

## Los nuevos libros texto: el curriculum real de la Reforma

Joan E. Cantarero Server  
Universitat de València (Servicio de Formación Permanente)(\*)



### RESUMEN

En este trabajo se analiza en qué medida los principios pedagógicos de la Reforma se materializan en los nuevos libros de texto de la Educación Primaria. Tomando como muestra cuatro textos -de distintos niveles y áreas- de las principales editoriales, se examinan la naturaleza de sus contenidos, su carácter más o menos globalizador, si promueven la conexión con el entorno, su modelo didáctico y otros aspectos relacionados con los postulados básicos del discurso pedagógico de la Reforma.

“El problema de Geometría hacía pensar en una escultura moderna de la Bienal: ‘Un sólido está formado por una semiesfera superpuesta a un cilindro, cuya superficie es tres séptimos de aquella...’

No existe un instrumento que mida las superficies. Así que en la vida no puede ocurrir nunca que conozcamos las superficies y no las dimensiones. Un problema así sólo puede nacer en la mente de un enfermo.

Con la nueva ley de Enseñanza estas cosas ya no se verán. Los problemas partirán de ‘consideraciones de carácter concreto’.

De hecho, Carla ha tenido en el Graduado un problema de carácter concreto, a base de calderas: ‘Una caldera tiene la forma de una semiesfera superpuesta...’. Y de nuevo se parte de las superficies.

Es mejor un profesor a la antigua, que uno que cree ser moderno porque ha cambiado las etiquetas.”

*Carta a una maestra*  
(Alumnos de la escuela de Barbiana)

En el curso 1995-1996 finalizó el proceso de implantación de la Reforma en la Educación Primaria. Aunque están aún abiertos temas candentes (adscripciones del profesorado, conexión con la ESO...), el interés general se puede desplazar ya desde las cuestiones más generales de la transformación del sistema educativo a los aspectos más concretos, desde el curriculum formal que establece la Reforma al curriculum real que se ofrece al alumnado. Centrándonos en este campo, en la configuración de las prácticas de enseñanza, los materiales curriculares -en particular los libros de texto- son un factor clave (Apple, 1989). Se ha constatado sobradamente que los materiales curriculares no son un mero soporte para la instrucción, que no tienen sólo un valor instrumental, sino que su papel va mucho más allá. Cada uno de ellos constituye “una teoría sobre la escuela” (Martínez Bonafé, 1992, p. 8)<sup>(1)</sup>

Por esta relevancia que les concedemos, desde la renovación pedagógica -así

(\*) c/. Guardia Civil, 23 bajo. 46020 Valencia. Telf. (96) 3620061

(1) Las obras de Elliott y Woodward (1990) y de Johnsen (1996) suponen dos aportaciones del mayor interés para profundizar en el conocimiento sobre los materiales curriculares.



como en otros ámbitos- se han formulado distintas propuestas encaminadas al diseño del currículum y la elaboración de materiales por los propios enseñantes, pero, como señala Gimeno (1988, págs. 176-178) diferentes razones acaban determinando que los docentes dependan de elaboraciones ajenas para el desarrollo de su trabajo, lo que se concreta en el uso masivo de los manuales escolares. De ahí se desprende que un análisis de los libros de texto más utilizados en los centros escolares pudiera ser una vía útil para acercarnos a un diagnóstico sobre la concreción de la Reforma en las aulas, una realidad que quizá no tenga mucho que ver con la retórica del discurso oficial.

Dado el elevado número de libros de texto existentes (según editoriales, nivel educativo y área) y por las pretensiones específicas de nuestro trabajo, para tener una visión general de cuál es el currículum que en los manuales escolares se ofrece al alumnado hemos elegido cuatro textos<sup>(2)</sup>, representativos de algunas de las principales editoriales<sup>(3)</sup>. Uno por cada una de las áreas más importantes del currículum, además de un ejemplar "globalizado" correspondiente al primer ciclo<sup>(4)</sup>.

Nuestro objetivo ha sido confrontar los principios educativos más conocidos de la Reforma<sup>(5)</sup> con el contenido de los libros

de texto que revisamos, para averiguar hasta qué punto los manuales escolares reflejan realmente el discurso pedagógico oficial. Pretendemos con este estudio proponer algunas conclusiones que surgen del análisis de los libros de texto que examinamos. Son hipótesis que se ofrecen para la discusión y que, por otra parte, podrían tener alguna utilidad para el análisis de otros materiales curriculares.

### ¿Hacia una educación integral?

Entre los principios que deben orientar la actividad educativa la LOGSE<sup>(6)</sup> (artículo 2º) explicita los siguientes:

a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.

Los materiales curriculares que se utilicen en las aulas tendrían que ser coherentes con estas prescripciones. En este sentido, podríamos afirmar que en la mayoría de los actuales libros de texto se observan avances significativos. Los nuevos materiales probablemente se aproximen más a esa *educación integral* que habría de pro-

(2) Véase en el anexo el listado de libros de texto y guías didácticas revisados.

(3) Según los datos que registraba el ISBN en 1992 (citados por Gimeno, 1995, p. 94), las tres editoriales con mayor número de títulos en este sector son Anaya, EDEBÉ y Santillana.

(4) Como es bien sabido, la mayoría de los libros de texto de primaria son adaptados para su uso en cada una de las comunidades autónomas. Examinamos aquí los ejemplares publicados para su distribución en el País Valenciano, pero las conclusiones a las que llegamos pueden ser válidas para cualquier otra comunidad, en virtud del alto grado de coincidencia tanto entre los *currícula* obligatorios de unos y otros territorios, como entre los libros de texto que las editoriales "adaptan" para cada uno de ellos.

(5) Sería conveniente detenerse en algunas consideraciones sobre las finalidades, el diseño o el desarrollo de la Reforma, destacando sus importantes limitaciones y contradicciones, pero esta cuestión queda fuera del alcance de este trabajo.

