

LOS LIBROS DE TEXTO COMO PRÁCTICA DISCURSIVA

*Jaume Martínez Bonafé*⁷⁷

En los debates y tertulias entre profesionales de la enseñanza a menudo nos referimos a los libros de texto o de un modo más genérico a los materiales curriculares como si éstos fueran un recurso para la enseñanza en el aula. En aquel tradicional y clásico esquema que aprendimos desde los enfoques tecnocráticos y positivistas para la planificación del trabajo en el aula, en efecto, definíamos la programación de la enseñanza identificando los objetivos, los contenidos, las actividades, los recursos y la evaluación, siendo el libro de texto un elemento obligado del apartado “recursos”. Mi intención, en este capítulo, es desbordar este restrictivo marco de significado para ofrecer una mirada algo más compleja sobre el sentido y el uso del libro de texto en las escuelas. Desde el enfoque que pretendo proponer, al hablar del libro de texto nos escaparemos de esa reduccionista mirada tecnológica para hablar al menos de las siguientes cuestiones:

- a) De una teoría pedagógica y de las concreciones curriculares y didácticas de esa teoría.
- b) De una correspondiente teoría del trabajo docente, de la formación y el conocimiento práctico del docente.
- c) Pero también, de un discurso, de un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales, que hacen que las percepciones ideologizadas de la experiencia social de la enseñanza, se conviertan en algo natural. De modo que se naturalicen y se asuman como nuestras lo que no son más que imposiciones de un modelo hegemónico de entender las relaciones de los sujetos con el conocimiento en el interior de las instituciones educativas.

Convendrá precisar desde el inicio que al hablar del libro de texto estoy hablando de ese artefacto o recurso material específico del trabajo de enseñanza en las situaciones de aula en los ámbitos institucionales de la escolarización, utilizado, por tanto, por un profesor en el proceso de organizar el trabajo de enseñanza y aprendizaje con un grupo o colectivo de estudiantes, y que ha sido pensado, diseñado, escrito, editado, vendido y comprado para esta finalidad de la educación institucionalizada. Suele caracterizar al objeto, igualmente, el responder a la organización de las propuestas didácticas de una asignatura o disciplina concreta de las prescritas en el curriculum oficial. No es de los libros en general a lo que aquí nos referimos, ni del uso que de estos o de cualquier otra forma de presentación cultural pueda realizarse en las escuelas, sino de una específica y dominante forma de presentación y concreción del curriculum conocida como libro de texto o manual escolar.

⁷⁷ Universitat de València.

Pedagogía escolástica y curriculum tecnocrático

El libro de texto –en el supuesto de que esté bien elaborado⁷⁸–, resulta una coherente concreción de una pedagogía nacida en los monasterios de la Edad Media, institucionalizada por las órdenes religiosas de los jesuitas y salesianos, principalmente, y universalizada con el desarrollo del capitalismo, las revoluciones burguesas y la creación de los estados nacionales entre los siglos XVII y XIX. Y utilizo el término “pedagogía escolástica”, también como homenaje a Celestin Freinet, que así gustaba de nombrar a esta pedagogía en sus sencillos pero contundentes escritos. Una característica central de este modelo pedagógico es la separación entre la experiencia del sujeto y el conocimiento a construir. Otra, también fundamental: la separación entre la vida social y cultural del sujeto y la experiencia institucional de la escuela. La totalidad de lo que debe ser pensado y debe ser aprendido en la escuela gira dentro en un círculo cerrado. El saber escolar se presenta pre-elaborado según el código curricular hegemónico de la fragmentación disciplinar. En ese modelo de catequesis es necesario un recurso que compendie el resumen de lo importante, a menudo en forma de preguntas y respuestas. El libro de texto es el catecismo de la pedagogía escolástica. Y, en efecto, resulta una coherente concreción de la teoría de la cultura y del conocimiento escolar que defiende el proyecto escolástico.

Esto es lo que han venido mostrando las investigaciones sobre el análisis de lo que presentan los libros de texto cuando, más allá de las diferencias obvias entre editoriales, áreas de conocimiento o niveles educativos, han situado su punto de mira en los modos en que se especifica y presenta una determinada concepción de la cultura, y también de los códigos de selección de esta cultura para la organización del conocimiento escolar⁷⁹. Veamos algunas de esas concreciones.

