

SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN Y LIBROS DE TEXTO

JURJO TORRES SANTOMÉ

Universidad de La Coruña

Una de las notas idiosincrásicas del momento histórico que nos toca vivir es el de disponer de una gran variedad de fuentes de información, a través de una gran diversidad de soportes. El problema es cómo moverse entre tal maraña informativa. Algo que obliga a replantearse el papel que desempeñan las instituciones escolares en la preparación de los ciudadanos y ciudadanas de las nuevas sociedades informacionales.

Aprender a moverse en este modelo de sociedad implica que esas mismas variedades de fuentes informativas y formatos tienen que estar presentes en las tareas escolares. Si las personas para informarse y comunicarse se sirven de periódicos, revistas, documentales audiovisuales, monografías, diccionarios, bases de datos, etc., es lógico que eso mismo suceda también en las instituciones escolares. Estas tienen la obligación de capacitar a las nuevas generaciones para comprender la realidad y capacitarlas para participar en ella de manera reflexiva, democrática y

solidaria. Por lo tanto, un colegio pobre en esa variedad de recursos informativos difícilmente puede cumplir con tal meta educativa.

Preparar para la vida sólo puede hacerse desde y en esa misma realidad, o sea, apoyándose en los recursos presentes en esa comunidad. Es indispensable ayudar a las chicas y chicos a aprender a juzgar la calidad y veracidad de la información con la que entran en contacto. Llegar a descubrir de qué maneras se producen manipulaciones en la información, cómo se distorsionan y ocultan resultados y noticias, es algo que se aprende practicando, a base de contrastar distintas fuentes informativas.

Contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad investigaciones que sobre estas temáticas se vienen llevando a cabo en las últimas décadas.

Y, en general, existe unanimidad en constatar la reproducción de una tradición selectiva (Williams, 1976); se reconoce como realidad valiosa, que merece la pena recordar «aquello que, dentro de los términos de la cultura dominante efectiva, siempre se hace pasar por "la tradición", "el pasado significativo". Sin embargo, algunos hechos y significados en los que participaron colectivos sociales no hegemónicos cuesta más silenciarlos, y una de las opciones que se acostumbran a tomar para que no lleguen a aparecer en contradicción con las valoraciones y proyectos más decisivos de la cultura dominante es volverlos a reinterpretar, o relatarlos de forma tal que no se facilite la comprensión de su verdadero significado. De esta manera se facilita una reproducción cultural sin coerción visible, en la línea que apunta Pierre BOURDIEU.

Las instituciones escolares desempeñan un papel destacado en el proceso de convertir en visible la realidad; facilitan el que determinados acontecimientos, objetos y personas cobren existencia y se incorporen a la memoria de la humanidad; coadyuvan, junto con otras instituciones y con los medios de comunicación de masas, a la creación y definición de realidades, de acontecimientos y personajes, con sus correspondientes valores y significados. De ahí la importancia de las investigaciones que tratan de facilitar la disección de las parcelas y, a veces, pizcas de la vida que muestran los manuales escolares.

1. UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LOS LIBROS DE TEXTO.

El libro de texto, desde los primeros momentos de su aparición como recurso didáctico, podemos considerarlo como una consecuencia del desarrollo de la imprenta. Antes, la enseñanza se basaba por entero en exposiciones orales y en el almacenamiento y reproducción memorística de los saberes, pero desde que la imprenta empieza a generalizarse las instituciones de enseñanza también van a recurrir a esta tecnología. De este modo se facilita la conservación y difusión de la información y, por supuesto, la educación de un mayor número de personas, con menores inversiones económicas y mayor rapidez.

Uno de los considerados como primer libro de texto es la obra de Juan Amós COMENIO, *Orbis sensualium pictus* (escrita en cuatro idiomas: latín, alemán, francés e italiano), datada en 1658 en Nuremberg; obra en la que intenta plasmar algunas de sus recomendaciones didácticas. Aunque ya existían libros infantiles ilustrados, podemos decir que éste es el primer libro de texto que incluye ilustraciones como parte de las lecciones y como estrategia para facilitar a los

lectores la comprensión de las informaciones escritas y su aprendizaje. Las ilustraciones reforzarían la información escrita o verbal y, además, harían la lectura más apetecible; recordemos su célebre recomendación de que "nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido" (Comenio, 1976: 110). Se trata de una obra constituida por ciento cincuenta capítulos, un prólogo y una conclusión. El libro pretende, entre otras cosas, enseñar a leer sin esfuerzo y sin aburrimiento; es una obra para facilitar el acercamiento al mundo real, con la pretensión de mostrar de manera condensada todo lo que en ese momento histórico se conoce sobre la realidad material, el ser humano y Dios. Juan Amós COMENIO trata de ser coherente con su ideal de no presentar realidades fragmentadas al alumnado, sino facilitar que en todo momento se pueda captar la naturaleza global de la experiencia y realidad humana; la inseparabilidad de lo sensible y lo intelectual, de la memoria, de la percepción, del concepto, de la imagen y la palabra. El autor trató de compilar todo el saber humano con un implícito de fondo, la permanencia del conocimiento, su verdad eterna, en virtud de su dependencia y revelación divina.

Se trata de una obra que durante los dos siglos siguientes estuvo utilizándose como recurso pedagógico. La última edición conocida proviene de 1845, en la ciudad de Praga.

La aparición de libros de texto se simultáneo con la difusión de los catecismos. Las Iglesias católicas y protestantes, de manera especial desde el siglo XVI, en su afán de proselitismo y control promovían la educación como instrumento para la evangelización y cristianización y con esa finalidad editan catecismos y cartillas. De este modo, al tiempo que divulgan la doctrina cristiana, enseñan a leer,

lo que a su vez capacitaría para seguir leyendo de manera autónoma la Biblia. Ya no era necesario insistir en la memorización como única vía para rezar y formarse espiritualmente.

Numerosas instituciones eclesiásticas vislumbran pronto el enorme poder de quien tiene el control de la edición de estos recursos de ahí que pugnen por hacerse con él. Así, en España, la Iglesia colegial de Valladolid en 1583, obtiene el monopolio para la impresión y distribución de cartillas destinadas a enseñar a leer. Su contenido más frecuente era el siguiente: un abecedario, un silabario, las oraciones más comunes, un catecismo elemental, el orden para ayudar a misa y una tabla de multiplicar; y en esa misma sucesión (Viñao, 1992: 55).

Años más tarde el movimiento Enciclopedista, que manifiesta una notable preocupación por ordenar y sistematizar el conocimiento que se estaba a construir a un ritmo mucho más acelerado que en épocas pasadas, va a dejar una importante huella en la forma y contenido de los libros de texto. De hecho, las famosas Enciclopedias utilizadas por el alumnado en las instituciones escolares hasta comienzos de la década de los setenta (con motivo de la entrada en vigor de la Ley General de Educación), pueden considerarse como herencia de ese movimiento; aunque durante este siglo las razones económicas también pesaron lo suyo. Condensar en un único libro los saberes básicos que necesita una persona para dejar de ser considerada como analfabeta, resultaba económicamente más barato.

No obstante, las críticas contra los libros de texto no tardaron en aparecer. De manera especial, durante el siglo XVIII los manuales escolares que se venían utilizando en las instituciones de enseñanza son tildados de mediocridad, ofreciendo

a sus lectores una materia insulsa y desfasada. En aquellos momentos ya se acusaba a esta clase de manuales de ir un siglo con retraso en la actualización de los contenidos científicos que vehiculaban. De hecho, durante la Revolución Francesa, la Convención dedicó también esfuerzos a esta problemática, que consideraban básica para el futuro de la nación y, en consecuencia elaboraron un "Informe y proyectos de decreto sobre la composición de libros elementales destinados a la instrucción pública" (25 de diciembre de 1793). En este informe ya proponen la necesidad de editar buenos libros de texto y para ello deberían estar escritos por personas sabias, según la Asamblea, pues sólo "los hombres superiores en una ciencia, los que han explorado sus profundidades, los que han ensanchado sus límites, son capaces de dar a los libros la claridad, la precisión y la nitidez necesarias" (Cit. en Clement, 1993: 45-46).

2. LIBROS DE TEXTO COMO FUENTE DE INFORMACIÓN.

Las tareas educativas que dentro de las instituciones escolares se llevan a cabo se encuentran muy condicionadas por uno de los instrumentos que acostumbran a ser utilizados, de forma mayoritaria, para llevar a término esta finalidad: los libros de texto.

Pero, a la hora de considerar las razones de ser de este recurso didáctico, es conveniente establecer una diferencia con otras modalidades de libros. Si establecemos una categoría de libros destinados a ser fuente de información, instrumento de comunicación y divulgación de la ciencia, del pensamiento y de experiencias, los libros de texto serían los que están pensados sólo para ser utilizados en las aulas y centros de enseñanza.

Estos manuales escolares contienen la información que los alumnos y alumnas precisan para poder demostrar que cumplen los requisitos para aprobar una determinada asignatura.

Podemos decir que son el instrumento a través del que se da la reproducción de conocimiento académico, el necesario sólo para aprobar y sobrevivir en las instituciones académicas. Conocimiento que poco tiene que ver con el que esas mismas personas usan en su vida cotidiana para comprender las situaciones en las que se mueven y realizar propuestas de acción en el seno de su comunidad.

Tradicionalmente se venía pensando que los libros de texto se significaban principalmente por dos notas definitorias: una, que eran un recurso escrito y editado para uso exclusivo de los alumnos y alumnas, y otra, que tenía como finalidad la de ser utilizado en las escuelas. Está claro que estas dos peculiaridades siguen manteniéndose en la actualidad, pero juzgo que podríamos añadirle un tercer cometido a este medio didáctico dominante, también va dirigido al profesorado. Es éste quien primero tiene acceso a él y quien decide si se debe adquirir o no tal o cual libro de texto y de qué editorial; el alumnado no tiene ninguna participación en este proceso de decisión. Las editoriales de libros de texto y, por supuesto, los autores y autoras, en el momento de afrontar la creación de estas obras, tienen que pensar en un producto que pueda ser vendible al mayor número de docentes.

El texto que la profesora y el profesor seleccionan debe ayudarles en su misión, contribuir a hacer realidad las funciones que creen tiene que desempeñar la escolarización en ese momento y lugar concreto y durante el periodo de tiempo en el

que va a trabajar con el alumnado e, incluso, compartir su labor con otros profesionales.

El libro de texto va a tratar de ofrecerle al profesorado un vaciado cultural con la intención de que sea asimilado por las alumnas y alumnos. Esa selección se vende previamente al colectivo docente como un trabajo menos a realizar por éste. En la medida que un Estado establece con carácter de obligatoriedad unos contenidos culturales para desarrollar en los diversos cursos, ciclos y niveles del sistema educativo, las empresas editoriales se sirven de éstos como coartada para ofertar libros de texto con la categoría de un producto que no puede ser de otra forma. Las campañas publicitarias tendrán como objetivo convencer al profesorado de que los temas tratados en sus publicaciones son los que recoge el programa oficial aprobado por el gobierno de turno; además, como también se hace explícito siempre en todo material de esta categoría, se acompaña de una certificación que lo avala y que es visible siempre en cualquier libro de texto en un recuadro en el que aparece un texto, más o menos parecido al siguiente: "este libro fue aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia (o Consejería de Educación) en Orden Ministerial de(fecha)....".

Esta aceptación y dominio de los libros de texto tiene también otro caldo de cultivo, las características de la formación adquirida por el profesorado. En las Escuelas de Magisterio el peso de las materias profesionalizantes de carácter pedagógico, las didácticas, fue y es, en general bastante escaso; en las Facultades Universitarias, en el caso del colectivo de docentes de Bachillerato y Formación Profesional, esta capacitación didáctica se acostumbra a dar por supuesta, como algo consustancial, inherente al dominio de los conocimientos disciplinares en los que se especializan, aunque se quiera ocultar tal convencimiento bajo el escudo de la

exigencia de cursar algunas asignaturas, "marías", que conforman los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP).

Si este panorama lo complementamos con un horario de trabajo en contacto directo con el alumnado bastante sobrecargado, estamos definiendo un escenario adecuado para la entrada masiva de libros de texto y, consecuentemente, para la difusión de una cultura determinada, la que éstos vehiculizan. Cultura que poco tiene que ver con la que se desarrolla y divulga a través de otros recursos más usuales fuera de la institución escolar: libros de divulgación, monografías científicas, enciclopedias, diccionarios, revistas especializadas, periódicos, documentales, películas, fotografías, novelas, memorias, exposiciones, etc.