(6) Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990), que sienta las bases de la enseñanza obligatoria en España.



mover el sistema educativo. Fundamentamos esta apreciación en el hecho de que se trabajen contenidos procedentes de los tres ámbitos que establece la Reforma y se acojan aspectos de los *temas transversales*. Sin embargo, mediante un examen crítico de los textos, esos avances que mencionamos no resultan tan significativos.

Aparentemente, las programaciones que acompañan a los libros de texto nos indican que en todas y cada una de las unidades se trabajan *conocimientos, procedimientos y actitudes*, pero este simple hecho ya nos indica lo artificial que resulta el planteamiento. La permanente inclusión de los tres tipos de contenidos es más formal que real. En todas las áreas predominan muy claramente los contenidos conceptuales, aunque en aquellas de carácter más instrumental, se ejerciten también procedimientos y destrezas. Por otra parte, cuanto más bajo sea el curso del que se trate, más abundan, lógicamente, los contenidos de tipo procedimental, y según ascendemos a lo largo de los niveles educativos, éstos van disminuyendo rápidamente en beneficio de los conocimientos conceptuales.

En cambio, el tratamiento de las actitudes y los valores queda mucho más relegado en el currículum real. Aunque la programación los contempla formalmente en todos los temas, el énfasis real recae siempre en los otros contenidos, principalmente en los de carácter conceptual. Los conocimientos actitudinales se ejercitan mucho menos mediante las tareas académicas lo cual, unido a la especial complejidad que tiene la consecución de objetivos en este campo, debe llevarnos a no esperar por ese camino gran éxito en el desarrollo de actitudes o valores. Cabría afirmar aquí

que querer ser tan *pedagógicamente correctos* incorporando en todo momento algún valor o actitud a la programación equivale a disolver los contenidos de este ámbito, llegando a redactar contenidos actitudinales inanes o irrelevantes, dado el gran número de ellos que hay que formular para poder cubrir todas las unidades y apartados de la programación.

Por ejemplo, establecer como objetivo actitudinal para los alumnos de 3º en Matemáticas "Curiosidad por indagar y explorar las regularidades y las relaciones que hay en los conjuntos numéricos" (p. 9 de la *Guía*) no pasa de ser retórica vacía, con una finalidad meramente burocrática. ¿Realmente esperamos que la mayoría del alumnado adquiera esa curiosidad? ¿Cómo lo conseguiremos? ¿Nos ocuparemos de evaluarla? ¿Y si no la adquieren? ¿Se ha de recuperar o es un ítem prescindible? Más bien parece que en realidad de lo que se trata es de justificar que en todos los temas se colocan actitudes o valores, tengan éstos poco o mucho sentido.

Por su parte, *los ejes transversales* tampoco cuentan con un mínimo tratamiento. En algunos materiales ni se tienen en cuenta en las programaciones, como sucede en el libro de Matemáticas que examinamos; en las guías de otros libros de texto sí se citan estos ejes en la planificación de las unidades, pero parece que sólo se pretende cubrir el expediente ya que no se nota realmente la presencia de estas cuestiones en las actividades que se proponen para el alumnado.

*Otros contenidos y otras capacidades* quedan igualmente marginados. Como los del ámbito psicomotor<sup>(7)</sup>, que no se incluyeron claramente en el canon oficial de la Reforma y restan confinados en áreas co-

(7) ¿Qué queda de aquella reivindicación que hacía el Movimiento de Cooperación Educativa (1979): *A la escuela con el cuerpo*, reclamando que la escuela acogiera "niños enteros" y no sólo "cabezas de niños"?

mo la educación física y, si acaso, la educación artística y musical. Otro tanto cabría decir de aquellas habilidades o formas de pensamiento que se apartan más del paradigma dominante. Estamos refiriéndonos a la crítica, el pensamiento divergente, la fantasía o la imaginación; a las capacidades intelectuales más valiosas, como investigar, planificar, deliberar, evaluar o sintetizar; al lenguaje icónico, etc., etc. Son dimensiones básicas para "el pleno desarrollo de la personalidad humana" -como define a la educación nuestra Constitución-, que sin embargo no se encuentran reflejadas en una proporción adecuada en la mayor parte de los nuevos libros de texto.

### ¿Una enseñanza globalizadora?

El grado de disciplinariedad es una dimensión fundamental en cualquier análisis de unos materiales curriculares. En este campo, parecería que las expectativas han de ser favorables: en cualquier documento programático de la Reforma se hace referencia al planteamiento interdisciplinar que ha de caracterizar el curriculum de la educación primaria. "Se requiere un enfoque globalizador", afirma taxativamente el Diseño Curricular Base (DCB). Se diría, pues, que este conocido principio didáctico, uno de los más definitorios de la renovación pedagógica, al ser elevado a los altares de la doctrina oficial debería de llegar de inmediato al curriculum real de los centros. No obstante, la realidad no parece que esté circulando por ese camino. Los li-

bros de texto, esos mediadores de primera magnitud entre el curriculum oficial y la práctica en las aulas, así lo indican.

A excepción del primer ciclo de primaria, en los otros dos ciclos se mantiene la existencia de libros diferenciados para cada área, lo que impide de raíz una organización interdisciplinar del curriculum. Ésta se podría desarrollar, eso sí, al margen de los libros de texto; pero entonces... ¿para qué queremos los libros de texto?

El análisis, por otra parte, se podría llevar más al fondo, cuestionando, incluso, que dentro de cada una de las áreas de Primaria exista una estructura realmente globalizadora. Generalmente se plantean los programas de las áreas de forma muy analítica, fragmentando los contenidos en unidades reducidas, para facilitar su *asimilación* por el alumnado. De este modo, y con la pretensión de que los alumnos memoricen mejor determinadas informaciones, se evita estudiar un tema desde diferentes ópticas, con un enfoque sistémico, considerando sus distintas dimensiones, los elementos que interaccionan, los conflictos y contradicciones, etc. Por ejemplo, en el libro de Conocimiento del Medio de 3º que examinamos se estudian en el tema 10 los peces, en el tema 14 el mar como un medio natural y en el tema 22 los productos del mar: la pesca. Todos esos puntos se abordan por separado, en distintos momentos, en lugar de plantear un amplio tema de investigación sobre la pesca, el mar o cualquier otro foco que suscitase el mayor interés del alumnado<sup>(8)</sup>.

