

El progresismo pedagógico y el libro de texto

ELENA RODRÍGUEZ NAVARRO

Facultad de Educación
Sección departamental de Sociología de la Educación
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El objetivo de este artículo es ratificar la centralidad que sigue teniendo el libro de texto en las aulas, a pesar del escepticismo con el que ha sido tratado por la corriente subjetista de la enseñanza. Su continuidad se debe principalmente al cambio de concepción que se ha producido entre los materiales didácticos. Lo que importa actualmente en un libro de texto, no es ya su contenido explícito, sino la capacidad funcional que posea. Es decir, que propicie en el alumno un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el que él mismo se convierta en autodidacta. En este cambio de concepción, las cuestiones técnico-metodológicas han sustituido a los contenidos epistemológicos.

ABSTRACT

This article corroborates the central role of the textbooks in the classroom, a role which has been criticized in current education literature. The permanence of textbooks is due mainly to the change in perception of didactic materials. Today, a textbook's importance lies in its functional capacity instead of its explicit content, i.e. it fosters a type of learning by discovery in which the student becomes self-taught. With this perceptual change, technical-methodological issues have replaced epistemological content.

I. Introducción

El propósito de este artículo es probar, que a pesar de las condiciones de adversidad a las que se enfrenta el libro de texto con la orientación subjetivista de la enseñanza que llega a España con la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), los materiales didácticos siguen mante-

niendo una centralidad incuestionable dentro del aula. Ahora bien, con una presentación y una estructura de contenidos diferente a ediciones anteriores.

Las hipótesis que me planteo como justificación de esta continuidad son de dos tipos. En primer lugar, los libros de texto facilitan enormemente el trabajo de los docentes. Por una parte estructuran los contenidos que deben ser impartidos, pues el libro de texto funciona como un programa de contenidos, y por otra, estructuran la actividad de la clase, distribuyendo la asignación de tareas y tiempo dedicado a su realización. En segundo lugar, debemos pensar en un elemento clave para la continuidad del libro de texto: la intervención de las editoriales. Todas ellas han contribuido a la reconceptualización del manual escolar, haciendo que la nueva presentación de los libros se ajuste a las exigencias didácticas que recoge la LOGSE.

En el cambio de concepción del libro de texto, las cuestiones técnico-metodológicas han sustituido a los contenidos epistemológicos propiamente dichos. Lo que importa actualmente en un libro de texto es que posea ciertas capacidades funcionales, que propicie en el alumno un tipo de aprendizaje por descubrimiento en el que él se convierta en autodidacta del aprendizaje.

Las conclusiones a las que llegamos en este artículo son producto de una investigación que llevamos a cabo en la Facultad de Educación de Madrid (Sección departamental de sociología de la educación). En ella, además de estudiar la nueva concepción del libro de texto dependiendo del mercado editorial, investigamos especialmente las diferencias de contenido en los libros de texto de historia, en primer y segundo ciclo de la ESO, dependiendo de dos variables: por una parte, la marca editorial y por otra, la circunscripción geográfica. Respecto a la primera, las editoriales que utilizamos fueron: *Santillana*, *Anaya-Barcanova*, *Vivens Vives* y *Baula-Edelvives*. En el segundo caso, nuestro interés se centraba en las Comunidades Autónomas que tuvieran traspasadas las competencias educativas, aunque específicamente elegimos el caso de Cataluña¹.

¹ *¿Historias diferentes para distintas comunidades? Análisis de los libros de historia de la ESO.* Esta investigación se llevó a cabo en la Sección departamental de Sociología de la Educación, durante el curso académico 97-98. En ella participaron Asunción Hernández Pozuelo, Manuel Laguna Arrabal, Myriam López de la Nieta y Elena Rodríguez Navarro.

II. Del escepticismo a la continuidad del libro de texto

a) Razones que desacreditan el uso del libro de texto

No hace mucho tiempo se divulgó la idea de que el libro de texto se había quedado obsoleto. La razón por la que surgió este tipo de denuncias venía motivada por el carácter libresco que había caracterizado a la enseñanza desde que, en los orígenes del siglo XIX, se publicaron las primeras ediciones específicamente escolares. A partir de entonces se ha venido constatando la centralidad de los manuales escolares dentro de las aulas y fundamentalmente, la dependencia didáctica a la que han sometido al profesorado en la exposición de sus lecciones.

Como respuesta a esta tradición, afianzada a través del *código disciplinar* de la enseñanza, los autores del modelo curricular de la LOGSE comienzan a articular una serie de razones por las cuales la puesta en práctica del nuevo sistema debería acabar con los libros de texto. En primer lugar porque no suscitan el crecimiento o la ampliación del conocimiento, y en segundo lugar porque no promueven el tratamiento de aspectos metodológicos. La centralidad no estaba ya en lo que se pudiera aprender en los libros, sino en lo que se podía aprender a través de ellos. Es decir, se dotaba al libro de texto de un nuevo carácter instrumental. No era un fin, sino un medio por el que se podía acceder a un tipo de conocimiento mayor que el que estaba condensado en las páginas de los manuales.

Por otra parte, las proyecciones sobre la modalidad telemática de la enseñanza fueron tan optimistas en sus orígenes, que pronto hicieron desaparecer los manuales escolares vinculados al tipo de enseñanza presencial. En su lugar propusieron materiales de apoyo ligados a los soportes telemáticos, audiovisuales o multimedia, de los que se podía hacer uso a través de internet. Indudablemente las posibilidades de estos medios aseguran prósperos beneficios para el mundo de la enseñanza, sin embargo, hasta el momento no han supuesto ninguna revolución radical. Las "aulas virtuales" están lejos de sustituir, en estos momentos, a la enseñanza presencial, máxime si consideramos los niveles de escolarización obligatorios. De la misma manera, los materiales didácticos tampoco han evolucionado hasta el punto de hacer desaparecer el material impreso, a pesar de que cada vez se utilizan más otros tipos de soportes digitalizados. La era del "libro electrónico" todavía no ha llegado, pasará tiempo hasta que las escuelas dejen acceso a las nuevas tecnologías. Si la aparición del libro de texto cuestionó la legitimidad del maestro como depositario y transmisor del saber, las nuevas tecno-

logías ponen nuevamente sobre la mesa el papel de los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de que el “espíritu” de la LOGSE era contrario, por cuestiones pedagógicas, al papel de los libros de texto, no debemos olvidar las cuestiones técnicas que de igual modo dificultan su difusión en el sistema de enseñanza. La diversificación de la toma de decisiones curriculares implica la diversificación de los currícula específicos, a pesar de que como ya sabemos las prescripciones ministeriales obligan a respetar unos contenidos mínimos. Por tanto, el libro de texto difícilmente va a servir de soporte curricular ya que “la autonomía y el proceso de cada centro generarían diseños que, en gran parte, requerirían materiales mucho más modulares o, en algunos casos, la elaboración por parte de los profesores de cada centro de sus propios materiales curriculares”².