3. EL CONTROL DE LOS LIBROS DE TEXTO POR EL ESTADO.

Los libros de texto como material escolar que precisa de una aprobación oficial por parte del Ministerio o Consejería de turno representan y traducen, en teoría, la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos para considerarse una "persona educada" y, en general, la definición institucional de "cultura"; o sea, lo que por tales términos entienden el Estado y/o las Comunidades Autónomas. En el fondo no es sino una imposición autoritaria de lo que es o no bueno, válido, cierto, etc. y, al mismo tiempo de sus dimensiones antagónicas. La sola existencia de una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de "libro de texto" supone una amenaza contra la libertad de conciencia y la libertad de cátedra. De hecho sabemos que existen libros que no pasan esta censura, algunas de estas negativas incluso

trascienden a la prensa, con lo que es fácil que tal "error burocrático" tenga posibilidades de subsanarse, pero otros no.

No deja de ser un contrasentido que se le oferten a los profesores y profesoras y, posteriormente de manera obligada, en la mayoría de las ocasiones, a los alumnos unos materiales ya "revisados" por el censor ministerial correspondiente, con la finalidad, podemos pensar, de evitar que el propio docente se encuentre ante algo no adecuado y quizás, podemos seguir razonando, sin la suficiente capacidad para juzgar su veracidad, acierto, adecuación, etc.; son otras personas e instituciones, por consiguiente, las que deciden por el profesorado, tratando de "ahorrarle" molestias y tiempo.

En un Estado donde se decretan oficialmente los contenidos culturales y las destrezas que son necesarias para considerarse una ciudadana y ciudadano educado, existe el peligro de imponer unos determinados conocimientos, conceptos, procedimientos, valores y concepciones de la realidad dejando otras al margen. Sólo con un auténtico debate y un consenso posterior entre todas las clases y grupos sociales implicados se pueden paliar imposiciones interesadas y peligrosamente sectarias.

El nacimiento de los sistemas escolares viene pronto acompañado de este recurso didáctico. De ahí que los gobiernos de las naciones y Estados muy pronto traten de llevar a cabo un control de esta modalidad de recursos didácticos. Desde el siglo pasado, en numerosos países, los Gobiernos vienen legislando las características y el precio de los manuales que se utilizan en las aulas.

El intervencionismo político sobre los libros de texto es constatable en España ya con motivo de la Ley Moyano, en 1857, en la que se reglamenta las condiciones y características para que un libro pueda ser considerado como libro de texto. A partir de ese momento, los gobiernos no van a descuidar esta recurso tan importante en la conformación de las mentalidades de sus ciudadanos y ciudadanas. Es obvio que en el grado de control que se va a establecer sobre estos materiales y en los contenidos que en ellos aparecen también influye la ideología política dominante en cada periodo histórico. Así, un ejemplo de cómo la legislación en momentos de dictadura política es mucho más restrictiva, es la Orden de 1 de Marzo de 1939 en la que se aprueba las "primera relación de libros escolares para uso en Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria", o la Ley de 1945, que en el artículo 48 establecía: "Los libros de uso escolar en todas las Escuelas españolas habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, previos los asesoramientos técnicos en cuanto a su contenido y confección sin lo cual no podrán utilizarse en la primera enseñanza ni como textos ni como libros de lectura. En lo que afecten a doctrina religiosa, habrán de ser aprobados previamente por la Jerarquía Eclesiástica, a la cual pertenece, además, el derecho de aprobar los libros de uso escolar en sus propias Escuelas. Los que tiendan a la formación del Espíritu Nacional habrán de ser aprobados por los organismos competentes" (cit. en Beltran, 1991, pág. 102).

En ese tiempo, la Iglesia y el Gobierno eran dos controles obligados a pasar antes de la edición de cualquier libro escolar, especialmente el primero de ellos, la Iglesia. Ésta no sólo condicionó claramente los contenidos y/o sus interpretaciones aptas para "memorizar" en las escuelas, sino que llegó además a influir y condicionar directamente la estructura de los manuales escolares, hasta tal punto que

su redacción copió el modelo de los "catecismos", o sea, a base de pequeñas preguntas y pequeñas respuestas. Incluso la palabra libro de texto hace referencia a un criterio de autoridad de matiz religioso; se trata de un término con el que se tradicionalmente se hacía referencia a la Biblia, o sea, los textos sagrados en los que se recogían las verdades eternas e inmutables.

Esta obsesión por el control de los recursos a utilizar en las aulas es visible igualmente en otros países cuando están sometidos a ideologías totalitarias. En Alemania, por ejemplo, en la década de los treinta los libros de texto desempeñan un importante papel en la construcción de una conciencia antisemita, más tarde, en la década de los cuarenta, la Nazificación de los manuales escolares llegó a ser uno de los focos de atención de los poderes políticos.

En la última ley importante que el franquismo dictó, La Ley General de Educación de 1970, su adicional quinta establecía una vez más la necesidad de una supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia para todos "los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato".

Debemos destacar como se obvia el término "libro de texto", además con plena conciencia de ello; prueba de esto es la defensa que en las Cortes franquistas se hizo de esta adicional, donde se alegó la preocupación de la Ponencia de "que no haya ninguna mención a los libros de texto, porque repetidas veces se ha dicho que la educación nueva tiene que ser una educación activa y, por consiguiente, de lo que se habla aquí es de libros plurales y de material" (Fernandez y Garcia Carrasco,

1971, págs. 606-607). Incluso existió la intención de lograr la gratuidad de tales libros, pero las limitaciones económicas que el Régimen impuso lo hicieron totalmente inviable.

Sin embargo, esa filosofía activista que abogaba por una mayor riqueza de materiales didácticos, en la práctica, tampoco fue asumida y derivó en un nuevo sucedáneo de libro de texto, los "cuadernos de fichas" para uso del alumnado, fruto de una concepción e interpretación de cortas miras de la enseñanza personalizada e individualizada.

El desarrollo legislativo sobre los contenidos mínimos a los que debían ajustarse tales recursos didácticos fue bastante "generoso", se dejaba todo muy abierto, aunque al estar sometidos a los Principios del Movimiento, las limitaciones y censuras de todo tipo eran la tónica. No era necesario que la ley se parase a especificar qué contenidos deberían trabajarse en las escuelas; la Dictadura tenía todo un aparato legislativo bien atado que imposibilitaba cualquier "innovación" en este terreno cultural.

Posteriormente, en la Transición Democrática se elimina esta última traba, como es natural. La Constitución pasa a ser la norma, pero curiosamente serán legisladas con gran poder de concreción las "enseñanzas mínimas". El Gobierno de la Unión de Centro Democrático (U.C.D.) en el año 1981 ofreció una legislación sobre los contenidos mínimos obligatorios que debían trabajarse en todas las instituciones escolares, los llamados Programas Renovados, y a los que debían ajustarse los libros y material didáctico. Estuvieron vigentes hasta la aprobación de la LOGSE y su concreción en el Diseño Curricular Base.

También en la actualidad un gobierno, pero de otro signo político, socialista, se va a preocupar de vigilar la ortodoxia de los libros de texto, sobre la base del Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para la enseñanza de régimen general y su uso en los centros docentes" (BOE, nº 98, de 23 de abril de 1992). Su objetivo, literalmente es el arbitrar "un modelo de supervisión consecuente con el carácter abierto que confiere al curriculum la nueva ordenación del sistema educativo y respetuoso con los derechos y libertades de Profesores, padres y Editores, y con la autonomía de los Centros.

A este fin se introduce como elemento principal del proceso de autorización la presentación del proyecto editorial que sirve de guía para la elaboración de los materiales curriculares de las diferentes áreas. Se trata de garantizar, de esta manera, el respeto a la libertad de los editores para desarrollar de manera creativa los contenidos del curriculum y, al mismo tiempo, de salvaguardar la unidad y coherencia de los planteamientos curriculares propuestos por el Gobierno para la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

El presente Real Decreto se plantea, por tanto, el tratamiento de los materiales curriculares editados, y no considera aquellos otros que hayan sido elaborados y no editados, por los equipos de profesores con el propósito de acercar las prescripciones curriculares a las necesidades de sus alumnos" (la letra negrilla es mía).

Este Real Decreto se matiza más en una Orden de 2 de junio de 1992 (BOE nº 140, de 11 de Junio de 1992) en la que sobre la base de la exigencia que realiza a las empresas editoriales para que remitan "al Ministerio de Educación y Ciencia los proyectos editoriales que tengan el propósito de plasmar en los correspondientes libros de texto y materiales curriculares" (Art. 1.1), declara cuáles son los elementos de que debe constar dicho proyecto. Así, trata de dejar claro que es necesario que aparezca la "especificación de la inclusión, en las diferentes áreas, de los contenidos de educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre las personas de distinto sexo, educación ambiental, educación sexual educación del consumidor y educación vial.

Planteamiento de la atención a la diversidad del alumnado y organización de las actividades de refuerzo y ampliación necesarias" (Art. 3.2).

En este sentido es preciso destacar cómo el Ministerio de Educación y Ciencia propone la exigencia de apoyar una filosofía de transversalidad, pero, en la práctica, no la exige y vigila en los materiales curriculares a los que viene dando su aprobación. El M.E.C. no llega a ver los libros de texto hasta que están editados y en ese momento es muy difícil retirar una edición del mercado. Entre otras cosas porque estamos en una sociedad de libre mercado, lo que es un contrasentido con esta clase de legislación. Pienso que si en realidad los grupos empresariales no llevan al Tribunal Constitucional esta legislación es porque en el fondo les beneficia, es una forma de publicidad al más alto nivel. En realidad, lo único que el gobierno podría llegar a exigir era la constitucionalidad o no del texto, mas no llegar al grado de vigilancia que pretende.

Además de que existe una cierta trampa en esta legislación, pues sólo atañe a los libros de texto editados bajo ese rótulo, y deja al margen todos los demás materiales que pueden existir en las aulas. Con lo cual, dado que no es obligatorio el uso de libros de texto cualquier profesora o profesor puede introducir monografías de divulgación científica u otros materiales didácticos y burlar las exigencias de esa reglamentación. En el fondo parece como si en dicha legislación latiese una importante seguridad de que el profesorado no tiene posibilidades de crear y/o introducir materiales alternativos, de ahí que no se preocupe de su control y supervisión.

Dado que los libros de texto condicionan en gran medida las maneras de desarrollar un proyecto curricular, cierran el curriculum, una Administración educativa que apuesta por seguir respaldando esta clase de productos en el fondo lo que traduce es una notable desconfianza en las capacidades y formación de los profesores y profesoras.

Una vez más, el Estado trata de asegurarse una definición de lo que es un ciudadano educado, de lo que es merecedor de la etiqueta de "cultura". El Gobierno con esta estrategia contribuye a apalancar un "capital cultural", en terminología de Pierre BOURDIEU y Basil BERNSTEIN, definido desde los intereses de las clases y grupos sociales dominantes en la sociedad.

Refiriéndose a Suecia, pero, a mi modo de ver generalizable a todos los demás países con legislación sobre qué enseñar obligatoriamente en las instituciones escolares, Tomas ENGLUND (1986, pág. 129), afirma que esta modalidad de materiales de enseñanza constituyen "interpretaciones autoritarias y autorizadas por

el Estado de los principios implícitos del curriculum y de los principios explícitos del sistema de valores dominante". En todos los países, las políticas curriculares promovidas y defendidas desde los Ministerios de Educación muestran con claridad su dependencia de los sistemas de valores hegemónicos en cada sociedad, y son los materiales curriculares los medios a los que se recurre para garantizar su control y vigilancia en el día a día en las aulas y centros de enseñanza. Los libros de texto vienen a ser uno de los principales instrumentos de intermediación y coordinación entre los discursos y prácticas ideológicas y políticas hegemónicas en una sociedad concreta y las prácticas curriculares que tienen lugar en las instituciones escolares, o sea, con la educación que se desea reciban los ciudadanos y ciudadanas de esa sociedad.