En otras áreas que en principio también admitirían con facilidad un plantea-

(8) Hay que subrayar que en este libro su guía didáctica contiene un apartado en cada tema sobre "Relación con otras áreas", recordando puntos de conexión con el programa de otras áreas. Una medida, sin embargo, bastante inoperante, ya que si con un uso estándar de los libros de texto se sigue habitualmente la secuencia de unidades de cada uno de ellos, de poco sirve saber que lo que estamos dando ahora en *Conocimiento del Medio* conecta con lo que vimos el mes pasado en *Matemáticas* y con lo que veremos dentro de seis semanas en *Lengua*.



miento globalizador, como Lenguaje, nos encontramos asimismo con la estructura disciplinar llevada al extremo. En el libro de Lenguaje de 4º que hemos observado, después de leer y comentar un texto (actividad de comprensión lectora, págs. 46-47), se dedican a un "repaso de gramática" (p. 48, con cuatro ejercicios sobre adjetivos y sustantivos, género de los adjetivos, pronombres personales y artículos), entrando después (p. 49) en un "repaso de ortografía" (sobre la grafía correcta de distintas palabras y fonemas). Como se ve, tres actividades consecutivas sin ninguna conexión entre sí. Dado que hay que trabajar varias parcelas en Lenguaje, se recurre a proponer una serie de tareas de aprendizaje para cada una de ellas, sin proponerse hallar una única actividad, de mayor riqueza, motivadora y global, que permitiera el aprendizaje de contenidos pertenecientes a distintos campos del área de Lenguaje. Se puede colegir que el problema del enfoque disciplinar está estrechamente vinculado con el modelo didáctico elegido, al que más adelante haremos referencia.

Por lo que respecta al primer ciclo de la educación primaria, en cambio, los datos parecen ser más prometedores para la interdisciplinariedad. Las editoriales (¡aunque no todas!) ya optan por ofrecer un único libro de texto (concretamente un ejemplar por trimestre) con una propuesta *globalizada*. No obstante, parece que el único -aunque importante- avance que así se consigue es el de la disminución de peso en las carteras del alumnado, con el consiguiente beneficio para su columna vertebral. En cambio, el avance didáctico,

ese supuesto giro hacia un enfoque globalizador no está tan claro. Examinando detenidamente los nuevos libros, su globalización es más aparente que real. Lo que se ha hecho es yuxtaponer en cada unidad actividades de cada una de las áreas pero sin una adecuada conexión de las actividades entre sí. Como mucho, el referente de las tareas de aprendizaje es el mismo (el circo, la casa, la familia...) pero las tareas que se proponen no están articuladas conjuntamente. Por ejemplo, el libro de primer ciclo de primaria que revisamos<sup>(9)</sup>, después de disponer determinadas actividades referentes al carnaval, ofrece una serie de ejercicios -sin relación alguna con lo anterior- para escribir y pronunciar palabras que llevan *fr* (págs. 86-87) y a continuación propone unos ejercicios con regletas para practicar la numeración del 10 al 19 (págs. 88-89). Es un esquema claramente disciplinar, con tareas distintas para trabajar las diversas áreas.

En ocasiones las actividades que se suceden en estos libros "globalizados" guardan alguna remota relación entre sí (hablamos de piratas, copiamos *cofre, fresa y frambuesas* del pirata, contamos y sumamos fresas del pirata...), pero otros casos no hay absolutamente ninguna conexión entre las actividades que se van proponiendo al alumnado en el libro. Se evidenciaría así que estos nuevos materiales "globalizados" son los mismos de antes (de Matemáticas, de Lengua, de...); descosidas, separadas y barajadas todas sus hojas y vueltas a coser después en otro orden... ¡ya tenemos nuevos libros de texto globalizados!

(9) El título que hemos escogido para este estudio es el libro *Peonza*, de la editorial Anaya. Dado que consta de tres libros para el primer curso de primaria (uno por trimestre) y otros tres para el segundo curso, como muestra hemos seleccionado *Peonza 2*, correspondiente al 2º trimestre del primer nivel. Hemos consultado a su vez la *Propuesta didáctica* que ofrece la editorial.

## La conexión de la escuela con el entorno

Otra idea fundamental que tendría que inspirar la enseñanza a partir de la LOGSE es "la relación con el entorno social, económico y cultural" (art. 2º, aptdo. j). Matizando un poco más, el Decreto del Currículum Obligatorio en el País Valenciano (Diario Oficial de la Generalitat Valenciana de 20 de febrero de 1992) indica que la enseñanza ha de promover "una lectura crítica del entorno" e incluso considera "la escuela como ámbito privilegiado de conciencia y recuperación lingüística y cultural". ¿Cómo se materializan estos principios en los nuevos libros de texto? La respuesta es sencilla: de ninguna manera. En este aspecto, al igual que en otros, la práctica totalidad de los materiales curriculares se apartan del discurso oficial de la Reforma.

En algunos libros de Conocimiento del Medio y, en ocasiones, de Lenguaje aparecen ciertos contenidos o actividades que guardan alguna relación con el medio que rodea al alumno; en otras áreas, como las Matemáticas, en absoluto<sup>(10)</sup>. En algunos libros de Conocimiento del Medio<sup>(11)</sup> por ejemplo, pese a estar editados específicamente para esta comunidad autónoma, no se aprecian signos que prueben suficientemente esa conexión de la enseñanza con el medio, más allá de la presencia anecdótica de unos pocos nombres propios en valenciano (*Pau, Vicent...*), de varias fotos de localidades de esta comunidad autónoma o de algunas actividades del tipo "describe los alrededores de tu localidad". Pero la "lectura

crítica del entorno" que preconiza el Decreto del Currículum Obligatorio es mucho más que eso y, además, no reza sólo para el área de experiencias. Con el trabajo en torno a las actividades que incluyen los libros de texto, poca "concienciación y recuperación lingüística y cultural" podemos esperar.