En primer lugar, el sujeto que aprende con los libros de texto, aprende que la cultura tiene un carácter estático, acabado y cerrado. Que no hay dialéctica, reconstrucción crítica, e incertidumbre. Aprende que el saber se organiza desde la Academia, y se presenta tal como es elaborado en la propia Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente. La complejidad, la búsqueda de relaciones, la interacción disciplinar, la interconexión de saberes científicos, el conocimiento compartido, la mirada globalizadora, tienen aquí poco reconocimiento. Como tampoco lo tienen los otros saberes desde los que también se construye y desarrolla la cultura, aunque no están en el interior de las disciplinas tradicionales de la Academia. Me refiero al saber popular, el saber del sentido común, y a un modo de acercamiento a la comprensión de nuestro mundo que tiene que ver con actitudes ideológicas y éticas. Ni siquiera la tienen otras disciplinas académicas que el combate corporativo y las desiguales relaciones de poder en el interior de la comunidad científica, marginan a un segundo plano. Por ejemplo, tras la denominación disciplinar “Ciencias Sociales” se presenta un exclusivo y excluyente aglomerado de dos disciplinas: Geografía e Historia. Sin embargo, también son Ciencias Sociales la Antropología, la Sociología, la Política, la Economía, la Psicología, etc.

Concretan también los libros de texto una pretendida mirada universalista y enciclopédica de la cultura y el conocimiento, como si el mundo total fuera el mundo del libro, independientemente de las plurales realidades nacionales, étnicas, sociales, de género,

⁷⁸ No debería darse esto por supuesto. Los análisis e investigaciones muestran libros plagados de errores conceptuales y estereotipos ideológicos, además de no haber sido, en la mayor parte de los casos, experimentados y evaluados previamente a su presentación en el mercado. Una buena teoría del libro de texto didáctico puede verse en ZUEV, Dimitri (1987).

⁷⁹ Pueden consultarse al respecto los trabajos de Fernández Reiris, Adriana (2004, 2005).

territoriales, ideológicas, subjetivas o de cualquier otro tipo en las que se asienta la diversa, compleja y conflictiva realidad que cada sujeto interpreta día a día. Finalmente, el libro de texto pone al sujeto en una relación alienada respecto del conocimiento, en primer lugar porque lo sitúa fuera de sí mismo, es decir, porque el sujeto que aprende deberá buscar el conocimiento fuera de sus problemas y de sus propios saberes, fuera de su propia experiencia. El libro de texto deslocaliza el saber, sin embargo, como muy bien nos ha enseñado a pensar el feminismo de la diferencia⁸⁰, el saber que nos ayuda a crecer y que nos da autonomía es una saber que crece situado, que se construye en una relación viva con las situaciones de nuestra vida cotidiana.

Es habitual, sin embargo, encontrar entre los profesionales de la docencia, quienes piensan que todo esto que estoy criticando no lo “dice” el libro concreto que están utilizando para enseñar Lengua o Matemáticas o Historia. En los seminarios de formación en los que tengo oportunidad de participar les sugiero que se detengan a leer más allá de lo visible, para analizar la carga de poder simbólico⁸¹ que transmite una forma de seleccionar, presentar, de ordenar el contenido, y que constituye todo un modo de hacer entender cual es la cultura y el conocimiento que la escuela –desde ese libro de texto– considera como valioso. También es habitual señalar que ese tratamiento globalizador, situado, interactivo que estoy reivindicando, depende de las metodologías del profesor, pero al respecto yo argumento que esa es una doble trampa discursiva del reduccionismo pedagógico: porque el problema no es didáctico sino epistemológico, no estamos hablando de una teoría de la actividad en el aula, sino de una teoría del conocimiento y de sus traducciones consecuentes en el curriculum. Y porque no se puede hacer descargar sobre la iniciativa voluntaria del profesor lo que el propio sistema de prescripción curricular está dificultando con ese modo de presentar el contenido⁸².

Existe una larga tradición enfrentada a la pedagogía escolástica –de la que los nombres propios de Freinet, Freire, Dewey o Stenhouse son aventajados representantes– que ha venido mostrando otra posibilidad de organizar el proyecto curricular. ¿Y no nos está insistiendo ahora Edgar Morin sobre los saberes necesarios y los modos de presentación en la escuela, desde una mirada que necesariamente ha de reconocer la relación compleja entre saberes?⁸³ No es independiente el modo en que presentamos el curriculum por asignaturas, y estas por lecciones, de un modo concreto de entender las relaciones entre el sujeto y el conocimiento como relaciones de poder. Para continuar manteniendo un curriculum fragmentado disciplinalmente, que separa a la escuela de las problemáticas sociales y ambientales y de su investigación crítica, para presentar ese tipo de prescripción curricular, el libro de texto es el recurso ideal –si está bien confeccionado, cosa que no siempre ocurre–. Pero de toda la potente tradición de renovación pedagógica impulsada a lo largo del siglo XX aprendimos que un modo distinto y alternativo de entender las relaciones entre el sujeto y el conocimiento implica una traducción didáctica con materiales alternativos al libro de texto. En las pedagogías de los autores citados más arriba el libro de texto siempre fue un artefacto inútil. Es de modelos culturales y teorías de la relación del sujeto con el conocimiento de lo que estamos hablando, y no bondades o maldades de un artefacto que, en sí mismo, no es más que la consecuencia tecnológica de una vieja y oxidada pedagogía.

