contribuir elocuentemente a desvelar los discursos y las prácticas de los sistemas de enseñanza en la era del capitalismo.

ABSTRACT:

The knowledge of environment, subject incorporated in the *curriculum* of Primary School in the reforming context of the LOGSE (Organic Law of General Planning of the Educational System), has behind it a long and complex genealogy which by far goes beyond the

explanations of the idealistic historiography and the justifications of technical or psychopedagogical nature.

In this article I raise certain theoretical perspectives which orientate an investigation meant to unveil the sociohistorical genesis of the pedagogical code of environment. In an illustrative way an example of the discourses, the practices, norms and other ingredients is displayed/shown, which took part in the long process of codification of the environmental didactics. Ingredients originally invented and sedimented in pedagogical contexts in close relation to the ways of education.

On the other hand my investigation, of which the reader will have a significant view, answers to an intellectual interest, shared or socialized in a collective with the ambitious project of contributing eloquently to unveil the discourses and the practices of the educational systems in the era of capitalism.

PALABRAS CLAVE: Código pedagógico del entorno, didáctica del entorno, genealogía del conocimiento escolar, renovación pedagógica, sociología crítica de la educación, historia de la educación, cultura escolar.

KEY WORDS: Pedagogical code of the environment, didactics of environment, genealogy of school knowledge, pedagogical renovation, critical sociology of education, history of education, school culture.

1.- Los olvidos que remozan lo viejo y una indagación genealógica

Cuando, tras la promulgación de la LOGSE, se regula el *currículum* de la enseñanza primaria, una vieja tradición pedagógica es reconocida plenamente en el Boletín Oficial bajo el nombre de Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural ¹. Los rasgos más arcaicos de esa tradición se remontan a W. Ratke (1592-1670) y Comenio (1592-1670) y esencialmente se refieren a unos principios metódicos: partir de la realidad más inmediata, de lo más fácil, cercano y concreto para gradualmente llegar a lo más difícil, lejano y abstracto, y el uso de métodos inductivos. En efecto, desde aquellas figuras clásicas del pensamiento pedagógico occidental moderno los citados principios didácticos, en una u otra medida, de una u otra forma, han estado presentes en las figuras más notables de la pedagogía occidental: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Spencer... De ello ya habían dado cuenta estudiosos de la enseñanza de la geografía en trabajos dispersos a lo largo del siglo pasado (Gibbs, 1914; Luis, 1985; Melcón, 1995). Sin embargo, tan vetustos sedimentos

arqueológicos de la didáctica del entorno han sido generalmente ignorados por sus recientes abanderados, así como por los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) hispanos que florecieron en el ocaso del franquismo. Esos movimientos creían que se apropiaban de ideas novedosas cuando en realidad recogían el relevo de los principios posiblemente más añejos de la pedagogía moderna. Con tal ilusión, seguramente necesaria para justificar el carácter innovador de las propuestas, los que ofrecen amparo teórico a la enseñanza del entorno han situado, generalmente, sus orígenes en la Escuela Nueva. Independientemente del desconocimiento histórico, tenían un motivo cierto para mantener la ilusión innovadora de la didáctica del entorno: su plasmación en la práctica escolar y en el ámbito de las reglamentaciones educativas ha sido muy lenta y débil, casi inexistente y ello le daba, sobre todo en el tardo-franquismo, todo el lustre de novedad “sin estrenar”.

¿Por qué esta “no-disciplina” escolar ha tenido que esperar tantos años llamando a las puertas de la escuela hasta recibir el beneplácito oficial? ¿Por qué se ha movido con insistencia en la estratosfera de cierta pedagogía de vanguardia y, sin embargo, no gozaba de las simpatías de otras tradiciones educativas? Y, abundando en otros pertinentes interrogantes, aún cabe preguntarse: ¿La presencia en los textos de Comenio o Ratke de propuestas que pueden considerarse de “plena actualidad” quiere decir que “nada nuevo aparece bajo el sol” en el universo pedagógico? ¿Qué factores son los que determinan los cambios y las continuidades en los discursos, en las prácticas y en las reglamentaciones? Pero, además de las dificultades para hacerse un hueco en el *currículum* que ha tenido la enseñanza que parte de la experiencia del alumno en el entorno, su plasmación real en el aula no está exenta de problemas; en la práctica, tras pasar por los filtros u hormas implacables de la cultura empírica de la escuela, se convierte en algo bien diferente a las propuestas de sus inventores.

Cuando llegué a plantearme estas y otras cuestiones me pareció evidente la complejidad que requiere una explicación satisfactoria, más allá de lo que puede aportar una historia idealista del pensamiento pedagógico. También percibí como muy sugerente enfrentar el correspondiente reto indagatorio. La tarea requería de una investigación genealógica, que puede encuadrarse en la historia social del *currículum*, sobre una particular “no-disciplina” escolar que finalmente ha encontrado su asentamiento en los programas oficiales. Así tomó cuerpo un proyecto de investigación de cuyo desarrollo se derivan hipótesis y planteamientos teóricos, algunos de los cuales están presentes en estas páginas ².

2.- Necesidad y definición de dos herramientas heurísticas.

Si no queremos seguir la hollada senda de la narrativa histórica que se limita a dar cuenta de las ideas pedagógicas o de un empirismo que muy poco ha de aportar a la comprensión crítica del presente, hay que dotarse de herramientas para la búsqueda. Dos son imprescindibles para los propósitos que comparecen en este artículo: el código pedagógico del entorno y los modos de educación que en España serían: el *modo de educación tradicional elitista* (entre mediados del siglo XIX y los años sesenta del siglo XX) y el *tecnocrático de masas* (desde finales de los años sesenta al presente). Veamos, brevemente, en qué consisten.