Diez años después de que se implantara la LOGSE podemos constatar que los libros de texto no han desaparecido de las aulas, es más, en la actualidad gozan de una inmejorable salud. Según los datos de ventas de las editoriales, facilitados por la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), más del 90% de los centros docentes han elegido libros de texto para la Educación Primaria y Secundaria. Este mismo año se han editado en España 25.000 libros de texto, 12.474 en castellano y el resto en catalán, euskera, gallego y valenciano. Es el momento por tanto, de preguntarse por la justificación que ha llevado a la continuidad del manual escolar.

b) *Argumentos para su continuidad*

La razón principal de la continuidad del manual escolar es que facilitan la tarea docente del profesorado. En primer lugar sirven de *vademécum* del currículum³. Es decir, el libro de texto es el soporte curricular a través del cual se dirige el conocimiento académico que las instituciones educativas han de transmitir. Podemos decir que cada manual escolar se convierte en el programa de la asignatura. Por otra parte, permiten estructurar la activi-

² Joaquim Prats (1997). El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto. Materiales Didácticos* (p. 71), Madrid, UCM.

³ Agustín Escolano (1997). El libro escolar: perspectivas históricas. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto. Materiales Didácticos* (p. 43), Madrid, UCM.

dad de la clase de manera fácil y metódica. No sólo determinan los contenidos que se imparten sino también las actividades o ejercicios que se realizan, de tal manera que inducen a la planificación del tiempo dedicado a cada tarea.

Aunque pienso que este es el verdadero motivo de la continuidad del libro de texto, las editoriales no han permanecido al margen de un asunto tan delicado para su supervivencia. Lejos de aceptar las amenazas que suponía la LOGSE a efectos editoriales, hicieron de la necesidad virtud. Decidieron aliarse con el “enemigo” en cuanto al espíritu de la reforma y se convirtieron en los mejores promotores de las nuevas exigencias didácticas, a saber: más método y menos contenido. Se produce entonces un cambio en la concepción del libro de texto en el que las exigencias pedagógicas primaron los aspectos técnicos y metodológicos. De tal forma que el material didáctico se empezó a evaluar de acuerdo a la capacidad funcional que poseyera, es decir, dependiendo de que propiciara en el alumno un aprendizaje participativo, entendido como un aprendizaje por descubrimiento.

Los libros de texto se convierten en los instrumentos necesarios, no sólo para la adquisición del conocimiento impreso, sino también para aquel conocimiento que queda sugerido. Es decir, nos debemos abstraer de la idea del libro como un *texto muerto*⁴, en el que se valoraba especialmente la permanencia del conocimiento, la reflexión y la eminencia. En ellos, los objetivos del aprendizaje estaban determinados por los contenidos expresos. Sin embargo, lo que nos proponen ahora los nuevos materiales didácticos es la posibilidad de crear o desarrollar capacidades para el saber. Se trataría de crear el instrumento mediante el cual se pudiera acceder a todo tipo de conocimiento, no sólo el que aparece entre las páginas de los libros, sino aquel que resulta de la experiencia diaria.

III. La orientación subjetivista de la enseñanza

El cambio de concepción en el libro de texto es una consecuencia más del cambio en el espíritu educativo de las reformas comprensivas de la enseñanza. A través de ellas se persigue un tipo de educación que vincule el aprendizaje de las escuelas con diferentes aspectos de la vida cotidiana.

⁴ Francisco Canes Garrido (1997). La polémica sobre los textos escolares durante la restauración. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto. Materiales Didácticos* (p. 137), Madrid, UCM.

Un tipo de *educación polivalente* con la que los alumnos puedan adquirir habilidades y capacidades prácticas, más allá de la simple propedéutica teórica.

La orientación subjetivista que define la última reforma del sistema de enseñanza español tiene sus orígenes en Gran Bretaña, a finales de la década de los 60 y principios de los 70. En estos momentos, la sociedad británica, también la francesa, estaba experimentando cambios en la estabilidad social, consecuencia de los momentos de crisis que sucedieron a los movimientos del 68 y a la crisis socio-económica del 73. Cambios, que en el terreno de la educación tenían que ver con la inestabilidad de los mercados laborales, con la extensión legal de escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, con nuevos intentos de diferenciación social a través de un sistema dual de organización educativa, con políticas preocupadas por el fracaso escolar, y por tanto, por la calidad de la enseñanza, con nuevas técnicas de didáctica pedagógica, etc.

A partir de entonces las corrientes epistemológicas en el estudio de la sociología de la educación se multiplican, aunque la mayoría de ellas tengan denominadores comunes. Todos los nuevos enfoques muestran su tajante oposición al paradigma macrofuncionalista de épocas pasadas, y por tanto, a lo que se entendía como vieja sociología. Por otra parte, consideran al hombre creador de significados, ven las habituales categorías sociales como problemáticas, ofrecen resistencia a la cuantificación en la investigación y sin embargo, se muestran favorables a los métodos interpretativos⁵.

La década del septenio supone para la sociología de la educación el viraje hacia análisis microsociales, centrados fundamentalmente en el aula, donde el papel de los individuos es crucial a la hora de configurar su mundo social. Es decir, son los sujetos, a través de sus movimientos, réplicas o aceptaciones (dentro de determinadas estructuras), quienes construyen la realidad social. Con estas premisas nace la nueva sociología del currículum, obra de los nuevos sociólogos de la educación que provienen principalmente de las teorías fenomenológicas e interaccionistas.