⁸⁰ Ver al respecto Montoya Ramos, M^a Milagros. (2002).

⁸¹ En el sentido en que esto ha sido conceptualizado en diferentes trabajos de Pierre Bourdieu.

⁸² Un mayor desarrollo de este argumento se encuentra en los trabajos de Apple, Miquel. (1989) y Martínez Bonafé, Jaume. (2002)

⁸³ Ver Morin, Edgar. (2000).

Por otra parte, ¿en qué sociedad de la información o del conocimiento queremos situar un modo de relacionarnos con la información que, en el ámbito institucional de la escuela, desaprovecha las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la comunicación? Lo que los propios estudios del Ministerio de Educación señalan es que la intensificación del discurso sobre las bondades y conveniencias de estas nuevas tecnologías no se corresponde con el uso real en las aulas. Incluso en aquellos casos en que la Administración Educativa ha dotado de estos medios a los centros, el uso real, la conexión a internet, o la formación del profesorado para su utilización, es escasa⁸⁴. Según la encuesta del MECD citada, más del 30% del profesorado no alcanza el nivel de usuario, y lo que diferentes estudios vienen mostrando es que el problema, más allá de la disponibilidad de medios, es fundamentalmente de transformación cultural, tanto de la cultura profesional como de los diferentes dispositivos de poder que operan en el conjunto de la institución⁸⁵.

Los niños y las niñas se relacionan con la información a través libro de texto, se relacionan de *esa manera* con el conocimiento, simplemente porque alguien con más poder les está obligando. El libro de texto se mantiene como forma de presentación del contenido curricular, sólo por presión institucional, de otra manera, cualquiera sabe ya que otros formatos facilitarían y enriquecerían mucho más esa relación cultural. Y esto plantea un nuevo campo de análisis en relación con el incremento de las propuestas y las prácticas de los partidos políticos, indistintamente de izquierdas o derechas, sobre la gratuidad o subvención del libro de texto. Estas propuestas, que no responden más que a una forma de clientelismo político, tienen a homogeneizar más todavía el desarrollo curricular y constituyen toda una forma de violencia simbólica sobre quienes –familias y profesorado- buscan modelos educativos alternativos a la tradición escolástica. Los informes que viene publicando la UNESCO, por otra parte, nos dicen que cuanto más liberemos la información de formatos rígidos, y cuanto más facilitemos las posibilidades de compartir conocimiento necesariamente plural, más acercamos el sujeto a ese derecho universal a la adquisición de saber.

El carácter mercancía del libro de texto

El aparentemente aséptico uso del libro de texto en el aula es, sin embargo, una práctica social sobre la que interactúan una forma de política, una forma de economía, una forma de cultura, una forma de articular las políticas públicas en el Estado, y un modo hegemónico de entender la interrelación entre esos cuatro elementos estructurales de la sociedad. La adopción de la forma mercancía contribuye, en mi opinión, a invisibilizar o a hacer más confusa la comprensión del privilegiado papel que juega en la concreción de todo el software del programa hegemónico de la sociedad para la escuela. De ahí la relevancia de las investigaciones que ponen el punto de mira en “la economía política del libro de texto”, estudiando más concretamente la relación entre las políticas de edición del libro de texto y las políticas curriculares.

Las tesis que hemos venido defendiendo en este campo analítico son las siguientes:

⁸⁴ Los resultados de una encuesta piloto realizada por la comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación pueden consultarse en: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Estadísticas Educativas, Encuesta piloto de la Sociedad de la Información y de la Comunicación en los Centros Educativos, Curso 2000-2001. <http://www.mec.es/estadistica/SInfo.html>

⁸⁵ Un informe desarrollado de esta cuestión puede verse en Adell, Jordi y Martínez Bonafé, Jaume. Cap. 9: “Viejos y nuevos recursos y tecnologías en el sistema educativo”, en Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (Coord) (2004)

a) La producción de textos para la escuela es una actividad económica de la industria editorial, estrechamente relacionada con las políticas curriculares –pero no sólo, también en un sentido más amplio educativas y culturales- que establece el gobierno del Estado –con todos los matices legislativos relacionados con las competencias de gobierno de las diferentes Autonomías-

b) La mayor parte de la industria editorial del libro de texto, y desde luego, las empresas más potentes del sector, están vinculadas a poderosos grupos empresariales y financieros, directamente relacionados también con la actividad económica y cultural del control y venta de la información y de las redes de comunicación. En nuestro caso, los vínculos de las potentes editoriales Anaya o Santillana con los principales grupos empresariales de la comunicación es notoria.