Tales enseñanzas mínimas no acostumbran a ser interpretadas directamente por las profesoras y profesores; éstos raramente leen el Boletín Oficial del Estado, y además están sometidos a un régimen laboral de número de horas de clase y de número de estudiantes a su cargo, que no favorece su dedicación a una búsqueda de recursos para desarrollar tales "mínimos" y, en teoría, otras enseñanzas para completar esos contenidos indispensables. Pienso que hoy ningún profesor ni profesora concuerda en que esos contenidos "mínimos" sean tales y que puedan ampliarse a otros, por contraposición, llamados "máximos". Mas bien esos contenidos decretados son "máximos", en muchísimas ocasiones.

Serán las Editoriales a través de los libros de texto quienes se dediquen a interpretar esos contenidos "legítimos" y a trasladarlos a las aulas. Los libros de texto se convierten de este modo en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura.

No olvidemos que en la actualidad los libros de texto son los recursos didácticos más utilizados por el profesorado. La escolarización organizada en torno al consumo de este recurso didáctico es tal el peso que alcanza y la tradición que le acompaña que hoy casi se considera "la norma"; llegándose a olvidar que no siempre fue así y que no tiene por qué seguir siendo de esta forma.

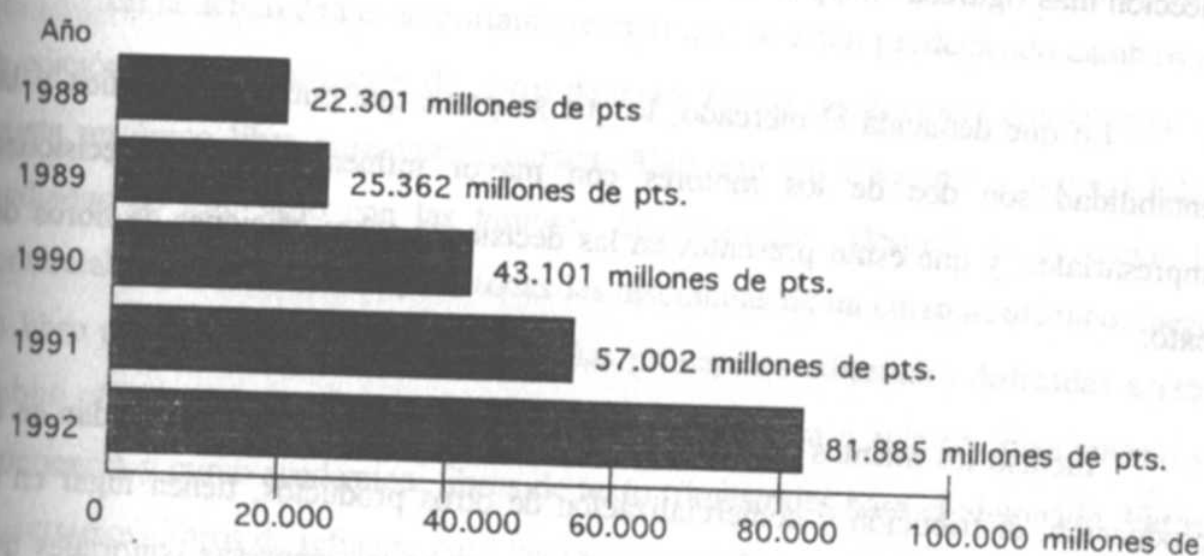
Hasta tal punto esta es la realidad que, en diversas ocasiones, en distintos medios de comunicación se han recogido denuncias y críticas de padres y madres de estudiantes, contra un profesorado que opta por abandonar los manuales escolares como recurso principal y en muchísimos casos, el único, para pasar a adscribirse a metodologías más activas de investigación, con mayor participación de los alumnos y alumnas; otorgando prioridad a fomentar dimensiones críticas y creativas. Las quejas frente a este grupo de docentes acostumbran a centrarse en tildarlos de incompetentes por dedicarse, por ejemplo, a "entretener" a sus hijos e hijas, o a "perder el tiempo con salidas fuera del aula", o a "recoger frutos del campo", o a "entrevistar a personas por la calle", etc., escudándose para defender tales afirmaciones en que no existen o no se utilizan libros de texto para educar y que, por consiguiente, no existe posibilidad de saber si aprenden algo o no.

4. LOS LIBROS DE TEXTO COMO MERCANCÍA.

Los libros de texto son, por tanto, no únicamente el medio de reproducir lo que se considera la cultura valiosa, el "capital cultural" que poseen las clases y grupo sociales que controlan resortes de poder, sino también significan una gran fuente de riqueza en términos económicos. No olvidemos que según los datos de que ofrece el Ministerio de Cultura del año 1992, este mercado movió alrededor de

ochenta mil millones de pesetas, que comparados con los de 1988, veintidós mil millones de pesetas, supone un incremento de más de un trescientos cincuenta por cien (Gimeno, 1994); cifra que deja claro el momento boyante de esta clase de materiales.

Según podemos observar en el cuadro adjunto, se produce un notable crecimiento a raíz precisamente de la entrada en vigor de la LOGSE. Una posible explicación a mi modo de ver de este fulminante crecimiento se debe al desconcierto que esta ley está provocando entre el profesorado. Éste tienen muchas dificultades para comprender cuestiones que se le encargan, como elaboraciones de proyectos curriculares de centro y de aula, de ahí que opte por fiarse de quien les presenta un producto "certificado" y avalado por el Ministerio de Educación y Ciencia, como reza el mensaje que incluyen diciendo en que momento se produce su aprobación, en virtud de las competencias de que dispone la Administración de aprobación de libros de texto.



Los libros de texto, desde la óptica empresarial, son mercancías y, por lo tanto, objeto de negocio económico para quienes se dedican a su edición y comercialización. Como afirman Lucien FEBVRE y Henri-Jean MARTIN, a propósito de la historia de la impresión de libros en Europa, "hay un hecho que no debe perderse de vista: el impresor y el vendedor de libros trabajaron, por encima de todo y desde un comienzo, por el beneficio. La historia de la primera empresa conjunta, Fust y Schoeffer, es una prueba de ello. Lo mismo que sus colegas modernos, los editores del siglo XV sólo financiaban el tipo de libro del que a ellos les parecía que venderían ejemplares suficientes como para extraer un beneficio en un plazo razonable. En consecuencia, no debe sorprendernos descubrir que el efecto inmediato de la impresión fuera el simple aumento de la circulación de aquellos libros que ya habían gozado de éxito como manuscritos, quedando a menudo relegados al olvido otros textos menos populares. Al multiplicar los libros por centenares y luego por millares (en comparación con las laboriosas copias de los manuscritos), la imprenta logró al mismo tiempo un incremento del volumen y una selección más rigurosa" (Apple, 1989, 92-93).

Lo que demanda el mercado, lo que se prevé que puede tener salida y la rentabilidad son dos de los motores con mayor influencia en las decisiones empresariales, y que están presentes en las decisiones sobre ediciones de libros de texto.

Incluso los mismos procesos de concentración empresarial que se dan en la producción, distribución y comercialización de otros productos, tienen lugar en el mercado de los libros de texto. Cada vez son menos las empresas editoriales que controlan un mayor volumen de títulos y ejemplares editados. Así en un mercado tan

importante como el de los Estados Unidos de Norteamérica, los textos de enseñanza primaria y secundaria están en manos de muy pocos grupos empresariales:

"Se estima que los cuatro mayores editores de libros de texto de estos materiales cubren el 32 por ciento del mercado. Las ocho firmas más importantes controlan el 53 por ciento. Y las veinte mayores controlan más del 75 por ciento de las ventas" (Apple, 1989: 97).

En el Estado Español tres grandes grupos Santillana, Anaya y SM, controlan la mayor parte del mercado, llegando algunas de ellas a crear o adquirir otras editoriales más pequeñas para disimular ante la opinión pública el fuerte monopolio que ejercen, o a crear en las Comunidades Autónomas con otra lengua distinta al castellano, filiales con otro nombre también distinto. Concretamente, en el año 1992 la mitad de los títulos publicados corresponden al 3.2% de los editores, algo que se acerca a lo que se viene denominando como oligopolio (Gimeno, 1994).

En la actualidad es importante reseñar que se están produciendo cambios en la edición y comercialización de libros de texto. En las instituciones escolares ya no existe un único libro para varios cursos. Algo que era frecuente y normal hasta mediados de este siglo con las famosas Enciclopedias. Después se promovió la comercialización de un libro para todas las disciplinas de un curso académico; luego un libro por asignatura y curso. Ahora las principales editoriales dedicadas a este ámbito ofertan diferentes materiales para cada asignatura o área de conocimiento y experiencia y curso académico: libros de texto trimestrales para el alumnado, libros de ejercicios, libros de refuerzo para las vacaciones de verano, libros por bloques de contenido o también por centros de interés, cada centro de interés un libro o carpeta

contenido o también por centros de interés, cada centro de interés un libro o carpeta de materiales, diccionarios por especialidades, guías para el profesorado, libros de registro y evaluación, etc. En consecuencia, se produce un notable incremento en el presupuesto económico que cada estudiante necesita invertir en libros obligatorios para poder aprobar cada materia.

De alguna manera, el consumismo que caracteriza nuestro modelo de sociedad tiene su equivalente en el consumismo de libros de texto con corto periodo de uso. La caducidad de este producto es de un curso académico para el consumidor-estudiante; para el productor-editor es de más años pues, muchas veces, con sólo cambiar la portada y alguna que otra frase de su contenido se oferta como novedad. Los mayores beneficios, de este modo, son para el editor capitalista que ve como sus productos tienen una pronta caducidad y un mercado de consumo garantizado. El riesgo de producción prácticamente no existe ya que lo que se ofrece se anuncia declarando que responde a las exigencias que establece el Diseño Curricular Base obligatorio para todas las instituciones escolares.

Para garantizar su corta vida un nuevo truco pasó a incorporarse como característica del libro de texto, el de incluir en las propias páginas del manual algún que otro ejercicio que cada estudiante debe realizar allí mismo. De esta manera la escritura efectuada por esa persona sirve, además, para asegurar la inservibilidad de ese libro en el próximo curso para otros compañeros y compañeras.

Estamos así ante una inversión no acumulable en la institución escolar. Cada curso las escuelas tiene que volver a reiniciar sus actividades prácticamente de la misma forma que lo hacían en los años anteriores. Las inversiones de miles de millones que las familias realizan directamente se volatilizan en un corto periodo de tiempo y con una muy dudosa rentabilidad.

Pero este panorama tampoco es fácilmente aceptado por muchos propietarios de librerías, especialmente las pequeñas empresas, y sus críticas comienzan a dejarse oír. Ante la gran avalancha de editoriales libros de texto y colecciones a su vez dentro de cada una de ellas, estos establecimientos se encuentran con dificultad para adquirir ejemplares de todos los libros de texto que se comercializan, pues corren el riesgo de incrementar un stock que no es posible acumular para otro curso académico, ya que es fácil que esa misma editorial o los colegios más próximos publiquen o decidan utilizar respectivamente otro manual.

De ahí que decidan entrar también en este debate, pero con propuestas, muchas veces, exclusivamente en beneficio propio y con un importante desconocimiento de lo que necesitan las instituciones escolares. Así, por ejemplo, la Federación de Libreros de Galicia en el mes de Junio de 1988 llevó a cabo una serie de movilizaciones entre sus asociados para exigir, entre otras cosas "texto único y subvencionado para EGB, BUP y FP distribuido a través de las librerías" (La letra negrilla es mía). La argumentación de esta solicitud decía textualmente: "Llamamos la atención de todos los ciudadanos para que valoren y saquen conclusiones sobre los problemas que van a tener si el próximo curso no pueden encontrar en las librerías los libros que sus hijos necesitarán" (La Voz de Galicia, Faro de Vigo, Diario de Galicia, Atlántico Diario, El Ideal Gallego, 22/6/88).

En las ciudades un poco grandes es normal también el que una serie de grandes almacenes e hipermercados añadan este tipo de mercancías a su negocio, con lo que la competencia con las librerías pequeñas y medianas se convierte en desigual, máxime cuando además a quienes adquieren estos materiales didácticos en los grandes almacenes se les hace algún tipo de descuento o regalo.

Son, como estamos viendo, muchas las empresas que muestran preocupación y tienen intereses en este recurso didáctico.