Cuando han pasado veinte años desde que el sistema de enseñanza británico propusiera la renovación de los contenidos y métodos de la Enseñanza Primaria y Secundaria, además de la mejora de la formación científica y tecnológica en las escuelas y la prolongación de la duración media de

⁵ Alonso Hinojal, I. (1985). La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre. Interpretación de los años 70 desde los 80. *Educación y Sociedad* n.º 4, Madrid, Akal.

los estudios, se inicia en España el mismo proceso. En 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, se vuelca en los siguientes objetivos:

- Superar la dualidad que separa la enseñanza académica y la enseñanza profesional.
- Ampliar la escolaridad obligatoria hasta los 16 años.
- Revalorizar y dignificar la enseñanza técnica y profesional, mediante la integración de estudios teórico-prácticos.
- Mejorar la calidad científico-técnica de la escuela.
- Acercar la enseñanza secundaria al mundo de la investigación, tanto por parte de los alumnos como de los profesores.
- Proporcionar al alumno la oportuna orientación escolar y profesional.
- Fomentar un nuevo modo de aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades y la resolución de problemas, de manera que nos acerquemos al camino de la autodidaxia.

La LOGSE no persigue el antiguo reto de la *formación integral*, donde se atendían simultáneamente los aspectos prácticos y teóricos del aprendizaje, sino un tipo de *formación polivalente*, que además de integrar ambos dominios, desarrolle la habilidad práctica y la capacidad de razonamiento abstracto. Estas son los dos principales objetivos que se demandan al sistema educativo con las reformas comprensivas de la enseñanza. Por una parte capacitación, es decir, desarrollo de conocimientos y destrezas. Por otra, socialización, o lo que es lo mismo, el desarrollo de ciertas actitudes y comportamientos ligados a la disciplina, la iniciativa, la responsabilidad o el trabajo en equipo.

IV. Método versus contenidos

Las nuevas orientaciones pedagógicas, además de pretender cambios estructurales en la organización educativa, intentaron cambiar la conceptualización y materialización del currículum. Sobre este aspecto tratan las primeras aportaciones públicas sobre el currículum, hechas explícitamente en el marco de la sociología. Musgrove (1968) por ejemplo, se plantea la reticencia de muchos profesores a las innovaciones curriculares que ponen en duda las disciplinas más tradicionales. Holey (1969), en el primer volumen de *Journal of Curriculum Studies* llega a preguntarse “cómo cambia el cu-

riculum”, y Eggleston (1977), desbordado quizá por la problemática de tal cuestión, manifiesta la dificultad de llevar a cabo el cambio. Cualquier intento de alterar el currículum, dirá, supone la polarización y enfrentamiento de grupos de presión cada vez más numerosos.

Hoy, en Gran Bretaña, en España, o en cualquier parte del mundo, se sigue polemizando sobre los contenidos del currículum. Este, ha sido y sigue siendo un instrumento esencial en la puesta en práctica de políticas educativas. Si en otro tiempo, el currículum tradicional era reflejo de la jerarquización, el uniformismo y el *establishment* social, hoy, las nuevas políticas educativas ligadas al progresismo pedagógico intentan disolver este eje de coordenadas, lo que evidentemente no significa que lo hayan conseguido. Pretenden cuestionar los “soportes de credibilidad” que mantienen a las estructuras curriculares fuertemente legitimadas por la cultura escolar y el peso de la tradición. Por esta razón proponen la *utilidad* de todo el conocimiento que se enseñe desde las escuelas. Una utilidad que tiene dos objetivos: en primer lugar, la introducción de materiales curriculares de contenido profesional —*new vocationalism*—, y como segunda estrategia, la enseñanza de capacidades a través de métodos de simulación —*problem solving*—.

La búsqueda de utilidad en el conocimiento académico no ha estado ausente de críticas, particularmente desde aquellos sectores de la enseñanza menos relacionados con las esferas economicistas y profesionales. La polémica ha afectado de nuevo a todos los grupos relacionados con la enseñanza: padres de alumnos, grupos económicos, sindicatos y asociaciones profesionales de profesorado, grupos ideológicos, editores de libros de texto y materiales pedagógicos, inspectores y responsables del sistema de enseñanza, etc. Pero sin duda, quien se convirtió en abanderado, ante la opinión pública, de la protesta, fueron los representantes de las asignaturas de humanidades, particularmente los de Estudios Clásicos, aunque a ellos se unieron los representantes de Geografía e Historia, Lengua y Literatura y Filosofía. El debate, que se produjo durante el curso académico 97-98, denunciaba la pérdida horaria que había sufrido las asignaturas de humanidades con las últimas reformas educativas, consecuencia de lo cual se había rebajado el status o importancia curricular de materias que tradicionalmente habían constituido el núcleo de los planes de estudios. Este hecho redundaba en la bajada del nivel educativo de los alumnos, o dicho de forma general, en la calidad educativa del sistema de enseñanza.

La polémica actual en torno a los contenidos de la enseñanza se enmarca en una corriente, seguida en la mayoría de países desarrollados, hacia la

“redisciplinización conservadora del currículum”. Se trata de una reacción de tendencia neoconservadora que se inicia en la mayor parte de Europa en los 80 y llega a España a finales de los 90, y consiste básicamente en el regreso a lo básico, a la “uniformización de los contenidos de la enseñanza”⁶. Se propone la vuelta a las formas de conocimiento legítimo basado en las disciplinas tradicionales como por ejemplo, los Estudios Clásicos, la Historia, la Gramática y Lengua Castellana, etc. Además, defienden la concentración de niveles en la toma de decisiones curriculares; el establecimiento de objetivos en el estudio; la importancia del texto escrito; los métodos nemotísticos; el estudio de la historia a través de secuencias cronológicas; un tipo de metodología que va de lo universal a lo particular; y básicamente, el aprendizaje de contenidos. Como detractores del modelo de progresismo pedagógico que representa la LOGSE, utilizan un discurso catastrofista o de reafirmación negativa de la crisis de la enseñanza. Pienzan que el pedagogismo idealista de la LOGSE conduce a una “sociedad de bárbaros”, incapaz de hacer frente con inteligencia a los retos que nos depara el próximo siglo.