c) La tendencia observada en los últimos años es a un creciente proceso de concentración e internacionalización de esos grandes grupos empresariales que atraviesan sin dificultad las fronteras del mercado mundializado. El caso de Santillana en el mercado latinoamericano, especialmente tras las últimas reformas curriculares en las que se importaba el modelo curricular español, es también notorio.

d) También parece bastante evidente la enorme presión –cuando no es una relación estrecha de intereses- que tales grupos empresariales y financieros ejercen sobre las políticas de la Administración del Estado.

e) En términos ideológicos, puede decirse que tales grupos mediáticos se inscriben en el perfil sociológico del centro-derecha o que sus apuestas sociales se enmarcan en los criterios de la globalización neo-liberal.

f) Y, regresando al principio, esta relación estructural tiene, al menos, una doble influencia sobre la escuela. Por un lado, en la colonialidad del saber, con sus diferentes mecanismos de supervisión y control. Por el otro, en la impregnación economicista de los criterios de definición curricular, en sus diferentes niveles de concreción.

De modo que si en el libro de texto se concretan un complejo conjunto de relaciones estructurales entre el saber y el poder, deberíamos detenernos en la comprensión de ese proceso, dando un paso más respecto de un discurso –que es también estructural y de poder- que sitúa la reflexión sobre el texto ajena al contexto de su producción y consumo. Veamos, entonces, algunos datos en relación con la economía, uso y consumo⁸⁶.

¿Estamos ante una oferta variada? Aparentemente sí puesto que en ningún caso en el mercado español la oferta es inferior a la quincena de títulos por asignatura. Aunque se da la circunstancia de que una misma editorial presente textos diferentes para una misma materia. Aparentemente eso pone al profesorado ante un considerable abanico de posibilidades de elección. Pero lo que muestran las investigaciones al respecto⁸⁷ es que no hay una variedad real de posibilidades diferentes de desarrollo curricular. Prácticamente todos los libros enseñan lo mismo de la misma manera.

¿Estamos ante un consumo variado? Pudiera deducirse de una plural oferta editorial un consumo diversificado. Sin embargo, los datos dibujan otro escenario menos heterogéneo: a juzgar por los que proporcionan el Ministerio de Educación (MECD) y la Asociación de

⁸⁶ Un mayor desarrollo de los datos y comentarios que se presentan puede verse en la citada obra de Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (Coord) (2004)

⁸⁷ Fernández Reiris, A. (2004, 2005); Rodríguez Rodríguez, J. (2000) *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

Editores (ANELE), dos grandes oligopolios –el Grupo Anaya y el Grupo Santillana- se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total. Produciéndose, además, un proceso creciente de concentración e internacionalización de la oferta en menos y más potentes grupos empresariales. En los últimos 25 años se han ido reduciendo a menos de la mitad las empresas que operaban en este sector de la industria cultural.

¿Hay diversidad en la forma y estructura de presentación del curriculum? Más allá de las turbulencias puntuales y alguna marginal excepción, el signo de la continuidad de una episteme pedagógica está presente en la forma del texto, permaneciendo inalterables las respuestas a la pregunta: quién habla, de qué se habla y cómo se habla en la práctica institucional de la transmisión cultural. Una estructura muy común en nuestros libros de texto es la siguiente: una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco de tareas similar en cada uno de los temas (lectura de la información, atención preferente a conceptos e ideas que deberán ser destacadas, y actividades –básicamente de lápiz y papel- que deberán realizarse a partir de la información seleccionada en el núcleo temático; mas pruebas de evaluación que normalmente resultan de una selección de actividades ya realizadas en los distintos núcleos temáticos sobre los que versa la prueba). Por otra parte, pudiera pensarse que la forma y estructura pudieran ser una variable dependiente del contenido curricular. Es decir, ni todas las lecciones de una misma materia, ni lecciones de materias curriculares diferentes tienen porqué mantener la misma estructura. Pero lo que muestra el análisis es una absoluta homogeneidad formal: en la estructura de tareas, en la temporalización, los ritmos . etc.