En el texto "globalizado" que examinamos del primer ciclo de primaria, pese a la alta relación con el medio que presentan potencialmente la mayoría de los temas que configuran el programa, a lo largo de todo el libro -correspondiente a un trimestre de trabajo escolar- sólo aparecen cerca de media docena de elementos que indiquen que se trabaja sobre el entorno. Se trata de unas pocas preguntas para comentar en clase del tipo "¿A qué se dedican tus padres?" o "¿Cómo celebráis las fiestas en tu pueblo? El medio, por tanto, no es tanto un foco de atención permanente y de trabajo, sino más bien un recurso de carácter más bien motivador o introductorio de ciertos contenidos más académicos o disciplinares. No podemos dejar de señalar, sin embargo, que la potencialidad educativa de la guía didáctica es bastante superior a la del libro. En ella sí se contienen de forma recurrente ciertas alusiones al interés de referirse al entorno próximo del alumnado (así como a la detección de las ideas previas y otros aspectos novedosos), pero por las características de la dinámica en las aulas y en los centros escolares, la práctica nos muestra que mientras que las cualidades de las guías didácticas son más bien *potenciales*, los defectos de los libros del alumnado tienen un impacto real, no sólo potencial.

(10) Para ser más exactos, en el libro de Matemáticas que revisamos hay una única actividad de la que se podría decir que trabaja el medio: "Construye con plastilina el ayuntamiento de tu localidad" (p. 57).

(11) Como el que analizamos en este trabajo.



## Las disciplinas como referentes y organizadoras del currículum

El balance de las tres dimensiones que acabamos de utilizar para el análisis de los libros de texto no es nada brillante. De esta somera revisión se puede concluir que los materiales curriculares que las principales editoriales están publicando para la educación primaria tienen poca o ninguna vinculación con el medio en el que vive el alumnado, que carecen de un enfoque globalizador y que contribuyen de manera muy pobre a alcanzar esa educación integral a la que se supone que aspiramos. No es misión nuestra en este trabajo abordar las causas de este fenómeno, pero sí nos atreveremos a señalar una de ellas, que constituye a su vez otro importante criterio de análisis para la valoración de libros de texto. Nos estamos refiriendo a la perspectiva que inspira la selección y la organización de los contenidos.

*¿Cuál es el origen de la mayoría de los contenidos que figuran en los libros de texto?* De la revisión de cualquier material curricular de los más usuales en primaria se deduce rápidamente que el cuerpo principal de conocimientos lo siguen formando básicamente los mismos de siempre: contenidos procedentes de las disciplinas científicas clásicas. Pese a todo el discurso sobre las diversas fuentes del currículum, sobre la necesidad de afrontar en el aula el tratamiento de los problemas básicos de nuestras sociedades, de abordar el estudio de otras perspectivas culturales distintas a la dominante o de incorporar a la programación escolar aprendizajes funcionales, así como los intereses y las expectativas del alumnado, sin embargo los contenidos escolares siguen procediendo básicamente de las fuentes académicas tradicionales. Al margen de la insistencia en incluir en cada tema algún contenido transversal -algo así como "la buena acción del día"-, algunos

procedimientos y cierto número de actitudes, poco han cambiado los programas escolares. Cualquiera de los libros de texto que hemos analizado serviría para justificar esa afirmación. Véanse si no los bloques de contenidos que se incluyen en sus programaciones de las guías didácticas. Quizás sea el libro de Matemáticas el que mejor ejemplifica el fuerte sesgo académista en la selección de los contenidos y cómo en el fondo los temarios han evolucionado escasamente, continuando los típicos contenidos de geometría, aritmética, numeración, representación, etc. De este modo, la máxima aproximación de la enseñanza a los intereses del alumnado radicaría en actividades del tipo "Construye un diagrama de barras con el número de alumnos que meriendan pan con chocolate, pan con queso, plátano, yogur o maderitas". Nos hallamos, pues, en la misma situación que los alumnos de la cita sobre el problema de la caldera que encabeza este artículo.

El problema no estriba sólo en la selección cultural que se engloba en los materiales curriculares, sino también en *la forma en que esos contenidos se organizan en esos materiales*. Cabría diferentes formas de plantear la estructuración de los contenidos. Por ejemplo, en función del estudio y resolución de un problema, en el que a partir de la evolución de las actividades van apareciendo los diferentes aspectos o elementos que pueden incidir en ese tema. O a raíz de iniciativas del alumnado, que podría dirigir la secuencia de aprendizaje por un camino o por otro. O, como ha sido más frecuente, siguiendo la estructura interna de las disciplinas científicas. Así, al estudiar geografía (o nuestro medio), primero se trabajan la situación y el emplazamiento, después el relieve y la hidrografía, a continuación la población y la vivienda, más adelante la economía, etc. De modo fragmentado y paso por paso. El

libro de Lenguaje que valoramos, ejemplifica muy bien este modo de estructurar los contenidos<sup>(12)</sup>. Si hay que aprender sobre los verbos, puede haber varias formas de organizar los contenidos correspondientes y en el texto se opta por la más tradicional: fragmentar y secuenciar los conocimientos linealmente (unidad 6: el nombre de los verbos; unidad 7: números y personas verbales; unidad 8: los tiempos verbales; unidad 9: la conjugación; etc.) para ir aprendiéndolos paso a paso en cada una de las lecciones. Probablemente para un filólogo o una filóloga sea ésta la mejor manera de enfocar la investigación del lenguaje, pero no está nada claro que constituya también la mejor forma para los niños y las niñas de 6 a 12 años.