Sin embargo, entre las teorías progresistas de la enseñanza existe un consenso general en admitir que la escuela de hoy debe enseñar ante todo actitudes, habilidades y capacidades. M.Young, precursor de la Nueva Sociología de la Educación, dirá que la escuela debe enseñar “la capacidad para aprender cómo se aprende”. Esta, continúa diciendo, “es una cualidad en alza de la inteligencia del individuo”⁷. De una manera más analítica, los profesores R.Williams y D.Yeomans, de la Universidad de Leeds, sugieren cuatro demandas específicas sobre los propósitos a los que debe tender la educación:

- Realzar el aprendizaje experimental y fomentar la capacidad de aprender cómo se aprende.
- Desarrollar las nociones de integración, manipulación y aplicación del conocimiento a través de “áreas de estudio”, no por disciplinas aisladas.

⁶ Raimundo Cuesta (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.

⁷ Young, M. y Bremer, R. (1996). Networking between Schools and Working Life to Find New Forms of Learning for Future Skills. *Reforming Upper Secondary Education in Europe. The Leonardo Da Vinci Project Post-16 Strategies* (p. 253), J. Lasonen ed. University of Jyväskylä.

- Familiarizar a los alumnos con proyectos de decisión complejos.
- Atender y facilitar los procesos de auto-entendimiento⁸.

Es decir, el guión pedagógico que debe orientar a los profesores en el desempeño de sus tareas es la enseñanza de capacidades: “capacidad para resolver problemas, capacidad para manejar información y capacidad para tomar decisiones”⁹. Sin duda lo que se propone es la enseñanza de un tipo de comprensión basada en el conocimiento abstracto, de tal forma que la capacidad para asimilar contenidos no sea sino una más de sus aplicaciones. La tarea de la escuela no estaría tanto en asegurar el aprendizaje de los contenidos, sino en proporcionar a cada uno de sus estudiantes las herramientas que le permitan desenvolverse tanto personal como profesionalmente. Hablando de saberes podríamos decir que no sería tan importante *qué* saber, sino *cómo* saberlo.

a) “*Problem Solving*”

Los fundamentos metodológicos se hacen extensivos a todos los contenidos, o dicho de otra forma, cualquier contenido es útil dependiendo de cómo se enseñe. Es decir, es el método lo que determina que un conocimiento pueda o no ser aplicado. En esto consiste el método del *Problem Solving*, que distingue entre la adquisición y la aplicación del conocimiento. El objetivo es hacer interactuar el conocimiento aprendido en las escuelas con experiencias de la vida cotidiana, de tal forma que podamos hacer un uso abierto o centrípeto del aprendizaje. El conocimiento no debe ser algo que sirve para guardar, sino un instrumento que se usa para crecer, para desarrollar y crear, para progresar y expandirse, para pensar, reflexionar y quizá volver al origen de la duda.

Sin embargo, la actualidad de este modelo tiene sus orígenes a comienzos de siglo. Fue J.Dewey quien especuló sobre la conveniencia de adoptar los métodos de la vida cotidiana para la resolución de los problemas científicos, pues en su opinión, gozaban de paralelismos sorprendentes. Para él, la utilización o la creencia en los métodos era fundamental para procesar

⁸ Williams, R. y Yeomans, D. (1994). The New Vocationalism Enacted? The Transformation of the Business Studies Curriculum. *Vocational Aspect of Education* (p. 233), vol. 46, n.º 3.

⁹ Raban-Williams, M. (1989). Education for Life or Work? The New Vocationalism. *Curriculum*. (p. 146). vol. 10, n.º 3.

una conducta humana inteligente. Se refirió a estos métodos como *reflective inquiry*, los cuales quedaban definidos por tres momentos en el proceso de investigación. En primer lugar había que “identificar el problema”, después, había que “buscar soluciones” y finalmente, “lanzar conclusiones”, con la idea de que los resultados del proceso eran una nueva situación, y quizá un nuevo problema para resolver. Dirá que “el resultado de toda actividad es la construcción de una nueva situación empírica, en la cual los objetivos están diferentemente relacionados unos con otros”¹⁰. A esto es a lo que se refiere el progresismo pedagógico cuando habla de aprendizaje abierto o centrípeto.

A mediados de siglo incluso, ya algunos colegios de Estados Unidos adoptaron el modelo de *problem-based learning* o *case based instruction*¹¹, en orden a incrementar la utilidad del conocimiento de los estudiantes. Se trataba de centrar el currículum en la resolución de problemas que pudieran surgir en la práctica profesional. Se dejaron a un lado las exposiciones disciplinares, y se introdujo una dinámica que basaba el sentido del aprendizaje en la resolución de un fin, en este caso, de un hecho problemático. A la hora de resolver determinados problemas, dirán ellos, se ponen en acción habilidades intelectuales de diversa naturaleza, entre las cuales, la que adquiriría mayor importancia sería la “capacidad de transferencia”. Gracias a ella, los individuos pueden resolver un nuevo tipo de problema a partir de la experiencia acumulada en la resolución de otro.

También en el ámbito americano, las críticas al sistema progresista de la enseñanza, resaltaron la pérdida de información académica que éste método implicaba y por supuesto, la escasa predictibilidad del currículum forjado de esta manera. La corriente neoconservadora de finales de los 80 fue francamente dura con esta metodología de la enseñanza, a la que vincularon con el relativismo democrático y la falta de identidad. A. Bloom, en su libro *El cierre de la mente moderna*, llega a decir que “la búsqueda de utilidad en el conocimiento es la más profunda debilidad intelectual de la democracia”¹². Por otra parte, E.D. Hirstch, afirma que “el defecto del utilitarismo es la falta de utilidad para el mundo moderno”¹³. La sociedad americana dirán, se ha visto imbuida por un tipo de “frivolidad pedagógica” basada en el aprendizaje como “metáfora de la herramienta” —*tool meta-*

¹⁰ Dewey, J. (1929). *The quest for certainty* (pp. 86-87).