¿Un mercado robustecido y seguro? En efecto, la edición del libro de texto goza de buena salud. Los informes periódicos del MECD destacan el avance porcentual de títulos publicados de un curso para otro; en el año 2000 se inscribieron 10.192 ISBNs para el subsector “Libros de texto” de un total de producción para “Enseñanza. Educación” de 12.183 títulos. Si lo comparamos con los datos de 1993, con 4.101 ISBN concedidos, podemos observar que la producción se triplicó en siete años. Debemos añadir a estos datos el de la impresión repetida que no requiere nuevo ISBN. Según la misma fuente, en ese año las reimpressiones constituyeron el 41,07% del total de la edición. Veamos ahora el importante volumen económico según el gasto que se genera. Según los informes de ANELE, a las familias españolas se les está facturando en libros de texto más de 400 millones de €, además de los que gasta el Estado y algunas Comunidades autónomas en libros para educación. Si la fuente es la Federación de Gremios de Editores de España, la cifra de ventas para ese mismo año en “textos no universitarios” ascendía a 423,40 millones de euros-. Un libro de texto podía costar en aquel momento por término medio entre 15 y 15 €-. En el curso 2003/04, según la Confederación Española de Organizaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (Ceccu) el lote de libros para un curso estaba por encima de los 200 €, habiendo subido el precio medio de los volúmenes un 3,3 % respecto al año anterior. Y si seguimos los informes sobre el Comercio interior del libro en España, observaremos que el incremento de facturación en “libros de texto no universitarios” es constante e importante, tanto que más allá de reformas educativas y descensos de natalidad, en los últimos 10 años se ha conseguido doblar el volumen de ventas.

¿Obligatorios e insustituibles? No siendo jurídicamente obligatorio el uso del libro de texto en la escuela, es tal la maraña política, discursiva y legislativa que se produce al su alrededor que, tanto el profesorado como las familias y los estudiantes viven en la creencia de su obligatoriedad e insustituibilidad. No debe despreciarse aquí la “obligatoriedad indirecta” que conforman las políticas de algunas comunidades autónomas o ayuntamientos implantando la gratuidad de los libros de texto. Los libros son gratuitos en las comunidades de Aragón, Castilla-La Mancha, La

Rioja y Galicia, y otras han puesto en marcha distintos programas de ayudas, becas y préstamos. Es significativo, por otra parte, el desplazamiento hacia el exterior del marco legislativo sobre el diseño y desarrollo del curriculum de la normativa legal sobre la autorización o supervisión del material curricular. De modo que desde el punto de vista jurídico parece que la relación se establece más entre la Administración y las agencias de edición del material, que entre la Administración y los profesores, y las escuelas. Sin embargo, los conflictos en relación con el material curricular de los que se ha dado publicidad se han producido todos en el interior del triángulo curriculum, profesorado y escuela/comunidad.

Una teoría de la escuela y de la profesionalidad docente

Tampoco le hemos dado todavía al libro de texto la importancia que tiene como regulador del diseño y el desarrollo de la enseñanza, y por tanto, como artefacto de control sobre el trabajo docente, sobre el modo en que implementa una racionalidad tecnocrática, cientifista e instrumental en la concepción de cómo deberán relacionarse la teoría y la práctica de la enseñanza. Y una vez más, aunque las investigaciones⁸⁸ muestran el enorme poder de cautiverio y limitación sobre la innovación en el trabajo del maestro, la cultura hegemónica en la escuela sigue reproduciendo del libro de texto la imagen de un recurso necesario e insustituible para la enseñanza. Un “recurso” o “medio” didáctico, en aquel esquema tradicional de la racionalidad tecnocrática arriba comentado. En esa lógica el libro forma parte del apartado “recursos”, independiente de otras consideraciones. Es cierto que el discurso de la Pedagogía en el ámbito académico hace tiempo que sustituyó ese viejo paradigma por nuevas propuestas para la relación teoría-práctica en la escuela, y redefinió la figura del profesor con metáforas como las del profesor investigador, teórico, práctico reflexivo, deliberador, estratega, artista ..., pero la práctica institucional en la escuela sigue mostrando la hegemonía de la separación teoría-práctica en la que el teórico-experto prescribe en un campo social de decisiones ajeno al técnico-práctico que aplica en el aula. Y en ese proceso de separación el libro de texto actúa como estratégico dispositivo de regulación de ese proceso de separación y enajenación del trabajo docente.