No obstante, cuando pensamos en su posible utilización fuera de las instituciones escolares, pronto surgen algunas sospechas en torno a su validez y utilidad como fuente informativa. Existen tres peculiaridades en este sentido que lo colocan en una situación delicada:

A) No se venden en librerías en cualquier época del año. Cuando se quiere adquirir un libro de texto, sólo hay un periodo en el que su localización es fácil, los meses de septiembre y octubre. O sea, coincidiendo con el comienzo del curso académico. Con la excepción de esos dos meses es muy difícil localizar en las librerías esta clase de materiales informativos. Algo que resulta paradójico, pues es en estos establecimientos donde se ofertan toda clase de libros de divulgación y revistas especializadas y de divulgación del conocimiento.

B) No se almacenan ni están accesibles en las Bibliotecas. Si una persona acude a una biblioteca y solicita un libro de texto de cualquier asignatura, de una editorial concreta y de un específico nivel educativo, es fácil que la persona que se encuentra al frente de esa biblioteca piense que está ante una persona de otro país o una persona poco asidua de estos establecimientos. Los libros de texto, pese a que se elaboran con la intención de facilitar el acceso a un campo específico del saber y de una manera adecuada a los distintos niveles de conocimiento que poseen las personas en determinados momentos evolutivos de su vida, no se encuentran en los establecimientos donde, por definición, se almacenan las obras que tienen esta finalidad. Por el contrario, en las bibliotecas encontraremos una enorme variedad de libros de divulgación, monografías científicas, colecciones de documentación

histórica y cultural, novelas, cuentos, revistas y periódicos locales y nacionales, especializados y generales, diccionarios, etc., pero ni un solo libro de texto.

C) No se utilizan como fuente de información fuera de las instituciones escolares ni por el alumnado ni por los profesores y profesoras. Si en realidad las personas adultas estuvieran convencidas de que en esta clase de manuales se realiza un vaciado cultural adecuado, dado que están organizados y elaborados pensando en que las personas se encuentran en un determinado nivel de dominio en cada asignatura concreta, en buena lógica todas las personas adultas deberían estar acostumbradas a recurrir a ellos periódicamente. Cualquier profesor o profesora, y cualquier persona en general, posee un determinado nivel de conocimientos en cada uno de los campos de conocimiento de los que se ocupan los libros de texto, por lo tanto, cuando alguien quiere informarse de alguna cuestión concreta que no es de su especialidad y que por lo tanto está a un nivel de dominio semejante al que se trabaja en algún curso concreto del sistema educativo, lógicamente debería seguir una estrategia similar a la que siguen los alumnos y alumnas en los centros de enseñanza. A modo de ejemplo, una persona licenciada en Lingüística desea informarse sobre una determinada temática de Naturales, las fuentes de energía, de las que apenas sabe nada. Dado que ya pasó muchos años en instituciones escolares podría hacer un razonamiento similar al siguiente: este bloque de contenidos se trabaja en el ciclo superior de E.G.B., por tanto necesitaría localizar algún libro de texto de naturales de esa etapa educativa, ya que es a un nivel semejante en el que podrían estar los conocimientos previos poseídos para continuar documentándose. Sin embargo pienso que casi nadie opera con esta modalidad de razonamiento. Sino que cualquier persona adulta y, por supuesto, los mismos chicos y chicas que están escolarizados, saben (no a través la escuela, en bastantes ocasiones) que esas temáticas se tratan en determinadas monografías, en

revistas especializadas, en diccionarios científicos, documentales audiovisuales, etc. Saben además que tales fuentes informativas están afectadas por sesgos, ya que las publicaciones que tratan estas temáticas pueden implícitamente estar condicionadas por determinadas concepciones ecológicas, estar financiadas por empresas con intereses industriales que se pueden ser afectados según se opte o no por apoyar unas determinadas fuentes de energía y no otras, por intereses militaristas o pacifistas, etc. De ahí que la mayoría optarán por consultar varias fuentes y tratar así de obtener una información lo más objetiva posible.

5. EDITORIALES DE LIBROS DE TEXTO, CONTROL Y CENSURA.

Decir que cualquier editorial de libros de texto no es una empresa neutral, ni filantrópica es a todas luces algo fácilmente constatable.

Una característica clave que las diferencia de las demás editoriales, es la de los riesgos de edición y venta. El mercado de los libros de texto presenta como peculiaridad el no estar tan sujeto a las fuertes contingencias de la moda, ni a los vaivenes ideológicos, políticos y culturales de los posibles clientes, algo con lo que las editoriales de otras clases de libros tienen siempre que enfrentarse.

Por otra parte, los libros de texto no sólo se limitan a hacer referencia a los epígrafes de los contenidos obligatorios legislados desde el Gobierno, sino que, a su vez, los interpretan y adecuan hasta hacerlos compatibles con los intereses ideológicos, políticos y económicos de los grupos empresariales propietarios de la editorial, además de intentar acomodarse a las modas pedagógicas del momento.

Así, a veces, trasciende la noticia de empresas de libros de texto que acostumbran a imponer condiciones, más o menos explícitamente, a los autores que eligen para la elaboración de sus manuales. Un ejemplo de ello es lo que en 1979 (en plena democracia), le sucedió al sociólogo Amando de MIGUEL a la hora de elaborar un texto de educación cívica para sexto curso de E.G.B., que le había sido encargado por una prestigiosa editorial muy introducida en el mercado escolar.

El texto titulado "Vuestro País" pretendía explicar a las niñas y niños de ese tramo de escolarización cómo es y cómo puede ser el país en el que viven. Para ello además de adaptarse a "un miserable programa del Ministerio del ramo", en palabras de A. de Miguel, tenía que contar con la propia autocensura y con los criterios de la Editorial. Al final, una de las páginas suprimidas se refería a informaciones acerca de lo que los niños y niñas de 11 ó 12 años podían hacer en caso de encontrarse ante situaciones de exhibicionismo sexual o, todavía peor, en el caso de intento de violación. Situación esta en la que las niñas y niños de estas edades tiene, por desgracia, alguna probabilidad de encontrarse.

Posteriormente, ya con el libro a puertas de talleres, el editor hace dos "sugerencias" por teléfono (para no dejar constancia escrita, en un estado donde existe la libertad de pensamiento y prensa), una la de suprimir un texto de Ramón Tamames y que ya había visto la luz en un libro editado por Planeta y, otra, la de eliminar una de las tres formas de "violencia justificada", la "revolucionaria". Sin embargo, respecto a esta última "sugerencia telefónica", la no revisión de los ejercicios que se les proponían a los alumnos y alumnas debió originar bastante confusión en las aulas puesto que en el manual escolar que finalmente salió al

mercado se pedían ejemplos de "los tres" supuestos de violencia justificada, mientras que en la redacción del texto al final sólo se aludía a dos.

Y finalmente, una vez que el libro ya estaba comercializado "una poderosa organización religiosa ha tratado de mutilar el libro", aunque Amando de MIGUEL sobre este incidente no quiso ser más explícito (Miguel, A. de, 1983).

Los libros de texto pueden incluso apoyar tradiciones que no concuerdan fácilmente con objetivos o metas educativas que propone esa misma legislación y, quizás menos todavía, los objetivos de los propios centros y equipos docentes. Existen, por ejemplo, manuales escolares en el mercado aún enclavados en el paradigma creacionista frente al evolucionista, pero sin aclararlo explícitamente. Libros donde, a pesar de explicar ambas teorías con frases y datos aptos para los concursos televisivos, no aclaran con suficiente claridad la opción que eligen para teñir todos los restantes temas que tienen conexión con tales puntos de vista. Otros libros de texto se concentran en la explicación de un modelo de democracia y silencian o desfiguran otros alternativos, etc.

Las perspectivas de los autores y de la propia editorial se concentran en el apoyo a una determinada escuela de pensamiento y de investigación, en una opción ideológica, cultural, económica y política, presentándola como ya consensuada, aceptada universalmente y sin ningún grado de cuestionamiento que nos pueda preocupar. El conflicto que es característico de la creación científica y cultural y de las relaciones políticas es en todo momento silenciado. La mayoría de las cuestiones, inclusive las más problemáticas de la actualidad se presentan como que no pueden ser de otra manera.

Otro problema, no menos importante, es el de la actualización informativa a través de los libros de texto. Cualquier cambio, reformulación o nuevo conocimiento tarda en acceder a los libros de texto, entre otras razones porque ello supondría rehacer o volver a hacer de nuevo cada año tales manuales. Sin embargo este es un problema que tiene ya solución mediante otros recursos, como los medios de comunicación, prensa, radio y televisión, o también mediante la utilización de nuevas tecnologías, por ejemplo, a través de ordenadores personales conectados a bases de datos de calidad.

Pero también las modas pedagógicas o ciertos énfasis en metodologías que en un momento gozan de una aceptación mayor, están presentes en la política de edición de los libros de texto, pero eso sí, siempre y cuando no se alteren los beneficios económicos esperados.

Si en un momento es prioritario atender a una demanda de recursos para estrategias de globalización e interdisciplinariedad, se hace. Si la solicitud del mercado es de carácter disciplinar, da igual. Las portadas y primeras páginas nos harán creer que estamos ante un manual globalizado o interdisciplinar, pero en el fondo sin entrar en la auténtica filosofía de tal metodología. Tales vocablos funcionan, la mayoría de las veces, como los eslóganes de la publicidad falsa, desvirtuando tales estrategias de enseñanza y aprendizaje hasta adecuarlas a los intereses comerciales de la empresa.

Lo que a esta clase de editoriales les acostumbra a preocupar es el número de ejemplares que el alumnado necesita adquirir y esto se salva en la medida que ahora, para atender a muchas pseudoinnovaciones, se ofertan libros guías, de

ejercicios, de lectura, de trimestre, etc. En los beneficios económicos, por consiguiente, no existe el peligro de iniciar una línea decreciente.

En realidad, un rasgo bastante general de la política de edición de libros de texto, es que contribuyen a reforzar políticas conservadoras e inmovilistas, ya que para grupos empresariales muy preocupados por la rentabilidad económica es arriesgado apoyar innovaciones con publicaciones que no se sabe si van a ser o no aceptadas por un número de profesores y profesoras, suficientes como para obtener beneficios económicos con su comercialización. No acostumbran a servir de apoyo a líneas de reforma e innovación, ni inclusive a legitimar las propias líneas oficiales que en un momento puede aconsejar la Administración educativa de turno, a no ser que tengan una seguridad total en que esa Administración va a apostar decididamente y cueste lo que cueste por la filosofía educativa legislada.

6. LOS LIBROS DE TEXTO, UN PRODUCTO POLÍTICO.

Los libros de texto, al igual que cualquier otro recurso didáctico, son productos políticos, como subrayan las numerosas investigaciones realizadas tanto en este como en otros países y que sería excesivo repasar aquí (Torres Santomé, 1991; Apple., 1989; Johnsen, 1993). Estos recursos pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el que estamos insertos, y apoyan y defienden para ello unas determinadas concepciones y teorías sobre cómo y por qué la realidad es cómo es, acerca de qué manera, quién, cuándo y dónde podemos intervenir, etc.

Esto es lo que explica que se pueda constatar la existencia de libros que reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios, etc. que defienden los grupos sociales que controlan el poder y/o las Editoriales de libros de texto. Es obvio, por lo tanto, que existen libros sexistas, donde la mujer no aparece o lo hace de la mano de los roles más tradicionales y conservadores, que limitan sus posibilidades de realización como ser humano.

Otros son libros clasistas, detentadores de los valores de una clase o grupo social determinado. Únicamente refieren aquellas dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas y militares que una determinada clase social valora; sólo ofrece explicaciones de la realidad social y del mundo del trabajo desde su óptica, desde sus intereses, ocultando o deformando todo aquello que pueda llegar a poner en peligro los privilegios de los que disfruta.

Bajo la etiqueta de libros racistas se enmarca aquel grupo de manuales que ignoran la realidad de razas y minorías étnicas sin poder: poblaciones gitanas, magrebies, indias, etc. Es prácticamente imposible, por ejemplo, encontrar manuales escolares que contengan referencias acerca de la cultura y pueblos gitanos, tanto en el texto como en ilustraciones; no es frecuente toparnos con detalles acerca de sus formas de vida, su cultura, y explicaciones acerca de la opresión y marginación a la que están sometidos sus integrantes.

Otra categoría de libros discriminadores son los libros "urbanos", en los que se presta atención casi exclusivamente a las formas de vida de las ciudades. Cuando se refieren al mundo rural y marino, es fácil constatar un notable grado de desfiguración, por ejemplo, presentando ese ámbito desde perspectivas idílicas y

paradisiacas, con un parecido mayor con un cuento de hadas que con la verdadera realidad. Es muy difícil que de la lectura de libros de texto las alumnas y alumnos puedan llegar a comprender cómo viven las personas que habitan en los pueblos, qué problemas y dificultades tienen, cuáles son sus aspiraciones, etc.