¹¹ Hiebert, J. (1996). Problem Solving as a Basis for Reform in curriculum and Instruction: The case of Mathematics. *Educational Researcher*, vol. 25, n.º 4.

¹² Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona, Plaza y Janés.

¹³ Hirstch, E. D. (1987). *Cultural Literacy*.

phor—, que ha llevado a los estudiantes a niveles ínfimos de cualificación intelectual, a un empobrecimiento general de los resultados académicos¹⁴.

b) “*New Vocationalism*”

Otro de los elementos que inducen a la utilidad del conocimiento que se enseña en las escuelas es el *new vocationalism*. No hay una definición exacta de este término, aunque la mayoría de los autores están de acuerdo en aceptar éste como un conjunto de iniciativas gubernamentales que surgen en Gran Bretaña durante la década de los 80, y que tiene como principal objetivo reformar el currículum de las enseñanzas secundarias (aproximadamente de los 14 a los 18 años), dirigiéndolo hacia la integración de los contenidos académicos y profesionales dentro del cuerpo curricular base. Este giro debería entenderse como un desarrollo de la crisis de los valores liberales y especialmente de la educación humanístico-liberal que se produce a partir de la II Guerra Mundial.

Políticamente, hay autores como M. Apple que atribuyen el cambio de contenidos curriculares a la influencia de la “Nueva Derecha”, de la que dice que es una amalgama de fuerzas conservadoras en conflicto. En ella estarían representados tanto los “neoconservadores”, como los “neoliberales”, las “nuevas clases medias” y una especie de “populismo autoritario” que encarna la conciencia colectiva, fundamentada en los valores de la moralidad cristiana y los roles tradicionales de la familia. Ahora bien, entre ellos, el grupo que más ha influido en la redefinición del currículum, hacia contenidos de carácter profesional, han sido los liberales. Según Apple, han metido a la educación dentro del ámbito de la economía y a las escuelas dentro del mercado, con el propósito de que ésta educación diseñada para el trabajo, redunde en los beneficios económicos de la nación. Por supuesto, aunque todos estos grupos están bajo el “paraguas de la derecha”, no todos ellos piensan igual respecto a la determinación del currículum. Digamos, que los liberales se oponen a los neoconservadores, tanto como estos últimos lo hacen al profesionalismo curricular¹⁵.

Junto a las implicaciones de carácter político, encontramos también importantes factores económicos que han influido en el cambio de los conte-

¹⁴ Schrag, F. (1998). Dr. Hirsch's diagnosis and remedy for the ills of American school. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, n.º 1.

¹⁵ Apple, M. (1997). *Educating the “Right” way: schools and the conservative alliance*, University of Wisconsin, Madison.

nidos curriculares. Existen numerosas investigaciones que sugieren el fin de la era industrial y la implantación, en su lugar, del nuevo “modelo post-fordista” que especula con nuevas formas de organización del trabajo basadas en la especialización flexible, es decir, en el manejo de capacidades. La traducción, en términos curriculares, es que hemos pasado de la “especialización dividida” a la “especialización conectada”. La primera se caracterizaba por la división entre academicismo y formación profesional, por la falta de interdisciplinariedad del currículum, y por consiguiente, por la ausencia de una concepción global del currículum. Sin embargo, el currículum que proyectan para el siglo XXI se define por la flexibilidad, la conexión entre los estudios generales y la formación profesional, por las posibilidades de promoción y por la concepción integral del currículum.

Lo que pretende la nueva perspectiva es crear un modelo profesional en la educación general que se centre en los siguientes aspectos:

- Se pretende crear una relación crítica entre las asignaturas académicas y la naturaleza cambiante del mundo del trabajo.
- Reconocer el papel central de la economía y la tecnología en el currículum de los alumnos mayores de 14 años.
- Desarrollar un proyecto de educación general-profesional para todos los alumnos, no sólo los menos capacitados.
- Fomentar el desarrollo y renovación de las actuales asignaturas académicas y el aprendizaje basado en la experiencia.
- El nuevo modelo incorpora el concepto de futuro, tanto en las definiciones del conocimiento escolar como del trabajo y las destrezas asociadas a él¹⁶.

V. Implicaciones del progresismo pedagógico sobre los libros de texto

Ya comentábamos anteriormente que los cambios educativos son el reflejo de cambios políticos, a través de los cuales surgen diferentes filosofías de la enseñanza. En este sentido, se puede ver el libro de texto como un reducto de la memoria educativa, y por tanto política, que se ha ido suce-

¹⁶ Spours, K. Y Young, M. (1990). Beyond Vocationalism: a new perspective on the relationship between work and education. En B.Moon, Hodder y Stoughton (Coord.), *New Curriculum - National Curriculum*, The Open Univesity, London.

diendo en la sociedad. En él quedan representados los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una época. Pero además, también podemos decir que en ellos se imprime la huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica que han caracterizado cada reforma de la enseñanza, y las estrategias didácticas usadas por los profesores en el desarrollo del programa escolar. Los libros de texto, son, según la expresión de Roger Chartier, una “representación” del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia¹⁷.