### ¿Qué orientación ideológica tienen los materiales?

Los libros de texto constituyen un conjunto de unidades de información y propuestas de actividades que, como tales, pueden ser objeto también de un análisis ideológico. De hecho, esta dimensión es una de las mejor estudiadas en el campo de los materiales curriculares, con conclusiones poco esperanzadoras. Contamos con valiosos estudios empíricos que han demostrado cómo los materiales curriculares suelen difundir -de forma más o menos explícita- estereotipos discriminadores por razón de género o de etnia. Amparo Moreno (1987), por ejemplo, puso de relieve cómo en los manuales de ciencias

sociales se transmite la idea de que son los hombres quienes principalmente protagonizan la historia. Garreta y Careaga (1987) mostraron asimismo el papel que juegan los libros de texto en la transmisión de imágenes sexistas, que minusvaloran los roles sociales de las mujeres. Desde otra óptica, Calvo Buezas (1989) subrayó la marginación que estos libros realizan de los gitanos y otras minorías sociales, contribuyendo a difundir actitudes segregadoras. También se han dedicado estudios de este tipo a examinar la forma en que los materiales curriculares reflejan la realidad de los distintos países, culturas o continentes Argibay *et al.* (1991), concluyendo en el fuerte eurocentrismo que manifiestan la gran mayoría de los materiales.

Con la Reforma, supuestamente, ese panorama habría de cambiar radicalmente. En la LOGSE se dedica todo un título a la compensación de las desigualdades y la normativa que la desarrolla ha subrallado la "función compensadora de la enseñanza" (DCB, p. 21), la importancia de la educación para la consecución de unos ciudadanos libres, iguales, tolerantes y democráticos. ¿En qué medida se cumplirán en la práctica estas intenciones?

En algunos sentidos, éstos suponen un avance sobre los libros anteriores. En sintonía con el auge de lo "políticamente correcto" y, en buena medida, apoyándose en los *temas transversales*, la imagen que se difunde de la mujeres en los nuevos textos es más avanzada, menos discriminatoria<sup>(13)</sup>. También aparecen en ellos alusiones favorables a la protección del me-

(12) Los cuadros con la distribución de la programación a lo largo de los diferentes temas o lecciones son muy ilustrativos en este sentido (págs. 2 y 3 de la guía didáctica).

(13) El libro de primer ciclo, por ejemplo, incorpora el siguiente contenido actitudinal: "Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas al sexo, para desempeñar los diferentes trabajos" (p. 88 de la guía didáctica); y se aprecia, además, que se intenta ponerlo en práctica. Sin embargo, en éste texto -como en los otros- siguen notándose otras "ausencias": discapacitados, gitanos, inmigrantes...



dio ambiente o a la educación sanitaria o consumerista. No obstante, hay otros elementos que, en un análisis ideológico, siguen destacando negativamente, como el carácter cientificista y acríptico de los contenidos, la pasividad que transmiten, la ocultación generalizada de los conflictos (sociales, culturales, científicos...), etc. Hay, pues, que seguir denunciando "la falta de neutralidad social de los mensajes contenidos en los materiales curriculares" (Ana Sacristán, 1987, p. 3) y cómo éstos transmiten una "visión unilateral, clasista e ideologizada de la realidad" (J.M. Toledo, 1983, p. 106).

Son múltiples los ejemplos que podríamos ofrecer de la deformación ideológica de la realidad que se realiza en los textos escolares. Como muestra citaremos la visión que ofrece del trabajo el libro que hemos revisado de primer ciclo de primaria (*Peonza 2*). Con unas cifras tan alarmantes de paro como las que existen en España, con un desempleo que repercute de forma predominante sobre ciertos sectores (mujeres, mayores de 45 años, población con menos estudios, minorías sociales...), con una dualización creciente del mercado laboral (por una parte empleados fijos, con retribuciones más aceptables y mejores condiciones de trabajo; por otra parte trabajadores de servicios y sin cualificación o a tiempo parcial, o en la *economía sumergida*, con *contratos basura*, etc., etc.), con la nueva división internacional del trabajo... con el difícil horizonte que tiene en el terreno laboral al alumnado, y en el libro de texto no se nota en absoluto, no se vislumbra el menor problema. Ante la extrema desigualdad existente en el mundo del trabajo y frente a la crítica situación que atraviesan por esta causa muchas personas -entre las que pueden contarse las familias de algunos de los alumnos que utilizan es-

te libro-, el título de la unidad (6ª) que se ocupa de este tema es el siguiente: "*Todos trabajamos*" y, como indica este título, las imágenes, los textos y las actividades que contiene la unidad muestran a un conjunto de personas -todos con expresión apacible o risueña- que desempeñan cierto número de oficios o profesiones, sin ningún desempleado. Son ocupaciones diversas pero no parece que haya entre ellas diferencias significativas en cuanto a su atractivo, al esfuerzo o exigencias requeridos, o a las compensaciones que proporciona cada una. En fin, una visión idílica, donde todo el mundo está bien contento con su suerte. Como debe ser.

### ¿Un currículum abierto y flexible?

Es ésta probablemente la expresión más empleada para definir el planteamiento curricular de la Reforma. Es una idea que ya estaba en la LOGSE, con su énfasis en la autonomía de los centros y del profesorado, y que después se convirtió en un *latiguillo* que ha ido apareciendo en toda la normativa que se ha elaborado, desde los DCBs hasta la última resolución o circular del Ministerio de Educación o de cualquier comunidad autónoma. Aunque la comprobación más auténtica del grado en que se ha hecho realidad o no esa intención la tendríamos analizando las prácticas educativas que se llevan a cabo en un amplio número de centros, de un modo indirecto los libros de texto más usados nos pueden dar una idea aproximada sobre ello.

Dedicando entonces nuestra atención a los manuales escolares, nos podemos preguntar: ¿hasta qué punto éstos favorecen el trabajo autónomo de los enseñantes? ¿promueven de alguna manera "la actividad investigadora de los profesores"<sup>(14)</sup>?

(14) Siguiendo el artículo 2 (apartado f) de la LOGSE.

¿incluyen distintos itinerarios curriculares mediante los que se pudiera llegar a las mismas o semejantes finalidades? Cabría interrogarse incluso acerca de si el formato de presentación de los materiales curriculares, el tipo de libro, cuaderno u otros elementos que ofrecen de forma diferenciada a profesorado y alumnado, la misma forma en que estén encuadernados... todos estos aspectos: ¿impulsan un uso flexible y diversificado de los materiales? ¿o por el contrario tienden a imponer un uso más uniforme, más estandarizado?