Si tomamos como referencia para análisis las comunidades políticas en sus dimensiones autonómicas o estatales que salen mejor reflejadas, podemos decir que predominan, también, los denominados libros "centralistas". Textos que hacen más hincapié en la difusión de una historia, cultura, idioma y unas formas de vida, trabajo y gobierno, que concuerdan más con una concepción de España como Nación, que de Estado integrado por nacionalidades y regiones, como declara el Art. 2 de la Constitución Española. Libros donde tales nacionalidades y regiones son tratadas, muchas veces, con un énfasis muy desigual, cuando no con grandes omisiones, deformaciones y estereotipos.

La existencia de manuales escolares que reflejen esta clase de realidades políticas repercute en la educación de las generaciones más jóvenes. Dentro de las aulas es normal encontrarnos con niñas y niños que según esos manuales "no existen" o que, si se les reconoce alguna entidad, es bastante frecuente que ello se haga de una manera un tanto deformada, por ejemplo, presentando como natural y ahistórico lo que es fruto de relaciones y formas de trabajo y de gobierno injustas.

Los libros militaristas, son otra modalidad de manuales escolares. En estas obras se divulga una visión de la historia de los pueblos construida únicamente alrededor de las batallas en las que se vieron envueltos y de biografías de militares ilustres; se pone un excesivo énfasis en que siempre las armas son las que dirimen

las cuestiones de verdad, las que otorgan la razón. De esta manera, ayudan a legitimar visiones de la realidad donde se justifica que la salida a los conflictos entre los pueblos y las personas, la solución a las controversias radica en llevar a cabo intervenciones militares, organizar guerras, en resumen, en recurrir a la violencia.

Asimismo, podemos encontrarnos con libros religiosos, o sea, manuales escolares obligatorios para el alumnado en los que se seleccionan las experiencias, las teorías y los datos científicos en la medida en que sirven para reforzar los valores de una religión concreta. Tales libros de texto tratan de omitir todas aquellas otras informaciones que pueden atentar contra los fundamentos de las visiones del mundo de quienes comparten unas determinadas creencias religiosas. Así, no es raro encontrarnos con libros donde las teorías sobre el evolucionismo son omitidas o deformadas en favor de posiciones más creacionistas. Pueden, por ejemplo, hacer referencia a teorías evolucionistas, pero lo hacen únicamente a título anecdótico, como si fuesen preguntas y respuestas de un concurso televisivo, descontextualizándolas. No se da una nueva reformulación de los contenidos que se ven afectados obliga a asumir que casi todas las materias y temas tienen dimensiones controvertibles, cuestiones sin resolver. Estas perspectivas conflictivas corren parejas con la existencia de distintas opiniones, valores, prioridades e intereses patentes y ocultos en toda comunidad social.

Sin embargo, en muchas ocasiones, los recursos didácticos utilizados en las aulas escolares, en especial los libros de texto, funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses por la teoría evolucionista; de este modo, en las explicaciones en ciencias naturales, a la hora de

ir explicando las distintas especies animales, en ningún momento aparecen las explicaciones evolucionistas y sí en cambio las creacionistas.

Todo esto no hace sino poner de relieve que los libros de texto son, en consecuencia, un producto político. Esta clase de manuales escolares vehiculizan las grandes concepciones ideológicas y políticas dominantes, tal y como se constata día a día en cualquier revisión que de ellos se haga.

Otra cuestión es la eficacia en esta transmisión. Me interesa recalcar que no comparto la idea de que ese bagaje cultural que contienen los manuales escolares vaya a ser asimilado y aceptado pasiva y acríticamente por los alumnos y alumnas. Mas bien podemos comprobar como éstos manifiestan resistencias, unas intencionadas y otras no, frente a su contenido. Así, vemos a menudo que los estudiantes no comprenden adecuadamente la información allí reflejada, o bien la interpretan a su manera, o la rechazan de múltiples formas, o también "pasan", más o menos tranquilamente, de ella (Torres Santomé, 1991).

Otros problemas y peligros acechan, igualmente, al curriculum que se desarrolla basándose de forma prioritaria en el consumo de libros de texto. Entre los posibles handicaps que potencia una escolarización dominada por esta clase de libros podemos reseñar los de:

- * No favorecen ni promueven experiencias interdisciplinares y globalizadoras;
- * No fomentan la contrastación de lo que se estudia con la realidad;
- * No estimulan los trabajos de investigación y el análisis crítico.
- * No promueven modalidades de trabajo en el aula más cooperativas;

- * Suponen un freno a la iniciativa del alumnado, limitándoles su curiosidad y obligándoles a adoptar estrategias de aprendizaje válidas, en la mayoría de las ocasiones, sólo para poder pasar controles de evaluación;
- * Reducen la enseñanza a una actividad predominantemente verbal. Se corre el peligro de equiparar la verbalización de algo con su comprensión.
- * Se fomenta la cultura del memorismo y repetición.
- * No suelen respetar las experiencias y conocimientos previos de las alumnas y alumnos, ni sus expectativas, ni su forma y ritmo de aprendizaje, etc.

7. LOS LIBROS DE TEXTO Y LA CULTURA DE LA CONTROVERSIA

Los libros de texto dada la selección de los temas que llevan a cabo, así como la forma que la presentan, a base de destacar en recuadros lo que se de verdad merece la pena estudiar, los «recuerda», olvidan que los centros de enseñanza no son instituciones para la reproducción "magnetofónica" de la cultura, sino que su objetivo prioritario es tratar de contribuir a una reconstrucción crítica de la realidad.

En la vida cotidiana las cuestiones discutibles son muchísimas. Podemos afirmar que vivimos en la cultura de la controversia; todo es cuestionable y discutible. Lo que ayer era verdad hoy ya no lo es, datos que en la actualidad damos como ciertos mañana no lo serán, aquello que para unas personas no es discutible para otras es debatible, conductas que en un lugar son aceptables en otros se prohíben, etc. Si esto es así en las situaciones ordinarias fuera de las aulas, es lógico que los centros no deben tratar de ignorarlo; no se pueden poner vendas en los ojos

de cada estudiante o levantar falsas barreras tratando de construir realidades inexistentes.

Casi todas las materias y temas que en los centros educativos se trabajan tienen en realidad dimensiones controvertibles, cuestiones sin resolver, y éstas no pueden ser ocultadas o falsificadas en su presentación en textos y a través de determinadas estrategias metodológicas dentro de las aulas.

Estas perspectivas conflictivas no se refieren de manera exclusiva a los diferentes niveles de conocimiento e información, sino también, y muy principalmente, a la existencia de distintas opiniones, valores, prioridades e intereses patentes y/u ocultos en toda comunidad y, por descontado, en cualquier centro escolar.

Una cuestión discutible es aquella sobre la que no existe coincidencia y que divide a las personas y/o grupos humanos. Tal división se puede producir desde la selección y/o definición de un problema para ser resuelto; y/o por el análisis de sus causas, pronóstico y consecuencias, etc.; y/o con las acciones, soluciones y decisiones que se propugnan; y/o ante quiénes, cuándo, cómo, dónde tomarán esas decisiones correctoras o resolutorias, etc.

Otra interrogación vinculada también a esta debatibilidad en el seno de la sociedad es la de este mismo término, sociedad. Generalmente un fuerte etnocentrismo nos hace ponernos en el centro del universo. El relativismo es una dimensión que no acostumbra a ser elemento consustancial en las reflexiones y acciones de la vida diaria y, consiguientemente, escolar. En un Estado multicultural

y plurilingüe como el Español e integrado a su vez en una Comunidad Europea de mayor amplitud y variabilidad, a su vez dentro de un continente mucho más extenso, etc. existen dimensiones interactuando que es necesario contemplar y que la vida escolar no debe obviar.

La entrada en las aulas de estas perspectivas conflictivas requiere, además de un replanteamiento acerca de las fuentes de información y documentación, una coherencia en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación que faciliten la creación de un clima propicio de interacción y auténtica comunicación.

Los estudiantes y las estudiantes cuando llegan a los centros de enseñanza no vienen precisamente cual "tabula rasa", sino que llegan con todo un cúmulo de experiencias, principios, interpretaciones, juicios, prejuicios, expectativas, etc., algunas comunes para todos ellos, otras de carácter más individual, que los profesores y profesoras necesitan tomar en consideración si realmente se quiere facilitar una verdadera interacción.

Los temas más apasionantes de la actualidad, por ejemplo, las drogas, la delincuencia, el paro, el terrorismo, la energía nuclear, el desarme, el SIDA, la sexualidad, el hambre en el tercer mundo, el aborto, la eutanasia, los derechos de la mujer, los problemas de las minorías étnicas, los conflictos lingüísticos, los estilos musicales y artísticos de vanguardia, etc. son temas en los que los estudiantes se ven envueltos en sus conversaciones habituales fuera del centro escolar o, mejor dicho, fuera de las horas de clase, puesto que también tales preocupaciones asoman en sus horas de recreo dentro de la institución. Son temáticas sobre las que tienen informaciones de muy variado signo y validez y que los centros de enseñanza no



pueden dejar al margen, precisamente por la potencialidad formativa que alcanzan en una educación crítica.

De hecho, son cada día más numerosos los profesores y profesoras que incluyen en sus programas cuestiones controvertidas, bien por ser conocedores de las posibilidades de motivación de las metodologías centradas en tópicos o centros de interés relevantes para los estudiantes, y/o bien porque como tales docentes y miembros activos de la sociedad en la que están insertos consideran que sus estudiantes necesitan tener algún grado de conocimiento acerca de esos problemas sociales, políticos, económicos y morales; y que entra dentro de las obligaciones fundacionales de la institución académica el abordarlos.

El tratamiento de esta clase de temáticas implica la variedad y diversidad en las fuentes de información, asegurar la presencia de diferentes perspectivas que pueden influir en la explicación de un determinado acontecimiento o actuación.

8. DISTORSIONES INFORMATIVAS EN LOS LIBROS DE TEXTO.

Los libros de texto no son algo que acostumbre a pasar desapercibido en nuestra sociedad. Algo que es fácil constatar en la medida que desde los más diversos enfoques disciplinares se vienen realizando investigaciones sobre ellos. De manera especial, durante la segunda mitad de este siglo son cada vez más numerosos los lingüísticos, filosóficos, históricos, económicos, sociológicos, políticos, psicológicos y pedagógicos que tienen en su punto de mira estos recursos didácticos. Lo cual quiere decir que estamos ante un material didáctico que cumple funciones variadas y que responde a intereses también diferentes.

Desde las más diversas especialidades de conocimiento se plantean exigencias y críticas acerca de los contenidos que deben entrar a formar parte de su contenido. Mas también lo harán, desde otras perspectivas las empresas editoras, las autoridades políticas educativas, el profesorado, estudiantes y las familias.

Una de las idiosincrasias clave a la hora de examinar la cultura y la selección cultural que este recurso educativo lleva a término es que suelen evitar tratar temas conflictivos para poder ser vendidos a un número mayor de centros escolares y estudiantes. Pero la opción selectiva que realizan la acostumbran a presentar como ya acabada, en su conclusión final. Normalmente se produce una omisión no sólo de otras dimensiones culturales (todo el mundo es consciente de que en los libros de texto existen temas, aspectos de la realidad social, económica, política, cultural y militar que se ignoran) sino que, y es lo que ahora me importa señalar, se ocultan perspectivas cruciales y/o conflictivas acerca de los asuntos que allí aparecen tratados.

Esos temas seleccionados es habitual que se ofrezcan, tanto al propio profesorado como al colectivo de estudiantes, como ya acabados, carentes de las dimensiones conflictivas fruto de la no coincidencia entre los distintas instituciones, escuelas de pensamiento y grupos sociales que trabajan u opinan en torno a ellos. Su presentación intenta recalcar dimensiones que conviertan a la información en algo objetivo, incuestionable, lógico, racional, etc. por lo que la manifestación por otras vías no escritas de ideas divergentes respecto de tales cuestiones sería fácilmente vista y criticable como "pensamiento interesado", subjetivo, ilógico, irracional, etc.