Hoy día la normalización del Área de Conocimiento del Medio puede reconocerse muy expresivamente cuando los niños y las niñas se refieren a esa materia de estudio como el “cono”. Tan natural para ellos como las “mate”. A los que superamos la edad de ocho o nueve años puede parecernos que las Matemáticas o la Historia, en cuanto materias escolares, son algo más natural, un hecho dado e incontrovertible, mientras que el Conocimiento del Medio resulta de una decisión administrativa reciente y por tanto algo contingente, artificial y, para no pocos ciudadanos, de dudosa legitimidad. Sin embargo, la mucho más consolidada posición de las disciplinas tradicionales en el *currículum* no las hace ni más ni menos naturalmente necesarias. Todos los estudios escolares son productos arbitrariamente normativizados, todo el conocimiento escolar es una creación social que en absoluto responde a criterios de “neutralidad” (Chervel, 1991; Goodson, 1995; Blanco García, 1995). La diferencia entre el Lenguaje o las Matemáticas y el Conocimiento del Medio viene dada básicamente por dos hechos. En primer lugar, porque el reconocimiento oficial de este último y su presencia generalizada en las aulas es mucho más reciente. En segundo lugar, porque el Conocimiento del Medio no tiene referentes epistemológicos, sino que es un producto genuinamente pedagógico y su predicamento suele estar en función del que en cada momento (o para cada quien) goce la pedagogía y sus saberes adjuntos. Pero estos son hechos que, en todo caso, indican una escasa garantía de pervivencia o una débil estabilidad en los planes de enseñanza primaria. De hecho, la LOCE cuyo proyecto se aprueba por el Congreso de los Diputados el 31 de octubre de 2002, vuelve nombrar el Área como Ciencia, Geografía e Historia (Art. 16.2) y, sin embargo, este es, como se verá tras la lectura de estas páginas, un hecho poco relevante. Puede afirmarse que una presencia en los programas escolares del Área de Conocimiento de Medio, por más que sea reciente e incierta, no empece para que podamos hablar de todo un *código* relativo a la enseñanza a partir del entorno o medio.

Procede explicar ahora esta idea de *código* porque es central en la investigación y también para evitar confusiones con otros conceptos que usan el mismo término.

He adaptado la idea de *código disciplinar* que, creativamente, aportó Raimundo Cuesta en su obra sobre la Historia como disciplina escolar. Se trata de una herramienta heurística, con una insoslayable dimensión sociohistórica y parafraseando a su autor, dicha herramienta queda suficientemente perfilada de esta forma ³: El código disciplinar se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) con el que se identifica el carácter *específicamente escolar* de una asignatura o disciplina. En suma, es un elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de una determinada materia del *currículum*. Se trata, también, de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El código disciplinar alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el código disciplinar encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos *regímenes o juegos de verdad* (Cuesta, 1997, pp. 20-21).

Dado que la enseñanza del entorno carece de un referente epistemológico en disciplina concreta, al apropiarme del concepto de código disciplinar, se impuso llamarlo de otra forma y opté por la expresión *código pedagógico del entorno*, que hacía alusión al ya mentado origen en contextos pedagógicos. En estos contextos, efectivamente, es donde a lo largo de casi trescientos años se crea, recrea y transforma nuestra tradición discursiva, posteriormente codificada a través de prácticas y reglamentaciones. Y al decir tradición discursiva no pienso en una secuencia lineal y progresiva sino en un sedimento complejo de creencias, argumentaciones, propuestas metodológicas, ideales educativos y valores, que a lo largo del tiempo han constituido una masa doctrinal polimorfa, al tiempo vulgar y académica, que se reinventa ocultando así su carácter de tradición.

En el lenguaje y los modelos interpretativos de la nueva historia de la educación, el código pedagógico del entorno es un producto social e histórico, un decantado selectivo de los aportes de las culturas de la escuela ⁴. En su “acabado final” ha sido considerablemente afectado por circunstancias organizativas, por los espacios y tiempos escolares, por las tradiciones profesionales de los docentes, por las formas rutinizadas de comunicación en el aula, por las orientaciones pedagógicas y las tendencias psicopedagógicas con predicamento

pero tamizadas y metamorfoseadas por la práctica, por los manuales escolares y, en general, por los elementos presentes en la vida cotidiana de la escuela. En consecuencia, no puede hablarse de la constitución definitiva del código pedagógico del entorno hasta que no recibe la modelación de los mencionados elementos de la cultura empírica de la escuela, y eso ocurre cuando el estudio del entorno es una práctica masiva y no sólo experiencias innovadoras. Ello quiere decir que bien podríamos simplificar una secuencia genealógica que se resumiría en: tradición discursiva - prácticas minoritarias de vanguardia - normativización curricular - práctica generalizada. Fase, ésta última, que, en España, tiene lugar a partir de la implantación de la LOGSE.

La otra herramienta, los modos de educación, resulta de primera importancia ya que el tratamiento histórico requiere de periodizaciones que tengan que ver con lo que historiamos, con la escuela, y no con otros fenómenos ni constructos de la cronología histórica al uso. En su día Carlos Lerena trabajó con tres modelos del sistema de enseñanza ⁵ que, años después, fueron reinterpretados en la ya citada obra de Raimundo Cuesta sobre el código disciplinar de la historia (Cuesta, 1997 y 1998). Nosotros seguimos esta última aportación, según la cual, en España, a partir de la erección del sistema educativo nacional en el siglo XIX, comienza un modo de educación tradicional elitista y más adelante un modo tecnocrático de masas, cuyo inicio puede datarse simbólicamente con la Ley General de Educación de 1970. Los modos de educación tienen que ver con las siguientes variables: modelo de escolarización e ideales de educación; producción, reproducción y distribución del conocimiento escolar; discursos y prácticas pedagógicas; modelo de dominación (violencia simbólica); procesos de subjetivación de los individuos en las culturas de la escuela.

El modo de educación tradicional elitista se caracterizaría, esencialmente, por responder a un sistema social y escolar fuertemente dicotómico propio de un capitalismo tradicional – “nacional”. En él conocemos el predominio de pedagogías disciplinarias basadas en la organización; las identidades sociales de la infancia bien diferenciadas; cuerpos docentes y campos profesionales muy diferenciados: elitistas en Secundaria / subalternos en magisterio; un saber pedagógico débil y no institucionalizado.