Mantenemos en los sistemas educativos un marco de racionalidad en el que los problemas de “pensar” el curriculum, de “diseñarlo”, y de “inventar las mejores herramientas” para su desarrollo, es un asunto de los expertos, de los científicos académicos. Y los problemas de la aplicación mecánica y técnica de lo que otros han pensado, esos son los problemas de los maestros, rutinarios aplicadores de teorías externas. Es una vieja y tradicional división entre teóricos y prácticos, pero es también una vieja y tradicional división social, y el libro de texto es una herramienta *ya pensada*, una herramienta de trabajo –un medio de producción cultural-*separado* de los productores y los procesos de producción cultural. Es en ese sentido que M. Apple en diferentes trabajos ha venido insistiendo en el libro de texto como un dispositivo de descalificación laboral del docente. El argumento central en estos análisis sobre libros de es que su formateado, la manera en que se organiza su presentación, actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza de los profesores. Los análisis de

⁸⁸ Ver: Apple, M. (1989), Cantarero Server, J. (2000), Fernández Reiris, A. (2004, 2005), Martínez Bonafé, J. (2002), Rodríguez Rodríguez, J. (2000).

paquetes, proyectos o materiales curriculares de fuerte implantación en las escuelas, vienen a evidenciar aspectos como los siguientes:

- Traducen, como una determinada orientación y significado, en términos de tareas académicas concretas, las prescripciones administrativas e institucionales del currículum.

- Ofrecen una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza de un área o disciplina de conocimiento.

- Sugieren -cuando no imponen- las actividades precisas que deben realizar los profesores y los alumnos.

- Aportan pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los alumnos, y reguladas por la propia lógica de estructuración del material.

- Por tanto, de un modo implícito -cuando no explícito- sustraen al profesor de la responsabilidad de la reflexión y planificación de sus tareas. -La denominación de algunos de estos materiales como "a prueba de profesores" indica la lógica con la que se pensó su diseño y elaboración-.

- Por otra parte, determinan o configuran un modelo de relación profesional social y pedagógica. Normalmente, anulan la necesidad de la interacción entre colegas, y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes.⁸⁹

Estos aspectos, -entre otros-, vienen a mostrar el modo en que se manifiesta y/o se genera el control técnico sobre el trabajo de los profesores. Personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de los profesores. Planificación y ejecución se separan, y el trabajo del profesor es expropiado de su propio control profesional. A esta situación Levin la llamó "la alienación del profesor de sus productos" y constituye uno de los argumentos fundamentales de la defensa de las tesis de la proletarización docente.

Otro discurso, al que hemos venido contribuyendo autores desde diferentes países y con múltiples investigaciones, viene a proponer una mirada desde la complejidad, la interpretación y la crítica. En este contexto discursivo, como vengo señalando desde el principio, a la presentación del currículum en materiales se le ve como uno de los elementos nucleares de la concreción de la práctica, y por eso mismo, portadora a la vez de un discurso sobre el modo en que entendemos en la escuela, el saber, la cultura, el trabajo docente, la actividad del aprendiz, el valor de lo aprendido, la organización del tiempo, y también, las relaciones que establecemos entre el sujeto y el conocimiento, las posibilidades de la autonomía y creación pedagógica, las políticas de administración y control curricular, etc, etc. Hace mucho tiempo que M. Apple en su libro *Maestros y Textos* recomendó la realización de una etnografía política del libro de texto, que diera cuenta, desde su nacimiento hasta su muerte, de los complejos procesos de decisiones y acciones y las redes de poder por las que pasa ese artefacto omnipresente en las aulas. En España algunos autores hemos realizado investigaciones (Cantarero Server, Martínez Bonafé, Fernández Reiris, Rodríguez Rodríguez) que contribuyen a esa etnografía política, incorporando al discurso crítico de los libros de texto un saber fundamentado en una larga y consistente investigación empírica.

¿Cómo es posible que, siendo tan profundas y radicales las transformaciones que ha ido experimentando a lo largo de los siglos, el mundo de la cultura y el mundo de la comunicación, el artefacto que concreta y presenta el currículum en el interior de la institución escolar haya

⁸⁹ Para un análisis más completo puede verse: APPLE, M.W. and CHISTRIAN-SMITH, L. (Ed) (1991)

permanecido casi inalterable desde la Edad Media hasta nuestros actuales días de neoliberalismo salvaje?. Más pequeños o mas grandes, con mas o menos ilustraciones, nuevos colores, formatos de imprenta, nuevos y viejos contenidos, ejercicios de siempre, añadidos para profesores, con pruebas de evaluación o sin ellas, copiados de anteriores, reciclados o recién creados, de amplia difusión o corta, editados en Madrid o producidos en Taiwan, en su *esencia* pedagógica, el libro mantiene el sentido original para el que fue creado: la reproducción de un saber empaquetado y previamente definido. Pero en ese mismo sentido el libro de texto se convierte en un *código* del discurso de la escuela que tiene una historicidad. Y aunque las condiciones actuales de producción y distribución electrónica pueden modificar una larga tradición artesana del libro de texto, lo que muestra la mirada pedagógica por el recorrido histórico es que no se han modificado las condiciones que regulan la necesidad institucional del texto escolar. O dicho de otra manera, en la hegemonía del discurso pedagógico institucional prevalece una orientación de la necesidad y uso del manual escolar anclada en la *Didáctica Magna* de Comenio, que es un libro cuya primera edición data del año 1657.