En una dinámica similar, con tal opción selectiva de la cultura, al alumnado lo único que le resta por hacer es tratar de memorizarla y reproducirla, si de verdad está interesado en aprobar y obtener una valoración lo más positiva posible.

Una exhibición de los contenidos culturales de esta manera no favorece nada esa pretendida formación crítica que tanto las directrices oficiales desde la Administración Educativa, como los objetivos de los propios profesores y profesoras quieren promover; no capacita a los estudiantes para socializarse como ciudadanas y ciudadanos activos, con capacidad para tomar decisiones autónomas y responsables.

En bastantes ocasiones, una cultura como la impresa en los libros de texto funciona como caldo de cultivo para la reproducción y propagación de numerosos estereotipos culturales y prejuicios que impregnan la sociedad y que contribuyen a la legitimación de desigualdades sociales.

En la medida que no se estimula la obligatoriedad de una confrontación de fuentes, textos, experiencias y personas, se asienta acríticamente la verdad de autoridad. El saber humano se nos muestra como ya acabado y pactado por grandes personalidades, que viven y trabajan en lugares más lejanos y que, además, son también de edades avanzadas. Al mismo tiempo, se suelen ignorar sus dimensiones más conflictivas y su relativismo, dimensión esta última crucial en una sociedad en constante evolución.

La atrofia del sentido crítico y de cierta dosis de escepticismo necesaria para seguir estimulando la curiosidad motor del avance científico, cultural y social, son aspectos que siempre se ponen de manifiesto en los análisis acerca de los currícula

ocultos que acompañan a este tipo de medios impresos (Torres Santomé, 1991).

El dogmatismo llega a ser de este modo la conducta más fomentada en las estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en libros de texto. Son abundantes las reprobaciones hacia el tipo de cultura chauvinista que propagan. Así ya Bertrand RUSSELL, al tratar de establecer una enumeración de las causas que contribuyeron a desatar la Guerra Mundial, en una carta a la prensa en agosto de 1914, señalaba entre otras, los artificiales intereses fomentados por los comerciantes de armamento, y también la codicia y el odio nacional estimulados por una horrible literatura de "gloria" y por cada libro de texto de historia que contaminaba la mente de los niños. (Russell, 1968).

Una revisión de los textos de ciencias sociales que circulaban en España durante el franquismo daría resultados tanto o más criticables que los señalados por B. RUSSELL.

Investigadores como Wolfgang MARIENFELD (cit. en Johnsen, E. B., 1993, pág. 131) subrayan también cómo en los análisis que se realizan sobre el contenidos de los libros de texto de ciencias sociales y, en especial, en sus dimensiones históricas se constata que propagan contenidos con importantes distorsiones informativas. Son numerosas las explicaciones de situaciones históricas cargadas de prejuicios, con errores en los hechos que se describen, que aplican reglas o leyes inconsistentemente, que simplifican muchos asuntos, omiten menciones de personajes, acontecimientos, lugares y objetos, silencian otras posibilidades de interpretación, tratan de manera racista a los pueblos y personas extranjeras, etc.

Asimismo, el lenguaje, terminología, giros expresivos, el estilo literario de los libros de texto es acusado con frecuencia de complejidad y de que su comprensión resulta difícil. Las presentaciones de información acostumbran a resultar pesadas, complicadas y aburridas. Así, Suzanne de Castell (1990, pág. 76) comprueba en sus investigaciones que el alumnado tiene grandes dificultades para comprender las exposiciones que debe leer en los libros de texto. En otras investigaciones (Delval, 1983; Woodward, 1993) acerca de la información proporcionada mediante las ilustraciones se concluye que son numerosos los gráficos mal elaborados, los esquemas incompletos, los croquis incomprensibles, etc.

Todo esto no es algo nuevo; desde hace muchos años se viene criticando cómo los libros de texto únicamente sirven para aprobar los exámenes en la medida que allí se recogen las respuestas a todas las posibles preguntas que el profesor o profesora formula en las distintas pruebas de evaluación.

Otra peculiaridad de esta clase de manuales es que en ellos nunca se encuentran explicaciones de los porqués de las elecciones que se realizan, de las interpretaciones que apoyan, de cuáles no aceptan y porqué, cuáles omiten. Quienes escriben esta clase de texto no ven la necesidad de ofrecer justificaciones en esta dirección, algo que ayudaría mucho al profesorado y estudiantes que los utilicen, pues de este modo estarían estimulando la curiosidad por las opciones rivales.

Quienes los elaboran no acostumbran a informar de donde proceden sus ideas, sus fuentes de información. Es poco frecuente encontrar en las redacciones informativas que realizan citas o referencias de investigaciones, escuelas científicas, autores, etc. que avalan lo que se propone como verdad en estos libros. En general, el tratamiento de la información aparece como fruto de "autoridades anónimas" o resultado de un proceso de aceptación o consenso universal, de una objetividad ahistórica. Muchas de las afirmaciones que se realizan se hacen empleando frases impersonales, lo cual sirve para destacar la existencia de consenso en el contenido de esa declaración. Así, por ejemplo, cuando en los discursos se emplean frases impersonales afirmando que "la sociedad reclama del Gobierno", parece que esa petición es algo completamente objetivo, una solicitud en la que todas las personas que integran esa comunidad coinciden; sin embargo, si la redacción aparece personificada, por ejemplo, "Pérez reclama del Gobierno", esa misma información ya no tiene tanta contundencia y a los ojos del lector existe un espacio para la reflexión y la contrastación.

No deja de llamar la atención que en muchos libros de texto los autores y autoras no aparezcan reseñados en las portadas de tales obras. Es el título del libro y la editorial lo más visible, debiendo recurrirse a las hojas interiores para localizar, en letra más pequeña que el resto de los contenidos y en lugar muy discreto, qué personas en concreto son las responsables de los contenidos seleccionados, de su forma de presentación e interpretación.

La diferencia, por lo tanto, es importante en relación a otros libros de divulgación, en los que siempre los autores y autoras son situados de manera bien visible, ya que su prestigio se utiliza como uno de los principales reclamos para convencer a quienes los adquieren y leen.

visible, ya que su prestigio se utiliza como uno de los principales reclamos para convencer a quienes los adquieren y leen.

En la práctica, los libros de texto quedan, generalmente, reducidos a materiales un tanto anónimos, ya que muy difícilmente estudiantes y profesorado recuerdan el nombre de quien elaboró los que en sus propias aulas se están consumiendo, con los que están trabajando en ese momento del curso escolar. Son obras de editoriales, no de autores. Cuando se informa al alumnado o cuando se compran suelen encargarse por el nombre de la editorial y el nivel educativo, no por el nombre de quien los escribe.

En este sentido, el hecho de convertir al autor o autora en invisible tiene el efecto de amplificar la autoridad del conocimiento que el libro refleja; puede llegar a mitificarse todavía más el valor de la letra impresa.

De esta manera, los centros de enseñanza en los que los libros de texto son dominantes vienen a coincidir con la Iglesia en la importancia que otorgan a las dimensiones de autoridad en los recursos que emplean. La Iglesia de cara a evangelizar predica apoyándose en la Biblia y en el catecismo, en cuanto instrumentos que recogen el conocimiento considerado verdadero e inmutable por las autoridades de esta institución. La palabra sagrada, especialmente los Evangelios, traducen la verdadera doctrina, el texto que sirve para validar cualquier otro conocimiento. La institución escolar muestra así una fuerte coincidencia con la eclesiástica cuando se apoya en esta modalidad de recursos instructivos, pues los libros de texto suponen para el alumnado el texto "sagrado", el texto donde se contiene el conocimiento válido, los contenidos culturales que hay que limitarse a

reproducir, coherentes con los intereses de los grupos sociales con poder. El énfasis en este caso se pone más en la reproducción que en la reconstrucción del conocimiento y en la investigación. Pero, no olvidemos que la misión de la Iglesia es adoctrinar, mientras que la de la institución escolar es favorecer procesos de reconstrucción del conocimiento social.

Los libros de texto tampoco atienden a los procesos, a cómo se construye la ciencia. La presentan ya acabada. Los alumnos y alumnas no acaban de hacerse una idea de cómo se produce ese conocimiento, quienes tienen posibilidad de hacer ciencia, dónde, cómo, con qué problemas se suelen encontrar, etc. En consecuencia es lógico que no lleguen a imaginarse fácilmente que tanto ellos como ellas también pueden/deben participar en ese proceso de elaboración de nuevos conocimientos.

La imagen que una gran parte de las personas tienen de muchas disciplinas es únicamente fruto de libros de texto, de manera especial los conocimientos matemáticos, físicos y químicos. Esta peculiaridad va a condicionar también sus valoraciones, expectativas e intereses en estas parcelas del saber. No es extraño encontrar personas que fruto de un fracaso durante su periodo de escolarización en estas disciplinas pasen a considerarse como no dotadas (genéticamente ?) para comprender el conocimiento que en esas parcelas del saber se produce y, como reacción, lleguen a mitificar y sobrevalorar a aquellas otras personas que sí lo comprenden. Uno de los resultados de los modos de trabajo a los que se vieron sometidos con los libros de texto es que se les impidió tomar contacto con otras fuentes de información y especialistas que podían haber subsanado lagunas o aspectos no entendidos en un primer momento. Resulta paradójico que cuando algo semejante ocurre apenas nadie opte por revisar hasta qué punto los manuales

escolares que se utilizan son o no adecuados, si la información que ofrecen está clara, bien organizada, es cierta, etc.

La institución escolar en la que los libros de texto son el recurso dominante va a tener muchas dificultades para fomentar el espíritu crítico, entre otras razones porque el alumnado no se encuentra con fuentes de información suficientemente diversificadas como para desarrollar sus capacidades de análisis y crítica. Es muy fácil que además propague toda clase de mitos falsos sobre el desarrollo de cada una de las parcelas de conocimiento.

Alumnos y alumnas salen de esas aulas sin llegar a captar cómo fue la evolución del saber en cada una de las parcelas que están estudiando o, lo que es peor, con una falsa idea. Apenas se enteran de la historia de los conocimientos con los que entran en contacto, a no ser alguna que otra referencia a alguna personalidad sobresaliente de otro periodo histórico. Lo que ayuda a propagar el mito de que la construcción de la ciencia es un proceso acumulativo y lineal, algo difícil de sostener después de la aparición de la obra de Thomas S. KUHN, *La estructura de las revoluciones científicas*, publicada en 1962. En esta misma obra el autor ya denuncia esta visión errónea de la evolución y reconstrucción de la ciencia. "En parte por selección y en parte por distorsión, los científicos de épocas anteriores son representados implícitamente como si hubieran trabajado sobre el mismo conjunto de problemas fijos y de acuerdo con el mismo conjunto de cánones fijos que la revolución más reciente en teoría y metodología científicos haya hecho presentar como científicos" (Kuhn, 1980, pág. 215). No aparece con nitidez cómo cada paradigma condiciona la ciencia que se produce, las preguntas y problemas que se van a estudiar, los instrumentos metodológicos, etc. Al contrario, si nos atenemos a

la imagen reflejada en la mayoría de los libros de texto, parece que "desde el comienzo de la empresa científica, los profesionales se han esforzado por las objetividades particulares que se encuentran incluidas en los paradigmas actuales"(Kuhn, 1980, pág. 219). El libro de texto, por lo tanto, puede llegar a funcionar como freno del desarrollo científico.

A los conflictos y condicionamientos en la elaboración de la ciencia no se les presta atención, a no ser de manera un tanto anecdótica, pero sin llegar a entrar en las razones de peso que orientan, promueven unas determinadas líneas de trabajo y no otras.

La idea de la ciencia como resultado de procesos acumulativos, es deudora de esta clase de manuales y se fomenta en la medida que año a año se les añaden algunos nuevos contenidos, debido fundamentalmente a la presión de querer ser más competitivos sobre la base de desear estar más actualizados. Se agregan nuevos temas, pero sin quitar informaciones anteriores ni, lo que es más decisivo, reestructurar lo anterior.

Existe una notable dificultad para actualizar los contenidos en los libros de texto, algo visible si nos detenemos a analizar el grado de demora en formar parte de su temario de las novedades científicas, artísticas, literarias, etc. que se están produciendo día a día. Hay importantísimos descubrimientos matemáticos, físicos, biológicos, históricos, artísticos, económicos, etc. que tardan demasiado en incorporarse a estos recursos didácticos y que, sin embargo, llegan a inundar los medios de comunicación de masas.