El modo de educación tecnocrático de masas se corresponde con el capitalismo monopolista transnacional, y se caracteriza por la escolarización de masas y la feminización de los niveles educativos medios y superiores; acontece una revisión de los códigos disciplinares en la que interviene el primado de las pedagogías “blandas” basadas en la psicología. En este modo de educación se institucionaliza la pedagogía y la didáctica, saberes supuestamente destinados a unos cuerpos docentes, también masificados y feminizados.

Puede resumirse lo dicho hasta el momento de esta otra forma. Los códigos del conocimiento escolar son regulaciones discursivas y prácticas que se han configurado social e históricamente, casi siempre durante largos procesos y siguiendo complejas trayectorias. Pero no son productos arbitrarios ni imposibles de desvelar. Es decir, son construcciones que pueden explicarse genealógicamente. Al intentar esa tarea, renunciamos a ver al conocimiento escolar como un producto derivado de las ideas de pensadores y pedagogos que, unido al bagaje de las disciplinas científicas, desciende y se divulga a través de escalas y filtros varios hasta que llega a las aulas. Incluso en lo que de cierto hay desde ese enfoque y teniendo muy presente las profundas transformaciones, las contextualizaciones, las mutaciones que los saberes académicos y las propuestas para su enseñanza sufren a manos de la cultura empírica de la escuela, la codificación del conocimiento escolar requiere de explicaciones donde intervienen otras categorías. La indagación genealógica, efectivamente, persigue una explicación más allá de aquella otra que meramente sigue la huella de ideas y propuestas curriculares. Habremos de atender a elementos tales como la misma función que ha ido cumpliendo la escuela en cuanto imprescindible maquinaria disciplinaria de las sociedades capitalistas, el tipo de sujetos (niños/alumnos) que en su seno se produce, la variable presencia de las clases sociales en el conflictivo universo de la cultura y la educación, las formas de gobernabilidad que han emergido con la erección del Estado del bienestar y su inseparable conquista: la escolarización de masas. Es decir, habremos de estudiar los procesos de codificación del conocimiento escolar alumbrados por los cambios que determinan la lenta evolución de los modos de educación. En el empeño por desvelar el código pedagógico del entorno trato de relacionar dos construcciones analíticas: los códigos del conocimiento escolar y los modos de educación.

Sin más circunloquios metodológicos, estamos ya en condiciones de exponer una aproximación general a la configuración del discurso, a los intentos de aplicación práctica y, finalmente, a la normalización de la enseñanza del entorno.

3.- Aproximación genealógica al código pedagógico del entorno

La enseñanza del entorno, materia peculiarmente inventada en contextos pedagógicos, con específico destino a la enseñanza primaria, tiene su sedimento arqueológico en una vieja tradición discursiva del reformismo didáctico que recorre Europa en los siglos XVII y XVIII, al calor de otros impulsos reformistas de largo alcance y que genéricamente conocemos como constituyentes de la modernidad. Especialmente en las filas protestantes se vislumbra al niño de las clases populares como objeto de educación (*la disciplina hace al*

hombre) para salvar su alma y producir un honrado y virtuoso trabajador, capacitado para ser útil al bien público. La educación (producción) de tal sujeto requiere reformar en profundidad los estudios, así como los métodos didácticos propios de la tradición medieval e incluso humanista. J. A. Comenio puede considerarse como el más preclaro representante y pionero de la tradición discursiva que contiene unos principios metódicos de largo alcance, cuyos rasgos esenciales dibujan los remotos cimientos de la enseñanza del medio o entorno próximo al alumno:

La enseñanza ha de ser graduada, con distinción de edades, y procediendo según un orden “natural” que conduce de lo más fácil, cercano y concreto hasta lo más difícil, lejano y abstracto. Han de mostrarse las cosas antes que las palabras y principalmente han de enseñarse aquellas cosas útiles para la vida (principios de la enseñanza intuitiva y realista). Esta enseñanza que Comenio en su sueño milenarista concebía como saber enciclopédico para beneficio de todos y todas, se ajusta a un criterio de eficacia: como la forma más fácil para educar simultáneamente a niños de edades similares en un mismo espacio-aula. La eficacia consiste en disciplinar el espíritu infantil sin brutales castigos, haciendo de la inculcación del conocimiento, de la moral y de la virtud, una tarea lo más agradable y fácil posible. Acertaremos si interpretamos este programa como algo de mucho más calado que un mero tecnicismo didáctico: se trata del proyecto moderno que triunfa bajo la forma que Foucault llama sociedad disciplinaria, propia del capitalismo.

Los conocimientos escolares y los correspondientes sujetos desde aquellos lejanos precedentes de la escuela moderna y aún durante el modo de educación tradicional elitista expresan la visible dicotomía social. Un contraste que puede esquematizarse, con las antinomias del Cuadro 1:

CATEGORÍAS ANTINÓMICAS IMPLICADAS EN LA
TRADICIÓN DISCURSIVA Y PRÁCTICA DEL C. P. E..
(PRECAPITALISMO Y MODO DE EDUCACIÓN
TRADICIONAL-ELITISTA)

Tipo de conocimiento escolar y prácticas pedagógicas (*)

General, global común, vulgar útil, práctico materias realistas concreto local, cercano, cotidiano enseñanza "natural" métodos intuitivos	frente a	particular, específico diferenciador, distintivo inútil, especulativo materias <i>humanistas</i> abstracto, universal inculcación memorística lógica deductiva
--	----------	---

Identidades

infancia "de hierro", mujeres, ... clases populares trabajador virtuoso ciudadano patriota		infancia noble clases distinguidas <i>ethos</i> clásico humanista élite gobernante
---	--	---

(*) Por prácticas pedagógicas entiendo aquí las implícitas en el propio discurso, independientemente de la realidad en las aulas.