Es cierto que paralelamente al discurso hegemónico, otras pedagogías han venido mostrando la posibilidad de alternativas de renovación y cambio. Nuevos discursos y nuevos códigos didácticos en los que ya no tiene cabida el libro de texto tradicional. En este nuevo recorrido histórico el siglo XX tiene en algunos nombres propios y en los movimientos docentes que les acompañan una relevancia muy particular. La búsqueda de la libre expresión, el estudio del entorno y la investigación en la escuela condujo a Freinet hacia la imprenta escolar y la creación de las propias Bibliotecas de Trabajo. Como dice Adriana Fernández, parafraseando a Marx, Freinet puso del revés a la escuela tradicional para que caminara de pie. Y en ese nuevo caminar el clásico manual escolar no podía ser más que un obstáculo. La búsqueda de un saber para la comprensión y no para la instrucción, y una concepción problemática del conocimiento y el trabajo pedagógico condujo a Stenhouse hacia una idea experiencial e investigadora del proyecto curricular para la que ya no servía el libro de texto tradicional. Valorar la calidad de los procesos y convertir a docentes y discentes en investigadores con capacidad de creación y reconstrucción cultural requería también de nuevos y diferentes materiales curriculares, desde una concepción mucho más compleja del texto curricular. Tampoco a Freire, y con él, a todo el amplio Movimiento de Cultura y Educación Popular, le servía el libro de texto tradicional. El alejamiento de una concepción instrumental y bancaria del saber, y la búsqueda de un conocimiento emancipatorio basado en la toma de conciencia de la realidad estructural que regula nuestras vidas, puso el punto de mira del trabajo pedagógico en la propia experiencia social, y en el reconocimiento del propio lenguaje y el saber popular. Se comprenderá entonces la huída de un empaquetado del contenido curricular descontextualizado y desprovisto de significatividad para el aprendiz. Tampoco para esta pedagogía comprometida que reconocía la palabra al oprimido era muy útil el libro de texto tradicional. En el recorrido por las pedagogías alternativas reconocemos todavía otros autores y experiencias: la filosofía para niños de Lipman o la enseñanza para la comprensión en Gardner o Perkins son algunas de las otras pedagogías para los que era necesario encontrar alternativas al libro de texto tradicional. Nuestros propios Movimientos de Renovación Pedagógica, y especialmente la tradición del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular realizaron considerables esfuerzos para traducir las pedagogías renovadoras con materiales renovadores. Si hoy nos detuviéramos a inventariar las buenas pedagogías escolares encontraríamos interesantes experiencias prácticas –muchas de ellas aprendidas desde el saber de las maestras de Educación Infantil, que son una auténtica punta de lanza de la innovación- que muestran la posibilidad de otra pedagogía con otros materiales

curriculares alternativos al libro de texto tradicional. ¿Hasta cuando, entonces, la hegemonía del libro de texto, un formato para codificar el conocimiento escolar que tiene más que ver con el antiguo tiempo de las Catedrales que con los actuales tiempos del *WorldWideWeb* y el sujeto internauta? ¿Qué respuesta va a dar la escuela a la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación?

Hay alternativas. Un Centro de Desarrollo Curricular

Como vengo señalando, no se puede encontrar la alternativa al libro de texto en el marco de una discusión sobre los mejores “recursos técnicos” para el desarrollo curricular, sino en la discusión de la racionalidad que gobierna ese desarrollo del curriculum. O por decirlo de un modo más genérico, lo que vale la pena discutir es la relación de coherencia interna entre un determinado logro tecnológico y el uso social que de él se hace. Las alternativas al libro de texto han de ser, en realidad, alternativas al dominio de la racionalidad tecnocrática en el curriculum. Si no hay cambio de curriculum no hay cambio –obviamente– de los códigos y formatos de presentación de éste. La historia reciente de la renovación pedagógica nos ha ido dejando significativos y potentes ejemplos alternativos a la tradición del libro de texto. En el libro que dedico a esta cuestión (Martínez Bonafé, 2002) el último capítulo trata de recoger estas experiencias alternativas (Stenhouse, Freinet, las nuevas tecnologías y los Proyectos Telecolaborativos, Inventario de materiales de los MRPs, Bibliotecas de aula, el papel que puede jugar la Universidad, ...etc). En este mismo texto se defiende la idea de un Centro de Desarrollo Curricular, que quiero trasladar aquí por cuanto creo que su creación facilitaría mucho todas esas posibilidades alternativas.