En este apartado hablaremos precisamente de la representación que hacen los libros de texto del nuevo progresismo pedagógico propuesto en la LOGSE. De cómo han evolucionado, en general, los manuales escolares y cuales han sido las transformaciones sufridas en los contenidos.

a) *Cambios en los contenidos y en el continente*

La evolución sufrida por los libros de texto ha sido extraordinaria, tanto por el contenido como por la presentación. De esta última cabe destacar la enorme importancia concedida a la visualización, en otros tiempos tan poco desarrollada. Actualmente los cuadros, diagramas, esquemas, fotografías y el empleo de los mapas, son medios técnicos presentes en todos los materiales didácticos. Atrás quedan ya los libros de pasta dura, en tonos apagados, en los que las páginas tenían un color agarbanzado y el texto se amontonaba línea tras línea y página tras página. Tan sólo se rompía la monotonía de las letras a través de escasas imágenes, que al principio fueron grabados a una sola tinta y después, dibujos estáticos en colores pobres. Hoy sin embargo, el predominio de la fotografía en todas las áreas de estudio es absoluto. Incluso cuando hablamos de modalidades gráficas, se hace alusión a un tipo de *imágenes dinámicas* capaces de representar el movimiento en el tiempo, bien mediante la división en viñetas o mediante la integración en la misma ilustración de varios dibujos unidos por flechas. Por si fuera poco, algunos manuales (especialmente los de la colección S.M.) presentan al principio y final del volumen un desplegable, en papel plastificado, donde aparece un mapamundi y un calendario de la trayectoria cronológica que se aborda en los contenidos. Cualquier avance metodológico incorporado a los libros escolares es bueno si contribuye a la motivación del alumno.

¹⁷ Chartier, R. (1992) *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa (pp. 51-55).

Obviamente la *capacidad de motivación* no depende exclusivamente del material didáctico, la exposición que se haga de los contenidos de ese material es otro de los factores a tener en cuenta, sin duda importantísimo cuando hablamos de despertar intereses entre el alumnado. Si nos referimos exclusivamente a la capacidad de despertar la curiosidad, o el deseo de aprender, que se le atribuye a los libros de texto, quizá habría que criticar la manera en que las editoriales han saturado las páginas de colorido y “grafiquismo”. Los recursos metodológicos ayudan a la comprensión y estimulan el aprendizaje, pero cuando son excesivos pueden inducir al infantilismo. Joaquim Prats, por ejemplo, habla de los “libros verbeneros” como la otra cara de la moneda, es decir, como el extremo opuesto. Estos, “suponen tratar al alumnado como un colectivo prácticamente analfabeto al que hay que conquistar por los colorines y la disposición de los elementos del escrito”¹⁸.

Esta tendencia conduce a dos situaciones que en ningún caso son deseables. En primer lugar, a *considerar primordiales los aspectos lúdicos de la enseñanza*. Sin duda, todos los que hemos sido estudiantes hemos expresado la necesidad de que las clases se hicieran de forma amena y entretenida. Sin embargo, esta reivindicación no se debe confundir con la tendencia imperante a la facilidad, a considerar que se pueden obtener buenos resultados educativos sin necesidad de esfuerzo. Estudiar es como cualquier otra actividad, simplemente el hecho de realizarla supone un trabajo. Por tanto, debemos dudar de las teorías que predicán al mismo tiempo la proscripción del esfuerzo y la obtención del rendimiento máximo.

En segundo lugar, esta tendencia a hacerlo todo más fácil, puede conducir a la *vulgarización del conocimiento*. En algunos libros de texto nos hemos encontrado cierta tendencia a maquillar niveles de formulación complejos, reduciendo la complejidad a una inusitada simplicidad del lenguaje e incluso, de las explicaciones que se dan al respecto. En ningún caso se justifica que para explicar los hábitos alimenticios del hombre primitivo, se insista en que comían “una especie de cocido”, cuando en realidad hubiera sido correcto decir que parte de su dieta alimenticia estaba formada por alimentos preparados por cocción. O que en la sección dedicada a estudiar los modos de construcción de la época romana, se diga que Vitrubio recomendaba construir “casas de campo”. Sin duda, la comprensividad es un factor importantísimo en el aprendizaje, pero ¿para qué nos sirve entender si el conocimiento que aprendemos no es correcto? En ningún caso la legibilidad y comprensibilidad deben sustituir al correcto tratamiento de la in-

¹⁸ *Op. cit.*

formación. A continuación veremos algunos ejemplos de simplificación del lenguaje que se producen en los libros de texto.

EL COCIDO DE NUESTROS ABUELOS

Hay indicios que permiten suponer que hacían (los hombres primitivos) una especie de cocido, que recuerda un poco al que comemos actualmente. (p. 157)

UNA ORQUESTA DEL PALEOLÍTICO

Se trataba de un conjunto de instrumentos musicales hechos de hueso. Unos se han identificado como sonajas; otros, como medios de percusión, y otros, como flautas. Con todos ellos se podía formar una orquesta muy completa. (p. 157)

VISITA A LA PANADERÍA

... descubrieron (los egipcios) que si sobrealimentaban a las ocas lograban que su hígado se convirtiera en un manjar, esto es, el «foie-gras». (p. 189)

MENSAJEROS DE LA ANTIGÜEDAD

Los egipcios crearon un sistema de mensajeros. (p. 189)

LAS CASAS DE CAMPO

Vitrubio recomienda construir casas de campo en las que la cocina, los baños, la almazara y el lagar estén próximos y junto a los establos... ¿Sabes si se da hoy una situación semejante en las casas de campo? (p. 261)¹⁹.

Ahora bien, ¿qué ha ocurrido con los contenidos propiamente dichos? En primer lugar tenemos que considerar la continua ampliación del campo de los conocimientos humanos, que ha obligado a *redistribuir* el contenido de los manuales. Se está produciendo actualmente una “disfuncionalidad”, en el sentido de que los nuevos significados del contenido no encuadran con facilidad en las áreas o asignaturas en las que tradicionalmente se distribuye el currículum. Aunque en todos los países encontramos una base curricular común —*core curriculum*—, van introduciéndose en los programas temas de enseñanza estrechamente vinculados a las características económico-sociales de la industrialización y la tecnologización. Si bien hoy sue-

¹⁹ Ciencias Sociales: Geografía e Historia, primer ciclo de ESO, Ediciones S.M., 1996, Madrid.

len ser objeto de tratamiento informal, dentro de muy poco las nuevas concepciones curriculares incorporarán las siguientes materias obligatorias: educación médica, contabilidad, alcohol-drogas-tabaco, alimentación, consumo, primeros auxilios, relaciones sexuales, protección del medio ambiente, etc. Recordemos que parte de estas asignaturas ya se han empezado a institucionalizar dentro del conjunto de materias transversales que prevé la LOGSE: educación moral y cívica; para la paz, la convivencia y la solidaridad; para la igualdad de oportunidades de ambos sexos; para la salud; para la protección del medio ambiente; para el consumo; y la prevención vial. Todos estos temas fundamentan un tipo de educación en valores cuyos contenidos son de relevante actualidad y de una insistente demanda social.