Cuadro 1

Con esta red conceptual de antinomias pretendo capturar el sedimento arqueológico práctico y discursivo del código pedagógico del entorno que aparece en la conflictiva y agitada Europa de la Reforma y la Contrarreforma. El esquema es independiente de las reflexiones sobre tipos de conocimientos que ya se hacían a comienzos de la edad moderna y de ciertas diferencias antagónicas de las que aquellos pensadores eran muy conscientes, tales como *scientia* (lo que hoy llamaríamos conocimiento teórico) y *ars* (conocimiento empírico o práctico), conocimiento superior e inferior, conocimiento "liberal" y conocimiento "útil", etc. Estos y otros contrastes que ya se consideraban al calor de las reformas intelectuales de la modernidad pueden guardar, desde luego, relación con los de mi esquema, pero de ninguna manera éste se deriva de aquellos. Las dicotomías conceptuales y las identidades

implicadas que he elaborado son “tipos-ideales” weberianos. Y, como ha quedado dicho, forman una rejilla operante para estudiar no el conocimiento en general, sino el conocimiento escolar, aquel que socialmente es seleccionado para la educación de individuos determinados. Erasmo y Comenio son dos emblemáticos personajes que representan dos tradiciones pedagógicas bien diferenciadas, y en cierto modo contrapuestas. En la primera encuentra inspiración la maquinaria de la *Ratio studiorum* y se correspondería con la columna derecha del esquema. En la corriente comeniana, identificable con las categorías de la columna izquierda, se sitúa la tradición discursiva que es objeto de este artículo.

Las luces de la ilustración son en buena medida una continuidad de los sueños comenianos. Así, cuando tras la Revolución francesa, el pueblo llano se hace merecedor de promesas de felicidad, en vez de ser objeto de caridad, cuando los Estados van levantando el andamiaje de los sistemas nacionales de enseñanza y van sustituyendo a la Iglesia y a la misma familia en ese dominio simbólico de los súbditos/ciudadanos, cuando se despliegan las sociedades disciplinarias limpiando las calles de la infancia vagabunda para que ocupe su lugar en fábricas o escuelas o reformatorios y cárceles, se impone la necesidad de ir construyendo unas enseñanzas de leer, escribir, cuentas, rezos y cantos instruyan de forma elemental a los niños y niñas pobres. Elemental y rápida, es decir, posible en una breve y precaria escolaridad. Esa era,—entre otras—, la finalidad de Comenio cuando concibió el *Orbis sensualium pictus* como herramienta para enseñar latín a partir de la lengua vernácula.

Pero el *Orbis pictus* no sólo fue una espectacular plasmación del ideario comeniano sino también un precedente de las *lecciones de cosas*, cuya difusión y éxito en las escuelas de medio mundo durante el primer capitalismo industrial ha de entenderse como expresión de una pedagogía para las clases populares inspirada en el positivismo, en la idea de progreso, y en la primacía de la razón y la ciencia. Las lecciones de cosas son la plasmación más relevante en la práctica escolar de la tradición discursiva que es objeto de nuestra investigación: enseñanza realista, amena y fácil, útil, dirigida a las clases populares, conocimiento de cosas comunes para el común de las gentes, conocimiento no especializado y sin orden disciplinar. Algunos de estos ingredientes han permanecido hasta el momento actual y otros han sufrido drásticas mutaciones. En España los libros de lecciones de cosas llegan, —ya, ciertamente, como tradición muy periclitada—, hasta los años sesenta del siglo XX. Es decir, ocupando, según mi hipótesis, no casualmente casi todo el modo de educación tradicional elitista. La caracterización de dicho modo de educación se ajusta con sorprendente perfección a unas materias de enseñanza de carácter utilitario, de urgencia,

concebidas para los que no van a continuar estudios, con una fuerte presencia del mundo del trabajo, comprimidas en “píldoras” de fácil y breve digestión. Y esos son los rasgos, casi nunca mencionados, de las lecciones de cosas y de otros manuales escolares. Aunque sí disponemos de trabajos que aportan al tema valiosos análisis como uno de la profesora Julia Melcón, en el cual se desvela cómo en los orígenes de los sistemas educativos europeos, vinculados a la reproducción de los valores de la burguesía en ascenso y la extensión de la instrucción a las clases populares para inculcar la conciencia nacional y el mantenimiento del orden social se puede situar la proliferación del género de lecciones de cosas, que es inseparable de la idea de conocimiento útil para los usos de la vida cotidiana, relacionado, en la mayor parte de los casos, con la ciencia aplicada y las necesidades de la industrialización, (Melcón, 2000).

Paralelamente, en el siglo XIX, en Alemania se fue constituyendo unas enseñanzas, *Heimatkundeunterrichts*, para el estudio de la patria, (oficiales en 1921) que constituyen toda una tradición más estrictamente identificable con la didáctica del entorno ⁶. Pero eso tiene lugar en un país donde la configuración del Estado y de la escuela popular tiene notables diferencias con España. En los estados alemanes se da con más antelación y mayor nitidez la necesidad de la creación de una conciencia nacional. Pero el uso nacionalizante de los principios de la *Heimatkunde* servirán también en latitudes y tiempos más cercanos, como en las propuestas que se hacían en la institución Rosa Sensat, por citar solamente uno de los casos más emblemáticos del renacimiento de la didáctica del entorno allá por los años setenta del siglo pasado.

Centrándonos en España, podemos ver cómo las lecciones de cosas, —importadas en el siglo XIX por Pablo Montesino—, el excursionismo escolar, el ideario pedagógico de los reformadores hispanos de finales del s. XIX contienen, dispersos y entremezclados, elementos como la función utilitaria de las enseñanzas realistas (la *realien* de los pedagogos alemanes: geografía, historia natural, vida social,...), la intuición, la cotidianeidad, la ocasional subordinación de la organización disciplinar a la amenidad y la facilidad; elementos que se llegan a plasmar en titubeantes y minoritarias prácticas. Todo ello, concebido para un alumno a corto plazo, de limitada escolarización y que no ha de precisar otros estudios para vivir de su trabajo.