Mucho nos tememos que las respuestas a estas preguntas van a ser más bien negativas. La práctica totalidad de los libros de texto existentes están concebidos para ser seguidos paso a paso, tema por tema y hoja por hoja. Un seguimiento lineal de las páginas del libro es la secuencia de enseñanza que se ha predeterminado por los autores de los textos, aunque en las guías didácticas se ofrezcan actividades complementarias, de refuerzo o de repaso<sup>(15)</sup>. Por supuesto, cada docente es muy libre de alterar ese esquema y saltarse lecciones o páginas, suprimir unas actividades o añadir o otras; pero el diseño de los libros está concebido para un uso estándar de ellos por parte del profesorado.

Por la naturaleza del asunto del que nos ocupamos, no es fácil mostrar aquí - como hemos hecho con otros aspectos - mediante breves citas o sencillos ejemplos el carácter cerrado de los libros de texto que revisamos; tampoco disponemos de espacio para presentar una gama de alternativas que ilustren las posibilidades que

permitirían hacer realidad el curriculum abierto y flexible que supuestamente propone la Reforma. Sin embargo, sí que podríamos recordar dos exponentes en los que se puede materializar un modelo curricular alternativo. Uno de ellos es la propuesta didáctica que se ofrece en el proyecto IRES para estudiar el medio urbano<sup>(16)</sup>, en la cual para aprender nociones sobre las ciudades -correspondientes a diferentes áreas o materias- se puede partir de diferentes contenidos (en realidad: de diferentes *problemas*) y recorrer muy diversas secuencias, que se establecerían en cada caso según la dinámica de aula que se desarrolle entre profesorado y alumnado. Otro buen ejemplo de materiales para un curriculum abierto y flexible son aquellos cuadernillos del proyecto *Taller de historia*, que a través de pequeños proyectos de trabajo, de gran atractivo para el alumnado, fomentaban la adquisición de aprendizajes de gran valor. En este caso, la presentación mediante cuadernos separados favorecía que cada docente estableciera con plena libertad la secuencia curricular que considerase más conveniente.

Otra indicador que delata bien claramente el carácter cerrado de unos materiales curriculares es el *protagonismo que en ellos se concede al alumnado*. La LOGSE (art. 2, aptdo. h) habla de una metodología "que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje" y los diseños curriculares oficiales insisten en "la necesidad de una participación activa del alumnado". Por tanto los libros de texto -las herramientas

(15) Destaca positivamente en este sentido la guía del libro de Matemáticas que revisamos, integrada por un gran número de fichas de posibles actividades básicas, de refuerzo o ampliación, que se ofrecen al docente para su posible uso como tareas complementarias. Otra cuestión es la calidad educativa de estas actividades, bastante limitada. También la guía didáctica del libro de primer ciclo incluye en cada unidad un buen número de actividades de refuerzo y de ampliación.

(16) Véase un breve artículo de gran interés descriptivo publicado en Cuadernos de Pedagogía (García Pérez, 1992).



que en mayor medida organizan el trabajo en el aula- habrían de ser estar concebidos para hacer realidad ese objetivo. ¿Es eso cierto? ¿Promueven los materiales de alguna manera la intervención del alumnado en el desarrollo curricular? No es necesaria una gran justificación para afirmar que no. ¿En qué parte de cualquier libro de texto se permite al alumnado incluir contenidos de su interés en el currículum? ¿Dónde se le da la posibilidad de diseñar o elegir actividades? ¿Se le ofrece en los textos algún medio para intervenir en su propia evaluación? Quizá parezca que es mucho pedir, pero no es ni más ni menos que cumplir los preceptos de la LOGSE. Por el contrario, los libros de texto le ordenan al alumno: "Lee...", "Escribe...", "Clasifica...", "Contesta...", "Copia...". ¿Así se forman ciudadanas y ciudadanos creativos, críticos y democráticos?

### ¿Qué modelo didáctico inspira los nuevos materiales?

Ese carácter cerrado del currículum que ofrecen los libros de texto, con todos los efectos perniciosos que conlleva, no es fruto de la decisión deliberada de sus autores, aunque tampoco es un hecho fortuito. La configuración de una propuesta curricular lineal y cerrada es una consecuencia del modelo didáctico por el que se ha optado, que tiene poco que ver con los principios y estrategias que en este terreno se han propuesto desde la Administración.

El discurso de la Reforma ha ensalzado el constructivismo como enfoque preferente para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya en la LOGSE se pedía "una metodología activa" (art. 2, aptdo. h). En el DCB de Primaria se desarrollaban

más a fondo estos aspectos, reclamando "que en la enseñanza se tengan en cuenta los conocimientos y las representaciones previas del alumnado", para "un aprendizaje realmente constructivo" o *significativo*; insistiendo en "promover conflicto cognitivo" y en la "creación en clase de situaciones problemáticas". En otro documento oficial<sup>(17)</sup> se llega a definir la escuela "como un espacio en el que tiene lugar un proceso de construcción de significados, mediante interacciones y experiencias planificadas y no planificadas". No es lugar éste para entrar a discutir el modelo teórico de la Reforma, pero basten las líneas anteriores para perfilar algunos rasgos de lo que podríamos reconocer como los principios didácticos básicos de esta Reforma.

¿Reflejan los nuevos libros de texto esta filosofía? Nos arriesgaremos a sostener con rotundidad que no. Dado que fundamentar convenientemente esta tesis requeriría mucho más espacio del que disponemos, vamos a detenernos en el examen de un único aspecto que nos parece de particular relevancia en este campo: nos referiremos a *las tareas académicas* que se sugieren en los libros de texto, a su naturaleza y a su origen.

¿De qué tipo son la gran mayoría de las actividades que se proponen al alumnado? Normalmente son pequeñas tareas que pretenden que se recuerde una información o que se ejercite un algoritmo o un procedimiento. En su mayor parte estas tareas se podrían calificar como escasamente *activas*, poco o nada *manipulativas* ("contesta", "ordena", "responde", "completa", "escribe", "calcula", "relaciona", etc., etc.), bastante repetitivas, de exiguo valor y promotoras de una mínima interacción entre el alumnado. Cada una de esas

(17) *Orientaciones metodológicas, para la evaluación y la secuenciación de contenidos* (Massoni et al., 1992).

breves actividades no suele estar conectada directamente con la que le precede o la que le sigue<sup>(18)</sup>, sino que son pequeñas unidades aisladas que el autor ha diseñado para procurar que sean asimilados determinados contenidos. En principio ninguna de las actividades que se incluyen podría considerarse necesaria, sino que, por el contrario, muchas de ellas son perfectamente prescindibles.