9. LIBROS DE TEXTO Y DESCUALIFICACIÓN PROFESIONAL.

Un paralelismo interesante es el que se puede establecer comparando lo que supuso la introducción de las máquinas en la producción industrial con algunas de las consecuencias que se pueden derivar de la escolarización dominada por libros de texto.

La unión del capital y la ciencia produce en el campo industrial y en el sistema educativo una serie de consecuencias y beneficios para el empresario capitalista y para los grupos de poder que controlan el sistema educativo. Entre estas consecuencias quizás una de las más importantes es la posibilidad de la producción y educación en masa con colectivos obreros y docentes descualificados puesto que la máquina en un caso y el libro de texto en el otro permite la expropiación de las destrezas y conocimientos de los obreros y del profesor y profesora especialista. Las ventajas de la máquina y de los libros de texto como sustitutos de los conocimientos y destrezas que debían poseer los obreros y docentes, es que facultan una más fácil explotación y control del trabajo de éstos.

Para el empresario, en el mundo de la producción, y para los grupos que poseen el control del poder político y económico en educación, la máquina y el libro de texto permiten:

A) Reducir las inversiones en la producción y en el sistema educativo. La realización del trabajo que precisa algún grado de especialización es generalmente el elemento más caro en la producción y en la educación. No obstante, tanto en la fábrica robotizada como en la escolarización con libros de texto este trabajo de especialistas puede irse suprimiendo progresivamente y suplantándose por simples vigilantes de máquinas y "servidores" de los manuales escolares. Al mismo tiempo,

en una situación semejante son necesarios menos empleados y profesores y profesoras y, por lo tanto, es admisible un recorte en las inversiones económicas en este capítulo de personal. Con esta clase de filosofía para trabajar en estas circunstancias se necesitan menos personas, menos tiempo para su formación y escasa atención a su actualización permanente y, consecuentemente, salarios más bajos. Los obreros y docentes al no verse como poseedores de conocimientos y destrezas especializadas quedan más fácilmente desarmados para exigencias salariales "desproporcionadas" con su valía.

B) Incrementar el ritmo y la cantidad de trabajo. Los colectivos de personas asalariadas en una empresa y en las instituciones escolares al no tener que preocuparse excesivamente en su trabajo de la preparación y planificación de recursos, programación, motivación, seguimiento y evaluación etc., así como tampoco de dedicar un gran esfuerzo para su actualización profesional, su fatiga decrecerá y de este modo podrán dedicarse a más acciones "mecánicas", rutinizadas, por ejemplo, impartir muchas materias diferentes y/o con distintos niveles de profundización, y atender a un mayor número de niños y niñas.

C) Controlar el trabajo de las personas empleadas y de los profesores y profesoras. Al descualificar en gran medida a la fuerza laboral, a la mano de obra, y concentrar el eje de control del trabajo en las máquinas y libros de texto, respectivamente, la posible insubordinación del personal obrero y docente, su resistencia intentando frenar los ritmos de producción y de trabajo, queda anulada en gran parte, puesto que en un caso la máquina y en otro el manual escolar llegan a imponer un determinado ritmo, de regularizar los ritmos de trabajo. Los alumnos y

alumnas, por ejemplo, en una situación de huelga del profesorado pueden continuar al mismo ritmo que tenían, sin necesidad de la presencia de éste.

Las personas empleadas en una fábrica y el profesorado quedan sometidas, por consiguiente, al propio ritmo de la máquina y del libro. La movilidad y flexibilidad del trabajador artesano y del verdadero profesor y profesora, que podían variar de actividad cuando deseaban, y seguir el ritmo que ellos mismos decidían en función de los intereses y necesidades que llegaban a detectar, ahora quedan anuladas. Se llega de este modo a un estado de prisión atenuada, en palabras de Karl **MARX**.

La máquina y el manual escolar pretenden imponer una regularidad al trabajo y, a la vez, frenar la lucha explícita o encubierta que las organizaciones sindicales pudieran plantear como forma de control sobre el capital y sobre los contenidos culturales, respectivamente. El patrono y la inspección escolar pueden evaluar más fácilmente y, lo que es más importante, de manera más objetiva, el ritmo de producción y los niveles alcanzados. La máquina determina una forma de trabajar, de lo contrario se avería, y máxime en una organización del trabajo en cadena. Los manuales escolares transmiten al profesorado que es necesario acabarlos en un determinado periodo de tiempo, un curso, puesto que una vez consumido ese tiempo otro manual hace acto de presencia y su manejo exige el haber cursado el anterior; de la misma manera que en una cadena de producción, cada acción presupone otra anterior.

D) Emplear y sustituir personal con gran comodidad. En la medida que la máquina y el manual escolar acaparan todas las principales dimensiones y

decisiones inteligentes que son necesarias para producir un determinado producto, y puesto que, consiguientemente, la "creatividad" de los obreros y obreras y docentes queda reducida de modo casi exclusivo a una misión de vigilancia de la máquina y seguimiento del libro de texto, se origina una degradación, descualificación de estas personas. En consecuencia, en esa misma medida que ya no se necesitan grandes conocimientos para desempeñar un puesto en esa modalidad de cadena de producción, el trabajo en sí se convierte en no-especializado. Una vez dada esta situación lo que se produce es obvio, cualquier persona puede desempeñar ese trabajo y, al mismo tiempo, es posible sustituir esta clase de personal con gran comodidad y según el lema de la "obtención de mayores beneficios". Los salarios se pueden reducir o contener fácilmente puesto que la oferta de mano de obra para realizar tales tareas no es difícil de localizar; existe mayor oferta que demanda.

Se consigue de este modo, al mismo tiempo, una fuerza de trabajo dócil y flexible, que sirve para todo. Vemos, en este sentido, como a cualquier profesor o profesora hoy en día se le exige, inclusive con la legislación en la mano, que sea capaz de desempeñar cualquier puesto de trabajo, o sea, que tanto pueda impartir matemáticas un año como que al siguiente se dedique a la gimnasia o a la literatura. Lo que decidirá estas opciones serán, muchas veces, toda clase de razones, menos las de capacitación científica y didáctica.

Los obreros de las máquinas y los profesores y profesoras atrapados en las redes de los libros de texto conforman un grupo de trabajadores a los que, en la práctica, ya se les han expropiado parcialmente su saber y sus destrezas, a unos por la máquina o robot de turno y a otros por el manual escolar.

Esta descualificación explica situaciones paradójicas como, por ejemplo, la que se da cuando un docente realiza sus programaciones a base de taxonomías conductuales sobre un libro de texto que no es planificado con ese modelo, ni para ese destino por los autores. Aunque tenemos que reconocer que, en la mayoría de las ocasiones, únicamente se lleva a cabo este trabajo de cara a las visitas de los cuerpos de inspección.

Existen autores de libros de texto que no saben lo que son las taxonomías, o terminologías y cuestiones como modelos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, etc.; sólo dominan los contenidos de sus materias. De ahí la dificultad y el contrasentido al utilizar sus productos para derivar objetivos conductuales, siguiendo cualquiera de las taxonomías de moda o realizar programaciones de centro y de aula a un determinado nivel de concreción, una vez que ya existe la decisión previa de utilizar un libro de texto concreto.

10. LIBROS DE TEXTO Y DETERMINACIÓN DE LAS TAREAS ESCOLARES.

Las informaciones contenidas en los libros de texto determinan las cuestiones fundamentales de cada disciplina a las que se debe prestar más atención, asimismo, contribuyen a forjar una determinada idea de lo que significa saber, dominar una asignatura; ayudan a construir concepciones de lo que es el conocimiento en cada ámbito disciplinar, así como de su utilidad. Cooperan a delimitar lo que necesitan saber los alumnos y alumnas en cada curso y etapa educativa, el ritmo de los aprendizajes, así como la progresión de los contenidos en cada materia, su organización y, en numerosas ocasiones, fijan también el rol del

profesorado, sus tareas, estímulos que necesita ofrecer a sus estudiantes, la manera de evaluar, las actividades de refuerzo, etc.

Las alumnas y alumnos de un aula donde los libros de texto tengan la hegemonía abren sus libros de texto al comienzo de cada clase, corrigen los ejercicios de la lección correspondiente encargados el día anterior, se autoevalúan y son evaluados por sus docentes de acuerdo con el grado en que sus respuestas coinciden con las que ofrecen quienes realizaron su manual escolar.

Las aulas dominadas por los libros de texto corren el peligro de quedar reducidas a ser lugares donde sólo se corrigen ejercicios, deberes. Existe el peligro de desplazar el espacio en el que debe producirse el aprendizaje fuera de las instituciones escolares. Este fenómeno se daría, por ejemplo, en el caso de aquel profesor o profesora que obliga a sus estudiantes a hacer en casa los ejercicios que incluyen los libros de texto, sin haber explicado antes los conocimientos previos para realizarlos, y dedica todo el tiempo de su clase a corregirlos. Es obvio que cuando el alumnado se va a encontrar con problemas, cuando precisa de ayuda para poder entender la información con la que entra en contacto y que necesita para resolver los ejercicios encargados, en ese momento no puede disponer de su profesor o profesora. En una situación semejante, serán las familias u otros profesionales contratados por ellas quienes tendrán que suplir a las figuras docentes oficiales.

La escolarización sostenida por los libros de texto, en el fondo, es un contrasentido, puesto que en la medida que en este recurso se encuentra todo lo que cada estudiante debe recordar si desea aprobar, éstos podrían dejar de ir al centro escolar y dedicarse a memorizar tales libros, con lo que el profesorado estaría de

más. En una situación similar, a la figura docente sólo le queda el papel de certificar y registrar en el expediente académico del alumnado la posesión de unos determinados niveles culturales.

No olvidemos, que aunque son las directrices ministeriales las que imponen los contenidos culturales objeto de atención en las instituciones escolares son, sin embargo, los libros de texto quienes concretan e interpretan más restrictivamente todavía esas directrices, quienes, en resumen, cierran el curriculum.

En un proceso educativo en el que los libros de texto tienen la única y última palabra se hace realidad el concepto de Paulo FREIRE de «educación bancaria». La finalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje queda minimizada a convertir a niños y niñas en acumuladores de conocimientos al igual que un capitalista acumula capital. En este modelo bancario cada estudiante es un receptor pasivo, obsesionado por almacenar datos en su memoria.

Esta modalidad de manuales escolares secunda de una manera importante las funciones selectivas que tradicionalmente viene desempeñando la institución escolar. El éxito y fracaso escolar se convierten en algo más fácil de determinar. Incluso, como destaca Basil BERNSTEIN, ayudan a conformar mentalidades obsesionadas por clasificar y jerarquizar en todos los ámbitos de la vida, tanto personal como social.

"Es el libro el que le prepara para recibir el pasado condensado en el manual. Y el manual, a su vez, transmite tácitamente la ideología de un curriculum tipo colección: pues él encarna formas de clasificación y marcos de referencia

rígidos. El manual ordena el conocimiento siguiendo una progresión explícita, proporciona criterios explícitos, rechaza la incertidumbre y enuncia jerarquías. Da al niño un índice para conocer su situación con respecto a los demás en la progresión escolar. Es pues, un medio silencioso para crear relaciones de competencia" (Bernstein, 1988, pág. 130).

Es obvio, sin embargo, que son cada vez más numerosos los profesores y profesoras que tienen dismitificado este recurso y cuando lo utilizan lo hacen como uno más entre otros muchos, obligando a sus estudiantes a análisis críticos y contrastados de la información que esta clase de recursos contienen. Pero, conviene no dejar de analizar las consecuencias de esta modalidad de manuales, pues la presión de las empresas dedicadas a su elaboración, distribución y comercialización es, día a día, más importante, pues es mucho dinero el que entra en juego, además de las posibilidades de influir en las visiones de la realidad que construyen las nuevas generaciones.

11. RECURSOS DIDÁCTICOS ALTERNATIVOS AL LIBRO DE TEXTO.

Los libros de texto, como recurso educativo en el desarrollo de currícula escolares en las aulas, condicionan las actividades educativas que se desarrollan y los procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje; establecen la forma y la secuencialización de las tareas, los contenidos culturales que merecen la pena, así como, la forma y el contenido de la evaluación.