En torno a 1900 se inicia el despegue de un tortuoso y lento proceso de modernización pedagógica, coincidente con otro despegue hacia la construcción del Estado de bienestar de logro aún muy lejano. Una serie de reformas, hartamente conocidas, emanadas del nuevo Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, se orientan a la racionalización de la

enseñanza, a dignificar la escuela primaria, a los maestros y a las ciencias pedagógicas ⁷. Adelantadas ideas y míseros presupuestos económicos para un proyecto liberal cuya expresión pedagógica se define por la suave continuidad entre la ILE y sus herederos socialistas. Esta tradición liberal-socialista piensa ya, a diferencia de los ilustrados del siglo XIX, en una infancia unificada, con una identidad psicológica, biológica y socialmente genérica, que, por decirlo usando poéticas expresiones de un testigo muy directo, oculta la aún muy *patente, negra y grande* presencia de los *niños yunteros*. Esa es la contradicción que ya emerge en el largo tránsito de la educación tradicional elitista. A medida que avanza el siglo XX, los renovadores de la escuela, organizados como nunca, son partidarios, como sabemos, de un *curriculum* y una escuela unificada. Sobre todo a partir de los años veinte, la renovación pedagógica ha empezado a soñar con un modelo de educación fundada en las dotes naturales de cada cual (capacidad) y el interés y no en el origen social. Esta nueva identidad de la infancia se abrirá paso, con dificultad, hasta llegar a encarnarse en la realidad social y en la normativa legal. Es una identidad cada vez más adscrita a la escuela y menos a la fábrica u otros centros de reclusión. En este contexto del primer tercio del siglo XX, tan ensalzada para la memoria pedagógica hispana, se constituye definitivamente el discurso de la enseñanza del entorno y tienen lugar no pocas tentativas de llevar a las aulas esa enseñanza. Podemos tomar, entre otras propuestas, el método Decroly como emblemático ejemplo porque es una de las opciones de más acreditada experimentación en España y porque recoge una buena parte de lo que ya entonces se ha consolidado como canónico en el uso didáctico del medio o entorno y perdura hasta la actualidad: una enseñanza paidocéntrica, que globaliza los conocimientos a partir de los intereses del niño-alumno, de carácter activo, que requiere del entorno inmediato con el cual actúa el sujeto discente para construir sus conocimientos; una enseñanza, en fin, que dice ser la más adecuada a la forma infantil de aprender. Rodolfo Llopis (1927) es, seguramente, uno de los más significados difusores de las propuestas del médico belga en España. Pero tanto las propuestas decrolyanas como otras similares de la Escuela Nueva o la *Progressive Education* no se generalizan ni acaban de verse con buenos ojos por padres y maestros. En aquella aún precaria escolarización no hay lugar ni tiempo para experimentos vanguardistas, sobre todo cuando la escuela tiene delante de sí la urgente tarea de enseñar a leer, a escribir, algo de cuentas y otros rudimentos a aquellos zagales a quienes esperaba el taller o el arado a la vuelta de la esquina. Y sin embargo el predicamento entre los sectores pedagógicos más avanzados es tal que ya, en la II República se induce la introducción, por primera vez, de la enseñanza del entorno en unos programas oficiales: el Plan de 1937. No es casualidad que

detrás de ese Plan, elaborado cuando es ministro el comunista Jesús Hernández Tomás, se encuentre un equipo que incluye, por ejemplo, a Fernando Sáinz, un pedagogo que, además de defender con una gran claridad la globalización y otros elementos de la didáctica del entorno, es uno de los primeros en pronunciarse sin ambigüedad alguna por una enseñanza integrada, por un programa único, independientemente de los orígenes o destinos sociales de los alumnos y alumnas, (Sáinz, 1924, p. 10).

Durante el franquismo, como es archisabido, se laminó la tradición reformadora y especialmente la vinculada a la ILE y a sectores republicanos incluyendo, por supuesto, lo que llamamos tradición pedagógica liberal-socialista, en la que se inscribían las propuestas de la enseñanza del entorno. Sin embargo, los principios de esa enseñanza no llegaron a desaparecer y quedaron entreveradas en manuales y algunas prácticas de enseñanza. El estudio de estos restos merecería ya una dedicación especial. Baste decir que son, básicamente, aquellas costumbres, rutinas didácticas, contenidos, que habían conseguido consolidarse en las culturas de la escuela y que, por esa misma razón, comparecen hoy mismo, con transformaciones específicas, en la enseñanza real de nuestras aulas. Más adelante trazaré algunas pinceladas sobre esa realidad del presente.

Contra las más extendidas visiones de nuestro pasado, es en la fase desarrollista de la dictadura donde se producen los cambios que afectan más profundamente a la educación, iniciándose el modo de educación de masas y, donde aparecen los primeros indicadores del Estado del bienestar, aunque los profundos atrasos que se heredan del franquismo tardaron mucho en superarse. Estos cambios son más o menos coincidentes con: un fuerte decrecimiento de la natalidad; acentuación de procesos migratorios que imponen el modo de vida urbano haciendo cada vez más residual el medio rural; la emergencia de un universo de consumo y ocio cinematográfico y audiovisual específicamente creado para la infancia convirtiéndose en poderoso agente de infantilización de toda realidad viviente; el reconocimiento académico-científico de los saberes pedagógicos; la presencia social de la psicopedagogía como saber para el servicio y uso público y privado. Todos estos fenómenos perviven, corregidos y aumentados, hasta el presente. Y así sucede que la avanzada idea de nuestra “edad de plata” sobre una infancia unificada encuentra por fin las correspondientes condiciones reales (materiales, sociológicas y culturales) para convertirse en *verdad* operante. La caída de la dictadura y el particular proceso de normalización democrática en España es el contexto político en el que tienen lugar y se entienden esos fenómenos.

El tardofranquismo es, por todo ello, una coyuntura para ponerse al día tirios y troyanos. Mientras desaparecen los rasgos más fuertes del modo de educación tradicional elitista,

desde los medios pedagógicos oficiales se acomete una recuperación de las viejas ideas sobre la enseñanza del entorno. Ahora, ésta tiene un lugar para situarse con holgura al comienzo de un, cada vez más largo, camino que ha de transformar la materia prima (el alumno en sus comienzos) en un producto determinado (la persona educada). El destino paidocéntrico como rasgo del código pedagógico del entorno se conjuga con esa posición iniciática.