La nueva pedagogía ha vaciado de contenido los libros de texto. El espacio destinado en los manuales a los contenidos informativos propiamente dichos, ha quedado reducido a las páginas pares de cada lección, sumando un total de tres a cuatro páginas el contenido epistemológico de cada una de ellas. Se ha aumentado el espacio reservado a la documentación fotográfica, y se han completado las lecciones con infinidad de apéndices metodológicos que enseñan a hacer esquemas y cuadros sinópticos. Sin duda, la reducción de contenidos ha sido tan evidente que en algunos casos echamos en falta acontecimientos de carácter consensuado en nuestra trayectoria histórica, como por ejemplo, hablar de la Guerra de la Independencia y las Cortes de Cádiz, desarrollar el tema de la Reconquista, etc. Si bien es cierto, que en estos ejemplos que acabo de dar interviene en mayor medida el factor localista de la enseñanza, por el cual se obvian acontecimientos dependiendo del beneficio que reporte a la identidad de la región donde nos encontremos. Pero este es un punto que desarrollaré más adelante.

La distribución y estructura de los contenidos del libro de texto varía según manejemos una editorial u otra. En todos los casos hay una primera parte de contenidos epistemológicos, seguida de una segunda parte, de igual o mayor tamaño que la primera, donde se plantean aspectos metodológicos. En algunas ocasiones el furor por la metodología, por contribuir al aprendizaje de una forma metódica, llega hasta tal extremo que la primera página del libro se convierte en un prospecto que orienta al alumno en el manejo del manual. La editorial *Edelvives* por ejemplo, comienza sus libros con el apartado: "Cómo se usa éste libro". Y *Anaya* hace lo propio bajo el epígrafe: "Cómo está organizado este libro". Veamos a continuación, brevemente, cuales son los apartados metodológicos que completan las unidades didácticas en algunas editoriales:

Editorial Edelvives:

(Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 1.º ciclo de ESO. 1996)

- No siempre fue así
- Revisión de hipótesis y conclusiones
- Procedimiento
- Evaluación

Editorial S.M.

(Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 1.º ciclo de ESO. 1996)

- Observamos y analizamos
- Piensa y responde
- Analizamos documentos
- Observamos y relacionamos
- Aprendemos a investigar
- Técnicas de trabajo
- Actividades
- Mundo de Ayer

Editorial Santillana

(Geografía e Historia, 2.º ciclo de ESO. 1997)

- Desarrollos A, B y C
- Actividades

Editorial Anaya

(Ciencias Sociales: Geografía e Historia, 1.º ciclo de ESO. 1997)

- ¿Qué sabemos ya?
- Monografía
- Crónica de nuestros tiempos

Ligado a la reducción del contenido, podemos hacer una breve mención de la forma en que se presenta la información. Evidentemente, la reducción de espacio ha hecho necesaria la conversión de los textos, de tal forma que se han tenido que hacer resúmenes de lo que ya anteriormente estaba resumido. Esto ha provocado que la información se presente en pequeños párrafos de frases cortas, sin consistencia propia, que sirven para introducir los temas, haciendo una descripción de lo más sobresaliente pero sin profundizar en nada. Metodológicamente, quienes diseñan los contenidos editoriales, dirían en este sentido, que el libro de texto está poniendo la base para incentivar la búsqueda de información por parte del alumno, ayudado por las actividades de apoyo que complementan las unidades didácticas. Tal vez habría que preguntarse si realmente esto es así, o por el contrario es otro de los aspectos que revierte en la reducción de esfuerzo por parte del alumno.

Otra de las características, respecto al contenido, es la tendencia a la *divulgación de conocimientos vinculados al presente*. Se supone que el libro de texto debe enseñar al alumno todo cuanto pasa en el presente o se ha producido en el pasado próximo, pues de esta manera se asegura la inserción del individuo en su sociedad con las mayores garantías de adaptabilidad. Por esta razón, han empezado a introducirse en los currícula materias que tradicionalmente no han constituido la base del diseño curricular, pero que actualmente gozan de una demanda social sobresaliente. A nadie le interesa aprender cosas inútiles. Desde que nacemos nuestros aprendizajes están ligados a nuestro instinto de supervivencia y a nuestra necesidad de comprender el mundo y hacernos una idea razonable de nuestra posición en él. Sólo queremos saber lo que nos resulta necesario. Por este motivo, cada vez es más habitual encontrarse, sobre todo en los libros de Ciencias Sociales, temas de extraordinaria presencia cotidiana como pueden ser el paro, el problema de la vivienda, el papel de los sindicatos, de los trabajadores y la Seguridad Social, la baremación de resultados estadísticos, la cultura del ocio, los efectos de la contaminación en el medio ambiente, las legislaciones al respecto, etc.

Dar cabida a los nuevos saberes supone eliminar parte de los antiguos en aras de la *utilidad*. Esta situación es criticada por quienes directamente se pueden ver afectados por la reducción horaria de sus asignaturas, principalmente las que se vinculan al ámbito de las humanidades. Antonio Muñoz Molina dirá, que el actual plan de estudios, “margina cada vez más no ya a los saberes humanísticos, como piensan algunos inocentes, sino a todos los saberes por igual”. En estos momentos, “para alcanzar la categoría de lo culto no es necesario saber, sino estar al día”. Lo que importa es seguir los titulares de los periódicos, en los que la cultura adquiere su campo de prestigio, mientras que la educación apenas ocupa verdadera relevancia informativa, ni es motivo, en general, de atención sincera y preocupada, incluso por parte de los que se dedican a la política educativa²⁰.