La mayor o menor posibilidad de contrastar las informaciones que se le ofrecen a los alumnos y alumnas, la probabilidad de conectar las experiencias

extraescolares con las escolares, la diversidad de tareas a realizar por el conjunto de estudiantes y el profesorado, etc. están implícitas en los recursos que en el aula se manejan.

Pese a que desde hace muchos años la mayoría de las legislaciones en educación inciden en la necesidad de una enseñanza más activa, en las ventajas del trabajo en grupo y cooperativo, en la utilidad y función de una mayor variedad en los recursos didácticos, en la evaluación continua, etc., sin embargo el modelo de escuela tradicional de carácter dogmático no está todavía desterrado. Ninguna duda cabe que este modelo de escolarización encuentra en el libro de texto uno de sus más firmes aliados. De ahí la urgencia de nuevos recursos didácticos como apoyo a estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden contribuir a mudar el trabajo y, en general, la vida en las aulas y centros escolares.

Una política educativa que quiera participar de este reto necesita fomentar la producción de materiales que contribuyan a hacer realidad uno de los fines prioritarios de la educación, preparar ciudadanos y ciudadanas solidarias, responsables y democráticas con capacidad de comprender, intervenir y transformar la realidad. Tales recursos pedagógicos es claro que no tienen porqué ser totalmente diferentes a los que las personas adultas o los mismos jóvenes tienen a su disposición fuera de los centros escolares, pero que, por desgracia, en la mayoría de las ocasiones no saben como localizar, comprender y emplear. De ahí el reto para el gobierno y el mundo empresarial de proporcionar estos materiales a las escuelas.

Entre estos materiales urgentes para el desarrollo de nuevos currícula escolares podemos mencionar:

- * Colecciones de documentación histórica y cultural.
- * Revistas y periódicos locales y nacionales, especializados y generales.
- * Revistas y periódicos escolares.
- * Colecciones de fichas, fotografías, diapositivas e ilustraciones temáticas.
- * Colecciones de cintas magnetofónicas y discos para idiomas, música, ciencias sociales, literatura, etc.
- * Colecciones de cintas de video de las más diversas temáticas y niveles de especialización.
- * Colecciones de mapas: físicos, políticos, históricos, culturales, etc.
- * Colecciones de maquetas y planos.
- * Colecciones de cómics, cuentos, fábulas, refranes, poesías, etc.
- * Diccionarios.
- * Carteles, murales.
- * Materiales de carpintería y construcción; materias primas como arena, barro, tintes naturales, pinturas, cuerdas, tejidos, papeles, alimentos, etc.
- * Programas de ordenador: de tratamiento de textos, bases de datos, juegos de simulación, programas didácticos en las diferentes áreas de conocimiento y experiencia, etc.
- * Juegos de mesa variados.
- * Equipos y materiales para los diversos laboratorios.
- * Instrumentos musicales y partituras.
- * Animalarios, acuarios y terrarios.
- * Guías de los distintos servicios locales: parque de bomberos, policía municipal, ayuntamiento, museos, servicio de aguas y depuradora, parques y jardines, de la historia y evolución de su propia localidad, de sus calles, de los personajes y

efemérides a quienes están dedicadas las calles y avenidas, de las fábricas, talleres, granjas, etc.

* Material de publicidad y propaganda diversos de las instituciones y servicios públicos, de empresas comerciales, etc.

* Los propios recursos fruto de los diversos trabajos efectuados desde el centro escolar (Transcripciones y grabaciones de entrevistas a personas de la comunidad, colecciones de insectos y otros animales, de minerales y rocas, monografías sobre los distintos modos de trabajo de la comunidad a la que pertenece el alumnado, correspondencia escolar con otras escuelas y otros niños, niñas y jóvenes,).

* Bibliotecas de actualización pedagógica para el profesorado.

* Etc.

Estas modalidades de fuentes de información son a las que las personas adultas recurrimos para solventar nuestras propias lagunas tanto en aquellas parcelas en las que trabajamos profesionalmente como en aquellos otros ámbitos del conocimiento y de la experiencia humana de los que estamos más alejados en nuestra vida profesional y laboral.

En momentos como esos uno de los problema a resolver es el de dilucidar qué información precisamos y dónde se encuentra, cómo descubrir los prejuicios y conclusiones apresuradas, etc. Todos nos percatamos de que existen escuelas de pensamientos, sesgos ideológicos, temas conflictivos y polémicos, etc., pero poco a poco, mediante consultas a diferentes fuentes, contrastando con otras personas, etc. es posible ir solventando muchas de las dudas. Resolviendo problemas como estos, es como se "aprende a aprender", algo que las instituciones de enseñanza debe fomentar de manera prioritaria.

De ninguna manera quisiera dar la impresión de que asumo que el alumnado y los profesores y profesoras aceptan sin más todo cuanto aparece en los libros de texto, sin oponer resistencias, reinterpretar, revisar o alterar la información allí contenida (Torres, 1991; Everhart, 1983; Apple, 1987). Considero importante dejar claro que también en este terreno existe una notable contestación por parte de muchos profesores y profesoras. Así, hay docentes que se dedican a proponer materiales curriculares alternativos, otros tratan de desenmascarar los contenidos que aparecen deformados en los libros de texto.

También conviene ir detectando las numerosas contradicciones que se están produciendo en el terreno de la edición y comercialización de materiales didácticos. El mercado en expansión de libros de divulgación y monografías y documentales puede afectar, de una manera significativa, al mercado de los libros de texto y, de hecho sus efectos se notan ya, especialmente a medida que las tiradas de cada publicación sean cada vez mayores, lo que va a redundar en una disminución en los costes. Al ser más atractivos, es fácil prever que su uso se convierta en algo más cotidiano en las aulas. Este fenómeno es algo que ya se viene notando durante estos últimos años en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura. Cada vez se editan menos libros de texto de lecturas, puesto que las publicaciones de literatura infantil y juvenil están creciendo a un fuerte ritmo; además con mucha mayor eeleridad se realizan ediciones económicas de aquellas obras literarias de mayor aceptación entre el público; ediciones que se realizan teniendo en mente, con frecuencia, su utilidad como recurso educativo para ser empleado por los alumnos y alumnas en las instituciones escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. (1979): Ideology and United States History Textbooks **Harvard Educational Review**. Vol.49, 3 (August), pp.361-386.
- APPLE, M. W. (1987): **Educación y poder**. Barcelona. Paidós - M.E.C.
- APPLE, M. W. (1989): **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona. Paidós-M.E.C.
- BELTRAN, F. (1991): **Política y reformas curriculares**. Valencia. Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BERNSTEIN, B. (1988): **Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madrid. Akal.
- BERNSTEIN, B. (1993): **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. 4**. Madrid. Morata - Fundación Paideia.
- BINI, G. (1977): **Contra el libro de texto en BINI, G. y otros: Los libros de texto en América Latina**. México, Nueva Imagen, pp.19-50.
- BLACKBURN, G. W. (1985): **Education in the Third Reich. Race and History in Nazi Textbooks**. Albany. State University of New York Press.
- BONILAURI, B. (1983): **La désinformation scolaire. Essai sur les manuels d'enseignement**. Paris. Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, P. (1983): **Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento**. En GIMENO, J. y PEREZ, A. (Comps.): **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid, Akal, pp. 20-36.
- CASTELL, S.; LUKE, A. & LUKE, C. (Eds.) (1989): **Language Authority and Criticism. Readings on the School Textbook**. London. The Falmer Press.
- CLEMENT, J. P. (1993): **Historia de la ciencia y de la técnica. Vol. 23. Las instituciones científicas y la difusión de la ciencia durante la ilustración**. Madrid. Akal.

- COMENIO, J. A. (1976): **Didáctica Magna**. México. Porrúa.
- DEAN, E.; HARTMANN, P. y KATZAN, M. (1984): **Historia en blanco y negro. Análisis de los manuales escolares en Suráfrica**. Barcelona. Serbal - UNESCO.
- DELFATTORE, J. (1992): **What Johnny Shouldn't Read. Textbook Censorship in America**. New Haven. Yale University Press.
- DELVAL, J. (1983): **Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela**. Barcelona. Laia.
- ELSON, R. (1964): **Guardians of Tradition. American Schoolbooks of the Nineteenth Century**. Lincoln. University of Nebraska Press.
- ENGLUND, T. (1986): **Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education**. Lund. Studentlitteratur.
- EVERHART, R. B. (1983): **Reading, Writing and Resistance. Adolescence and Labor in a Junior High School**. Boston. Routledge and Kegan Paul.
- FERNANDEZ, J. L. y GARCIA CARRASCO, J. (1971): **Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española**. Salamanca. Sígueme.
- GIMENO, J. (1988): **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1994): **Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural**. Texto multicopiado.
- JOHNSEN, E. B. (1993): **Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts**. Oslo. Scandinavian University Press.
- KUHN, T. S. (1980): **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid. Fondo de Cultura Económica, 5ª reimpr.

LOEWEN, J. W. (1995): **Lies My Teacher Told Me. Everything Your American History Textbook Got Wrong.** New York. The New Press.

MARTINEZ BONAFE, J. (1991): **Proyectos curriculares y práctica docente.** Sevilla. Díada.

MIGUEL, A. de (1983): La experiencia de un texto para E.G.B.. En ARANGUREN, J. L. y otros, **Infancia y Sociedad en España.** Jaen. Hesperia, págs. 201 - 208.

PREISWERK, R. (Ed.) (1980): **The Slant of the Pen. Racism in children's books.** Geneva. World Council of Churches.

QUEREEL, P. (1973): **Au Feu les Manuels. L'Idéologie dans les Manuels de Lecture à l'Élémentaire.** Paris. Edilio.

RUSSELL, B. (1968): **Autobiografía (1872-1914).** Tomo I. Madrid. Aguilar.

RUSSELL, B. (1985): **Ensayos impopulares.** Barcelona. Edhasa.

SOPENA MONSALVE, A. (1994): **El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica.** Barcelona. Crítica.

SUBIRATS, M. (Coord.) (1993): **El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores.** Madrid. Instituto de la Mujer.

TORRES SANTOMÉ, J. (1991): **El curriculum oculto.** Madrid. Morata, (1996, 5ª edic.).

TORRES SANTOMÉ, J. (1994): **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.** Madrid. Morata.

TORRES SANTOMÉ, J. (1995): La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción. En VV. AA.: **Volver a pensar la educación, Vol. Y Política, educación y sociedad.** Madrid. Morata-Fundación Paideia.

VIÑAO FRAGA, A. (1992): Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII). En ESCOLANO, A. (Comp.): **Leer y escribir en**

España. Doscientos años de alfabetización. Madrid. Pirámide y Fundación German Sánchez Ruipérez. págs.45-68

VV.AA. (1990): **Tercer Mundo y recismo en los libros de Texto.** Madrid. Cruz Roja Española.

WILLIAMS, R. (1976): **Base and Superstructure in Marxist Cultrual Theory.** En DALE, R.; ESLAND, G. and MACDONALD, M. (Eds): **Schooling and Capitalism: A Sociological Reader.** Londres. Routledge and Kegan Paul, pp.202-210

WOODWARD, A. (1993): **Do Illustrations Serve an Instructional Purpose in Us Textbooks?.** En BRUCE, B. y WOODWARD, A. (Eds): **Learning from Textbooks.** Hillsdale. Lawrence Erlbaum Press.

1. PORQUÉ Y PARA QUÉ DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

La diversidad de medios audiovisuales que el profesor puede utilizar y las potencialidades que ofrece en relación con la enseñanza de la lengua, exige una reflexión sobre la idoneidad y el uso de cada uno de ellos en función de los objetivos que se persiguen. La información audiovisual que se proporciona a través de los medios audiovisuales debe ser relevante, clara y comprensible para el alumno. La selección de los medios audiovisuales debe ser adecuada a los contenidos que se enseñan y a las características de los alumnos. La información audiovisual debe ser relevante, clara y comprensible para el alumno. La selección de los medios audiovisuales debe ser adecuada a los contenidos que se enseñan y a las características de los alumnos.

Desde esta perspectiva se puede decir que el uso de los medios audiovisuales en el aula debe ser una herramienta que permita al profesor mejorar su práctica docente y facilitar el aprendizaje de los alumnos. La selección de los medios audiovisuales debe ser adecuada a los contenidos que se enseñan y a las características de los alumnos. La información audiovisual debe ser relevante, clara y comprensible para el alumno. La selección de los medios audiovisuales debe ser adecuada a los contenidos que se enseñan y a las características de los alumnos.