En los años setenta se ponen también al *currículum* nuevos acentos científicistas y se abre a las tendencias medioambientalistas que se propician desde la UNESCO y otras instancias. El resultado es una opcional vía “innovadora” para desarrollar el programa de los primeros ciclos de la EGB (1970); la opción de la globalización que parte del medio circundante. Un poco más tarde tiene lugar el renacimiento de los MRP cuyo triunfo final y, al tiempo, su ocaso, fue la participación en la esfera burocrático-política (década de los ochenta). De esta alianza entre los MRP y administraciones educativas surge el proyecto curricular de la LOGSE y, por tanto, la definitiva consolidación del código pedagógico del entorno.

Así pues, entre mediados de los años sesenta y setenta, podemos considerar que se yergue el modo de educación tecnocrático de masas. Para expresar la revisión de códigos del conocimiento escolar que entonces tiene lugar he elaborado el Cuadro 2 :

EDUCACIÓN TRADICIONAL ELITISTA	EDUCACIÓN TECNOCRÁTICA DE MASAS
Escolarización como preparación al trabajo y para la integración social.	Escolarización como un largo periodo de socialización entre niños, guarda y “entretenimiento educativo”.
Virtud	Capacitación, desarrollo de destrezas y habilidades.
Elementos de erudición, memorismo y retórica	“Aprender a aprender”
Escuela como factor de progreso, moralización y orden.	Educación de valores “internos” e individuales.
Aprendizaje de contenidos disciplinares.	Globalización de materias.

CUADRO 2

Los cambios mencionados se explican desde el proceso de psicologización y de infantilización de la enseñanza; proceso que afecta al código pedagógico del entorno, lo cual se hace patente en los textos escolares y en los proyectos oficiales y extraoficiales del Área

de Conocimiento del Medio. Algunos indicadores que son bien visibles cuando comparamos los textos actuales con manuales anteriores a la LGE:

- * La exclusión del trabajo y/o su carácter de clase.
- * La representación de la infancia con los perfiles de las clases medias y con cuidada presencia de las niñas, eliminadas las marcadas diferencias de género de etapas anteriores.
- * La exclusión de la muerte, el dolor, el hambre, la pobreza,...
- * La exclusión del castigo, la pena y la responsabilidad.
- * La incorporación de lo lúdico y el humor como elementos “motivadores”.
- * El colorismo y el distanciamiento del realismo en la iconografía (infantilización de las figuras de las ilustraciones en las pautas estilísticas del cómic, niños que realizan satisfechos actividades fantásticas, paisajes urbanos y rurales idealizados, etc.).
- * La incorporación de mapas conceptuales, esquemas y otros recursos supuestamente relacionados con la idea de “aprender a aprender”.

Este relato sobre la genealogía del Conocimiento del Medio puede concluir con un fugaz resumen. Los sedimentos arqueológicos de la pedagogía del entorno se inventan como rudimentaria enseñanza para los pobres. Así se desarrollan en el modo de educación tradicional elitista, como nutriente disciplinario que con más o menos dulzura hace interiorizar al niño trabajador su identidad: útil trabajador, patriota y virtuoso. Con el desarrollo del capitalismo industrial y un tímido propósito de erigir el estado del bienestar, más los sueños laicos de una enseñanza igual para todos de la tradición liberal-socialista, la educación tradicional elitista se cuestiona y en la crisis se define un giro radical al discurso de la didáctica del entorno: es lo adecuado al desarrollo natural de la infancia genérica. Sin embargo, las consiguientes propuestas no llegan a feliz término pues la realidad de la escolarización en España no permite universalizar esos experimentos de vanguardia. Para las clases populares menos que para cualquiera otra. Cuando se instaura el modo de educación tecnocrático de masas es cuando se constituye definitivamente el código pedagógico del entorno, adquiriendo en las aulas una caracterización que ratifica el consabido divorcio que existe entre la esfera científico-burocrática y la cultura empírica de la escuela.

4.- Problematicaciones de la actual enseñanza del Conocimiento del Medio

Las circunstancias en las que se oficializa el código pedagógico del entorno, son las que permitieron el triunfo en España de las *pedagogías blandas* o pedagogías psicológicas, es decir, el momento más álgido de la tradición paidocéntrica, ilustrada por médicos-psiquiatras

y pedagogos-psicólogos, atenta al desenvolvimiento "natural" y armónico del niño, vinculada a los grandes movimientos de renovación. Circunstancias coincidentes con una hegemonía social de las clases medias. Considerando esa hipótesis, y a raíz de unas conversaciones con Julia Varela, la socióloga que, muy especialmente, la ha defendido en el marco de una interpretación más amplia de la genealogía de la escuela, (Varela, 1983, 1991, 1995) escribí una breve glosa en la que aparecía exactamente la descripción del contexto al que ahora me refiero:

“Desde la Ley General de Educación y, más acentuadamente con la LOGSE, en nuestro país se ha legitimado y reglamentado la psicologización de la enseñanza. Esta psicologización tiene su respaldo en (...) las clases medias, en la pequeña burguesía española de finales de los 80, en sus expectativas profesionales, sus prejuicios, su percepción del mundo laboral, (...) El modelo de persona que subyace en esta ideología y su correlato pedagógico sería el de una persona creativa, flexible, capaz (capacidad es un término sacralizado en la reforma), adaptable, autónoma, crítica pero no conflictiva, comunicativa, sensible, polivalente, ... "gente con mucho YO". En cualquier caso el modelo educativo de la reforma renuncia a formar fuertes personalidades definidas por lo académico.” (Mateos, 2001, p. 68)