La idea del Centro de Desarrollo Curricular no es nueva puesto que goza de una importante tradición en diversos países anglosajones a partir de la década de los cincuenta, es decir, con el surgimiento del llamado "movimiento del curriculum" que vendrá a dotar de estatus profesional a las actividades de desarrollo curricular. La premisa de la que parto es el reconocimiento del curriculum como un espacio profesional problemático sometido a perspectivas teórico-prácticas diversas y a menudo enfrentadas entre sí. Y el reconocimiento también del curriculum como una construcción social y cultural que debe abrirse al debate social y democrático y no limitarse a las decisiones de comisiones *ad hoc* en el interior de los departamentos de las Administraciones Educativas.

¿Qué es el *Centro para el Desarrollo del Curriculum*? Una institución independiente, con posible coordinación de ámbito estatal, encargada de la investigación, elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos y materiales curriculares. Su misión fundamental es promover la innovación y el cambio curricular ligado al perfeccionamiento docente y la mejora de la calidad de la enseñanza.

Quién lo compone? En tanto que institución independiente de la Administración está dirigida por un Consejo Rector donde están representados de un modo igualitario y democrático diferentes elementos institucionales y organizativos: Universidad, Administración Educativa, Sindicatos de Profesores y Profesoras, Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones de Profesores y Profesoras, Asociaciones de Padres y Madres, Asociaciones de Estudiantes, u otras organizaciones que intervengan en la creación curricular, la investigación educativa y la formación docente.

¿Cómo funciona? Es una institución sin ánimo de lucro que recibe apoyo económico y de infraestructura de la Administración Educativa, pudiendo establecer también convenios de colaboración con otras Administraciones e instituciones. Dispone de taller, biblioteca, fichero informático, inventario y muestrario de proyectos, materiales y experiencias de innovación. El Centro recoge datos, planifica y desarrolla programas alternativos que servirán de ejemplo y orientarán las decisiones de los profesores. Experimenta y evalúa en las escuelas la puesta en práctica de los proyectos y materiales nuevos, y organiza actividades de formación permanente en conexión con los programas de investigación y desarrollo curricular. Asimismo ofrece servicios continuados a escuelas, Ayuntamientos, Centros de Recursos y Formación Permanente del Profesorado, u otras instituciones implicadas en la producción de material curricular. Sus actividades, aprobadas por el Consejo Rector, se encargan a grupos interdisciplinares de profesores-investigadores de diferentes niveles del sistema, por lo que no tiene personal propio exceptuando los servicios de administración, gestión y secretaria.

Es una posibilidad. Hay alternativas. La creatividad del maestro, la investigación didáctica, el compromiso militante con el cambio, la imaginación compartida entre equipos profesionales muy diversos, y el recorrido por la historia de la renovación pedagógica, nos pueden nutrir ahora de criterios, argumentos y estrategias prácticas muy potentes. Las llamadas nuevas tecnologías pueden contribuir a hacer todo esto mucho más fácil. ¿A qué esperamos? Cada quien, desde el lugar en el que está, puede contribuir con su personal esfuerzo.

Bibliografía

- APPLE, Miquel.W, (1989) *Maestros y Textos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- APPLE, M.W. and CHISTRIAN-SMITH, L. (Ed) (1991) *The Politics of Textbooks*. New York: Routledge.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI Edit
- CANTARERO SERVER, Joan (2001) *Materiales curriculares y descualificación docente*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2004) *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila
- FERNÁNDEZ REIRIS, Adriana (2005) *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila
- FREINET, Célestin (1978) *La educación por el trabajo*. México, Fondo de Cultura Económica (2ª edic)
- FREIRE, Paulo (2003) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México., Siglo XXI edit.
- GIMENO SACRISTÁN, José y CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (Coord) (2004) *El Sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona, CissPraxis
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (2000) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, Diada Edit.
- MARTINEZ BONAFE, Jaume (2001) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del Siglo XXI*. Madrid, Editorial Miño y Dávila.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata
- MONTOYA RAMOS, Milagros (Edit) (2002) *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, Horas y Horas Edit.

MORIN, Edgar (2000) *La cabeza bien puesta*. Buenos aires, Nueva Visión.

RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Jesús (2000) *Os materiais curriculares impresos e a reforma educativa en Galicia*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

ZUEV, Dimitri (1987) *El libro de texto escolar*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.