Ante actividades de esta índole cabría preguntarse: ¿Por qué habrían de ser significativos tales aprendizajes para el alumnado<sup>(19)</sup>? ¿Cuál es la intencionalidad de éstos al cumplimentar las tareas? ¿Eso es enseñanza constructiva? ¿En qué se diferencia de la antigua metodología?

Pese a la retórica constructivista o "reformista" que emplean en su fundamentación teórica, realmente la mayor parte de los libros de texto<sup>(20)</sup> mantienen la clásica estructura pedagógica conformada por: 1) fragmentos de información para leer/aprender; 2) actividades encaminadas a procurar que se memoricen esos contenidos; 3) corrección de las actividades; 1) otras informaciones; 2) sus correspondientes actividades... y así hasta el final. Sin la dura apariencia tecnológica de las propuestas didácticas de los años 70 y primeros 80, pero en la práctica seguimos en el modelo

obsoleto de la pedagogía por objetivos<sup>(21)</sup>. El tan citado *modelo de proceso* (Stenhouse, 1984) -que enfatizaba la importancia de velar por la calidad de las experiencias de aprendizaje- sigue limitado al ámbito de la teoría.

Una última consecuencia -aunque no la menos importante- de la opción por un modelo curricular cerrado y con un enfoque tecnológico o tradicional, es lo poco respetuosos que son los libros de texto con *la atención a la diversidad*. Aunque la LOGSE y toda la normativa que la desarrolla han hecho de esta cuestión un lema omnipresente, el curriculum tan uniforme, tan rígido que proponen los materiales curriculares más usuales es exactamente lo contrario de esa adaptación a la diversidad que tanto pregona la Reforma. Los materiales curriculares que hemos examinado coinciden también en esta debilidad. Aunque en un caso (el texto de Conocimiento del Medio) se ha caído en la cuenta de dejar unos espacios en blanco en la guía didáctica para que cada enseñante haga sus anotaciones sobre *adaptaciones curriculares*, hasta ahí llega la capacidad de los libros para dar "respuesta a la diversidad"<sup>(22)</sup> (DCB, p. 45). La linealidad de la propuesta de aprendizaje, la falta de opciones, los elevados niveles o las activida-

(18) Aunque siempre se pueda aducir que sí, que se refieren al mismo tema (los adjetivos, los ríos o las fracciones), pero no hay un enlace real entre unas y otras tareas; se puede suprimir alguna o alterar el orden de su realización y no ocurre nada.

(19) Las numerosas actividades con barritas (decenas) y puntos (unidades) que han de realizar los alumnos en el libro de primer ciclo: ¿facilitarán realmente un aprendizaje significativo de la numeración y de la suma y la resta? ¿no supondrán para bastantes alumnos una rutinaria tarea escolar más, con poco o ningún sentido?

(20) Entre los que se incluyen los cuatro a los que se alude en este estudio.

(21) El texto de Lenguaje y el de Matemáticas incluso contienen unas hojas de registro para controlar la consecución por cada uno de los alumnos de los numerosos objetivos marcados (31 en Lenguaje y 42 en Matemáticas).

(22) Aunque precisamente en este texto se aprecia un elevado nivel al cual bastantes alumnos probablemente no llegarán. Valga como ejemplo el tratamiento que hacen del proceso de envaso de la leche (p. 214), donde se manejan términos como centrifugadora, silos, pasterizador o leche U.H.T.



des rutinarias provocarán previsiblemente que un significativo número de alumnos se descuelguen de la dinámica general centrada alrededor de cada uno de estos textos<sup>(23)</sup>.

### ¿Qué ambiente de aprendizaje se propicia?

Restan aún por abordar un buen número de aspectos que nos podrían guiar en el análisis de un libro de texto, pero finalizaremos con unas reflexiones sobre el ambiente de aprendizaje que generan estos materiales. Un campo en el que también la Reforma apunta hacia unas perspectivas muy prometedoras<sup>(24)</sup>.

Probablemente sea éste el ámbito o la dimensión de la enseñanza en cuya conformación influimos más directamente los docentes. No obstante, el papel que aquí desempeñan los libros de texto es también de gran relevancia. De hecho, la organización y las relaciones que se dan en un aula son en buena medida el fruto de la realización de las actividades de aprendizaje que proponen los libros de texto que en ella se utilizan. En este sentido, un material curricular puede incluir sobre todo actividades más bien rutinarias del tipo de las que hemos criticado en el apartado anterior o puede priorizar otro tipo de actividades, más enfocadas hacia la resolución de situaciones problemáticas que se plantean en el texto. Puede proponer con frecuencia tareas para desarrollar en grupo o limitarse básicamente a sugerir tareas indi-

viduales. Puede promover el uso de espacios y recursos variados o, en cambio, plantear generalmente actividades que se resuelven en los pupitres empleando casi exclusivamente el libro, papel y lápiz.

Los libros de texto que hemos examinado se aproximan al extremo que juzgamos peor en cada una de esas opciones. Por ejemplo, los libros de Lenguaje -al igual que los de otras áreas- son idóneos para la planificación de actividades de carácter grupal (de pequeño grupo o con todo el alumnado del aula), sin embargo los dos que hemos revisado (contando también el libro *globalizado* de primer ciclo) restringen este tipo de tareas al comentario de las láminas o dibujos introductorios de cada unidad y al trabajo de la faceta expresiva del lenguaje<sup>(25)</sup>; las tareas de cualquier otro dominio son generalmente de cumplimentación individual por cada alumno. El libro de Experiencias no escapa tampoco a esta tónica general. Y por lo que respecta a las Matemáticas -tanto en cuanto al texto que analizamos, como para otros existentes en el mercado-, difícilmente hallaremos unos textos que fomenten un ambiente de aprendizaje más pobre. Dicha área parece el paradigma en este sentido: absoluto predominio de actividades individuales, escasísimo uso de recursos didácticos diversos, hegemonía de las actividades que conceden muy poca o nula autonomía al alumnado -al contar con sólo una respuesta válida, que cada alumno podrá acertar o no-, etc., etc. No es éste el rico y variado ambiente de aprendizaje del que se habla en la Reforma.