Sin embargo, la escuela es una maquinaria poco propicia a cumplir los sueños pedagógicos y, aunque los cambios en los textos y las relaciones pedagógicas que se han descrito unas líneas más arriba respondieran a la concepción psicológica de la infancia, al mismo tiempo, las leyes no escritas y las rutinas que gobiernan las aulas se imponen. Así, cuando al aplicarse la LOGSE, la enseñanza del entorno se constituye en materia ordinaria del currículo de Primaria, las propuestas renovadoras y las teorizaciones durante tanto tiempo concebidas para transformar la práctica escolar se toparon con asentadas tradiciones pedagógicas y pautas profesionales muy consolidadas. El mismo currículo oficial del Área de Conocimiento del Medio y las correspondientes orientaciones didácticas publicadas por el Ministerio ⁸ quedan muy lejos de lo que realmente se transmite y se hace. El resultado, viene a confirmar lo que ya sabíamos por destacadas investigaciones como las de L. Cuban y D. Tyack: a los discursos innovadores se sobrepone la cultura acuñada en la brega diaria de la escuela, cuya principal función es mantener el orden y el silencio en un aula en la que se impone la enseñanza simultánea. El resultado es, también en el caso de Conocimiento del Medio, una enseñanza libresca, donde la iconografía de los manuales y/o los cuadernos de trabajo sustituyen los elementos del medio natural, donde la globalización se entiende por una acumulación de temas con un claro tratamiento disciplinar, donde los contenidos se disponen para que puedan ser objeto de inequívoca respuesta, ya sea para una evaluación o la misma realización de tareas (“deberes” en casa o en el aula) a partir de los productos

editoriales. Veamos un ejemplo de los muchos posibles, el del ecosistema de un bosque. La realidad a estudiar *in situ* se sustituye por una ilustración en el libro donde “posan”, entre otros elementos, el zorro, el conejo y las herbáceas, limpiamente dispuestos como para cumplir con una fiel representación del concepto de cadena trófica. Finalmente, es más que posible que el alumno acabe haciendo esta tarea: “copia en tu cuaderno y pon los nombres en sus lugares correspondientes”. Es decir, haciendo una de las cosas que con más eficacia ha de entretener al sujeto discente durante unos quince minutos; algo más si colorea.

En todo caso, la práctica del Conocimiento del Medio se configura como un hecho híbrido: determinadas propuestas, las más reconocidas desde hace más de un siglo, como son las excursiones y visitas a lugares cercanos de interés, encuentran un hueco entre el discurrir de las lecciones y los días. A tal fin han proliferado múltiples iniciativas de instituciones, organismos oficiales o privados y organizaciones con o sin fines de lucro, que ofrecen actividades, visitas guiadas, concursos e incluso material elaborado según los cánones y lenguaje de la literatura pedagógica. Se establece una peculiar simbiosis entre la escuela y los organizadores de estas actividades con resultados que a todos satisfacen.

De esta guisa se esfumaron las esperanzas de un aprendizaje creativo y liberador de las ocultas capacidades del alumno. Desde aquella destacada posición que la enseñanza del entorno ocupaba en los sueños renovadores, la práctica la ha devaluado hasta una baja consideración escolar y social. El Conocimiento de Medio recibe críticas con diferente factura y fundamentos. Son muy significativas aquellas que proceden del “sentido común”. El periodista Fernando Jáuregui decía en cierta ocasión que “el hecho de que mis hijas, por residir en la comunidad de Madrid, se pasen tres años estudiando el Hayedo de Montejo y el río Manzanares es una barbaridad”; con lo cual expresaba una opinión muy *vulgar* y estereotipada entre ciudadanos y ciudadanas. Pero no se trataba de un juicio técnico-pedagógico sobre el Conocimiento del Medio sino de un parecer vinculado a posiciones ideológicas y al famoso debate sobre las humanidades. Y así, le parecía a Jáuregui que esa “barbaridad” era porque “los planes de estudio que se están dando en las diferentes comunidades autónomas son consecuencia de este desbarajuste autonómico que tenemos y de esta falta de sentido de Estado.” Al calificar de *vulgares* esas ideas, estoy, precisamente, señalando su relevancia para las investigaciones, pues, pertenecen al dominio de los procesos de creación de las formaciones ideológicas. En concreto al ideario sobre educación que ha servido de apoyo social a la última reforma (LOCE). Con tales sustratos se explica el *revival* de la “cultura del esfuerzo” acogido por sectores de las clases medias y altas, junto al cual se recupera el imaginario de la seriedad epistemológica frente al “cajón de sastre” que

representa para muchos el Área de Conocimiento del Medio. El resultado ya se ha dicho: desaparece el “cono” y aparecen otra vez las materias “de siempre”. Otra inútil pretensión de los legisladores educativos. Concluyo afirmando que el código pedagógico del entorno es un producto mixto, complejo y contradictorio, de discursos y prácticas, que se muestra muy resistente a los caprichos normativos. Tan indiferente ha de ser la tradición práctica a la nueva denominación de *Ciencia, Geografía e Historia*, como en su día lo fue a la oficialización del Conocimiento del Medio por la LOGSE.

NOTAS

¹ El art. 14 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1990 de 3 de octubre), establece entre otras áreas de estudio en la Enseñanza Primaria el *Conocimiento del Medio natural, social y cultural*. Los aspectos básicos del nuevo currículo comunes a todo el Estado toman cuerpo en el real decreto 1006/91, de 14 de junio, (B.O.E. 152/91 de 26 de junio), para la enseñanza primaria.

² El 29 de junio de 1999, registré en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca este proyecto de investigación con la intención de convertirlo en tesis de doctorado dirigida por el profesor José M^a Hernández Díaz. Al mismo tiempo, la investigación en curso se integra en la empresa de un grupo de la Federación Icaria coordinada por Raimundo Cuesta y en la que también participan Juan Mainer, Marisa Vicente y Javier Merchán. Se trata de diversos trabajos que, además de disfrutar de un común bagaje teórico y metodológico, abordan desde temáticas y formatos diferentes, la poliédrica crítica del sistema de enseñanza en los distintos modos de educación (tradicional-elitista y tecnocrático de masas) de la era del capitalismo en España. Para más información ver Cuesta (2003). Las dimensiones del presente trabajo no permiten ampliar la información sobre las perspectivas teóricas más generales de las que nos valemos; a saber: la historia social del *currículum*, el método genealógico de Michel Foucault y la sociología crítica de la educación, muy especialmente la obra del malogrado profesor Carlos Lerena.

³ Poco tiene que ver este *código disciplinar*, como puede entenderse desde una recta lectura, con otros conceptos que otros autores han acuñado con el empleo del mismo término, (B. Bernstein, Ulf P. Lundgren, e incluso Foucault, ...). En todo caso el autor ya expuso en nota aclaratoria las concomitancias y diferencias oportunas (Cuesta, 1997,24). El código disciplinar, tiene una insoslayable dimensión sociohistórica, y, a mi juicio, nos permite usarlo en función de las perspectivas metodológicas que consideramos más eficaces para desvelar la génesis de una determinada realidad cultural, específicamente, las tradiciones del conocimiento escolar.

⁴ Culturas escolares como la *cultura científica*, la *político burocrática* y *empírica*, en un sentido perfectamente homologable al que le han dado distintos historiadores (Escolano, 2000; Viñao, 2001, 27-34). Categorías muy relacionadas, cuando tratamos de una

materia del *curriculum*, con las que, para el caso de la historia, ha utilizado R. Cuesta, la historia *soñada*, la historia *reglada* y la historia *enseñada*.

⁵ Lerena propuso tres modelos del sistema de enseñanza: el escolástico (1250), el liberal (1857) y el tecnista (1970) que corresponden a grandes periodos del modelo de producción capitalista, (entre paréntesis, fechas "ideales" de referencia en el inicio de cada forma o modelo). Son formas esenciales, modelos o, mejor, tipos-ideales weberianos, que se estructuran con la combinación de invariantes en los sistemas educativos y particulares estructuras cambiantes en tres ejes básicos: el alumnado (materia prima), el producto a obtener y la práctica pedagógica en sí, (Lerena, 1986, 109-115).

⁶ Algunos pedagogos de nuestra "edad de plata" eran buenos conocedores de esa enseñanza, como es el caso del geógrafo Pedro Chico que, a partir de unas notas de L. Luzuriaga, caracteriza la *Heimatkunde*, (Chico, 1934, p. 565). Da cuenta de su carácter integrador, incluyendo las ciencias positivas, de la progresiva diferenciación de las materias, y otros rasgos que le otorgan ese carácter de práctica y reglamentación pionera en Europa. Años después, Alberto Luis y Luis Urteaga se ocuparon de recordar críticamente esta enseñanza y del *heimatkundendliches Prinzip*, (*principio del estudio de la patria*) como principio estructurador de la clase de geografía. Parafraseando a Sperling, dicen que: bajo el concepto de *Heimatkunde* pueden entenderse tanto un objeto de estudio desde una particular visión de conjunto, como una asignatura escolar y un principio estructurador (didáctico) del contenido de la clase que hace hincapié en la necesidad de apoyarse en la experiencia inmediata al alumno (Luis y Urteaga, 1982).

⁷ En materia curricular hay que recordar que en 1901 se dicta el primer programa de asignaturas para la enseñanza primaria. Se debe, sin duda, a una voluntad de dignificar esta enseñanza por emulación del modelo superior, es decir: el Bachillerato. Sin embargo, paradójicamente, es la misma corriente reformista la que defenderá la concentración de materias en la enseñanza primaria.

⁸ Me refiero al volumen correspondiente al Área de Conocimiento del Medio de Primaria, publicado por el MEC en 1992, en el conjunto de las llamadas "cajas rojas". Contiene la normativa, orientaciones didácticas y guía de recursos. Es, a nuestro juicio, uno de los textos propositivos más elaborados y solventes que se han escrito sobre el tema, aún contando con los condicionantes de su carácter burocrático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUESTA, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

BLANCO GARCÍA, N (1995) El sentido del conocimiento escolar. (Notas para una agenda de trabajo), en VV. AA. *Volver a pensar la educación, (vol. I) Política, educación y sociedad*. Madrid: Morata, 179-201.

CUESTA, R. (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

CUESTA, R. (coord.)(2003): Presentación del proyecto Nebraska. Fundamentos de una didáctica crítica: sociogénesis de los códigos disciplinares y los usos pedagógicos en los modos de educación en la era del capitalismo, en ROZADA, J. M^a. (coord.) *Las reformas escolares de la democracia*. Oviedo: Federación ICARIA – KRK, 189-195.

CHERVEL, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, *Revista de educación*, 295, 59-111.

ESCOLANO, A. (2000) Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros, en *Revista de Educación*, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”, 201-218.

GIBBS, D.; LEVASSEUR, E. y SLUYS, A. (1914) *La enseñanza de la Geografía*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.

GOODSON, I. (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

LUIS, A. y URTEAGA, L. (1982) Estudio del medio y Heimatkunde en la Geografía escolar, *Geocrítica*, 38.

LUIS, A. (1985) *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Publicacions i edició de la Universitat de Barcelona.

LLOPIS, R. (1927) *La pedagogía de Decroly*. Madrid: Ediciones de la Lectura

MATEOS, J. (2001) La formación crítica del profesorado en el espacio fedecariano, en MAINER J. (coord.) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada Editora, 61-80.

MELCÓN, J. (1995) *Renovación de la enseñanza de la Geografía en los orígenes de la España Contemporánea*, Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

MELCÓN, J. (2000) Currículo escolar y lecciones de cosas, en TIANA FERRER, A. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED (Serie "Proyecto Manes"), 135-160.

SÁINZ, F. (1924) *El programa escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

VARELA, J. (1983) *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ed. La Piqueta.

VARELA, J. (1991) Una reforma educativa para las nuevas clases medias, en *Archipiélago*, nº 6, pp. 65-71.

VARELA, J. (1995): El estatuto del saber pedagógico, en VV.AA. *Volver a pensar la educación (Congreso Internacional de Didáctica celebrado en 1993)*. Madrid: Morata/Paideia, Vol II, pp. 61-69.

VIÑAO, A. (2001) Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas, en *Con Ciencia Social*, nº 5, pp. 27-34. Sevilla: Diada Ed.