(23) Conviene reseñar aquí la utilidad de las actividades complementarias que se ofrecen en la guía del libro de Matemáticas y en el de primer ciclo (véase nota 8), aunque es un rasgo general en las guías la inclusión de algunas actividades de este tipo.

(24) El DCB valenciano (Pérez Esteve, 1990, págs. 169-170) destaca la necesidad de configurar "un ambiente de aprendizaje propicio".

(25) Al margen de la corrección de las actividades que se realizan, que preferentemente se abordaría de forma colectiva, con todo el grupo-clase al mismo tiempo.

## Libros versus "libros de texto"

Otros criterios de análisis nos ayudarían a comprobar la calidad de los nuevos libros de texto. Por ejemplo, en qué manera se plantean los libros y las guías didácticas la evaluación del alumnado o la evaluación del currículum, si es que lo hacen. Pero concluiremos proponiendo una reflexión acerca de si los libros de texto que se usan con más frecuencia en las escuelas contribuyen a que los alumnos alcancen finalidades como las que se establecen en el Decreto de enseñanzas mínimas en Educación Primaria (Boletín Oficial del Estado de 26 de junio de 1991), entre las que figuran las siguientes:

d) Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria (...)

e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo (...)

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas (...)

La somera revisión de libros de texto que hemos realizado no confirma esas expectativas. Probablemente, la experiencia profesional de un buen número de docentes coincida con nuestras apreciaciones<sup>(26)</sup>. Curiosamente, estos materiales curriculares han sido formalmente aprobados por la Administración, considerándolos ésta acordes con los planteamientos pedagógicos de la Reforma: ¿no han percibido los expertos de la Administración las disonancias que aquí hemos subrayado? ¿no les pare-

cen suficientemente relevantes? ¿aceptan como algo *normal* que la teoría (el discurso de la Reforma) vaya por un lado y la práctica (los libros de texto, el currículum real de los centros) vaya por otro?

Finalmente, aunque parezca innecesario, concluiremos recordando una obviedad: que la valoración crítica que hemos realizado se dirige hacia los libros de texto en la medida en que se empleen como tales, como organizadores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje; otra cosa muy distinta sería si se utilizasen como simples materiales de consulta o complementarios, que no suele ser lo más frecuente. Reiterando las palabras de Freinet (1980, p. 43):

*"nuestro anatema no se refiere a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los Manuales Escolares para el estudio y el trabajo escolar, 'digestos' sin horizonte, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes."*

## REFERENCIAS

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1986). *Carta a una maestra*. Barcelona: Istmo
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- ARGIBAY, M., CELORIO, G. y CELORIO, J.J. (1991). *La cara oculta de los textos escolares*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CALVO BUEZAS, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.
- ELLIOTT, D. L. y WOODWARD, A. (Eds.) (1990). *Textbooks and Schooling in the United States*. Chicago: NSEE/University of Chicago Press.
- FREINET, C. (1980). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Madrid: Siglo XXI.

(26) Algunas conclusiones de un reciente estudio de Parcerisa (1996, cap. 10) se corresponden con nuestras apreciaciones sobre los nuevos libros de texto, mostrando como éstos, en ciertos aspectos, se apartan significativamente de los postulados de la Reforma.



- GARCIA PÉREZ, F.F. (1992). El medio urbano. *Cuadernos de Pedagogía* 209, 14-17.
- GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. En MINGUEZ, J.C. y BEAS, M.: *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.
- GRUPO 13-16 (1990). *Taller de historia (Proyecto Curricular de CC.SS.)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- JOHNSEN, E.B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía* 203, 8-13.
- MASSONI, R. et al. (Coord.) (1992). *Orientaciones metodológicas, para la evaluación y la secuenciación de contenidos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- MORENO, A. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia*. Barcelona: La Sal.
- MOVIMIENTO DE COOPERACIÓN EDUCATIVA (1979). *A la escuela con el cuerpo*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- PEREZ ESTEVE, P. (Coord.) (1990). *Diseny Curricular.Educació Primària*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- SACRISTAN LUCAS, A. (1987). *Currículum oculto y discurso ideológico*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la OEI.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TOLEDO GUIJARRO, J.M. (1983). Educación cívica en la E.G.B. e ideología. *Educación y Sociedad* 2, 93-106.

## ANEXO

### Libros de texto y guías didácticas revisados:

- Conocimiento del Medio: *Conocimiento del Medio. Comunidad Valenciana*. 3º. Anaya. 1993.
- Lenguaje: *Alimara* (Valenciano). 4º. Santillana/Vorammar. 1993.
- Matemáticas: *Marjal*. 3º. EDEBÉ. 1995.
- Globalizado: *Peonza 2*. Primer Ciclo de Primaria. Anaya. 1992.

## SUMMARY

*This paper focus on how new primary textbooks translate pedagogical principles of the Spanish educational reform. Taking as a sample four books -from different levels and subjects- edited by the main publishers, we examine the nature of their contents, their character more o less interdisciplinary, if they promote a relation to the environment and other aspects related to the discourse of Spanish educational reform.*

## RÉSUMÉ

*Ce travail prétend explorer comme les manuels de l'école primaire élémentaire matérialisent les principes pédagogiques de l'actuelle réforme éducative espagnole. En prenant quatre textes -de différents niveaux et matières- des principaux éditeurs, nous étudions la nature de ses contenus, ses caractères plus ou moins interdisciplinaires, s'ils cherchent travailler sur l'environnement, ses modèles didactiques et d'autres aspects essentiels dans le discours pédagogique de la réforme éducative espagnole.*