Finalmente hay que resaltar el *dirigismo localista de los contenidos* que en ocasiones se observa en los libros de texto, dependiendo de las editoriales y la circunscripción geográfica a la que pertenezcan. Esta polémica afecta fundamentalmente a la asignatura de historia, y particularmente a la enseñanza de ésta en las Comunidades Autónomas con carácter nacionalista que tienen traspasadas las competencias educativas. Con motivo del debate

²⁰ Antonio Muñoz Molina (1999). La disciplina de la imaginación. *La educación que queremos*. Madrid, Grupo Santillana (pp. 11-15).

que suscitó el Plan de Mejora de las Humanidades presentado por la ex ministra Aguirre a finales del 97, y a la polémica sobre el contenido de la historia que guió al debate, hicimos un seminario en la Facultad de Educación (Sección departamental de Sociología de la Educación) en el que nos propusimos aclarar, en la medida de lo posible, si eran ciertas las acusaciones de instrumentalización de la enseñanza de la historia que se estaban produciendo a favor de determinados particularismos. Para llevar a cabo este estudio seleccionamos el caso de Cataluña y cuatro de las principales firmas empresariales de libros de texto, que representan cuatro formas distintas de ver, entender y enseñar la historia de Cataluña: *Santillana*, *Anaya-Barcanova*, *Vicens Vives* y *Baula-Edelvives*. Los libros seleccionados fueron de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria.

La conclusión general a la que llegamos, fue que evidentemente existía un tratamiento diferencial de los contenidos de historia según utilizáramos unas editoriales u otras. Incluso en muchas ocasiones existía cierta excentricidad histórica, pues fomentaban el estudio de "historias" que no tenían nada que ver con el carácter consensuado de nuestra trayectoria histórica común. Se acentuaban acontecimientos particulares, referidos exclusivamente a la región, y se olvidaban otros ligados a la generalidad. En el caso de las editoriales analizadas, la diferenciación de perspectivas queda absolutamente patente. *Baula* sería la editorial con contenidos más sesgados hacia la preeminencia de una historia catalanista. La seguiría *Barcanova* (Anaya), ligada a las concepciones nacionalistas a través de la historia política, *Vicens Vives*, que representa la tradición de las corrientes históricas en Cataluña, y *Santillana*, que es la editorial de contenidos más asépticos y la que en mayor medida se ajusta a los criterios de normatividad propuestos por el Ministerio de Educación.

En los casos donde la distorsión se hace más patente, cabría la posibilidad de hablar de una *retórica de la eludición*, en el sentido en que las tácticas que utilizan serían las del sobreentendimiento y la inducción. Así, es habitual la lectura entre líneas, hablar de Cataluña sin nombrarla, el trato intencionado de la terminología, el uso sobrerrepresentado de documentación fotográfica o la ausencia injustificada de hechos históricos recogidos en otros manuales, por ejemplo, el tema del Al-andalus, el Compromiso de Caspe, la Reconquista, la Guerra de la Independencia o las Cortes de Cádiz.

De las cuatro editoriales que analizamos, *Baula* es la editorial donde el contenido se presenta de forma más localista. En sus páginas se ve claramente cómo se produce un desdoblamiento de la historia, por una parte eu-

ropea y por otra catalana, que deja fuera la historia de España como proyecto histórico común. La apropiación del transcurso histórico en nombre de Cataluña es habitual, hasta el punto de narrar los hechos desde la exclusividad que ofrece la autodeterminación política de un país. Hablan del “neolítico catalán”, de “la conquista romana de Cataluña”, de “la cultura catalana en la baja edad media”, de “la unión dinástica de Cataluña y Castilla”, o de “Fernando II y el descubrimiento de América”. España, como conjunto de comunidades independientes y empresa de trayectorias comunes, simplemente no existe. Serían muchos los pasajes en los que el discurso histórico favorece al localismo, en este caso catalán, de ellos elegiremos sólo un ejemplo en el que se ve la concepción que muestran de la reunificación del Estado en tiempos de los Reyes Católicos:

*“la unió no va ser una unió política; no es va crear un estat unificat. Va ser una **unió dinástica**, és a dir, cada regne es governava segons les seves institucions y lleis, encara que, en política exterior, anaven de comú acord... Espanya ea aleshores una expressió geogràfica”²¹.*

El discurso técnico de la LOGSE ha sido absorbido por los nacionalismos para justificar el sentido de la territorialidad que dan a los contenidos educativos. Es decir, la defensa que hacen de la LOGSE tiene como principal objetivo garantizar el margen de libertad que, en materia educativa, se deja a las Comunidades Autónomas. Son fervientes defensores del modelo pedagógico activo; de la diversidad, flexibilidad y apertura que propone; de un tipo de enseñanza que va de lo particular a lo general, es decir, del regionalismo al universalismo; y finalmente, de una metodología que propone el aprendizaje de capacidades en lugar de contenidos.

VI. Conclusiones

Desde que se publicaron las primeras ediciones de libros de texto específicamente escolares, en los orígenes del siglo XIX, el manual escolar ha gozado de una centralidad incuestionable dentro del aula. Sin embargo, la LOGSE trata de acabar con esta dependencia didáctica esgrimiendo dos razones fundamentales. En primer lugar, los libros de texto que se habían manejado hasta ahora, no suscitaban el crecimiento o la ampliación del conocimiento. Y en segundo lugar, no promovían el tratamiento de aspectos

²¹ Ciències Socials: Història. Editioal Baula, primer ciclo de ESO. 1996.

metodológicos. Si bien, a estas dos cuestiones habría que añadir una más. La diversificación en la toma de decisiones curriculares implica la diversificación de los currícula específicos. Por tanto, difícilmente el libro de texto va a poder servir de soporte curricular en el aula, pues habría tantos currícula como unidades didácticas, de manera que sería imposible hacer un libro ajustado al perfil de cada clase.

Sin embargo a pesar de esta negativa, los libros de texto gozan en la actualidad de una salud envidiable dentro del sistema de enseñanza. La razón principal es que facilitan la tarea del profesorado. Por una parte, en ellos se recoge el programa de contenidos que debe impartirse, y por otra, permiten estructurar la actividad de la clase distribuyendo tiempo y tareas. Además, las editoriales han sabido comulgar con el “espíritu de la reforma” y se han convertido en los mejores promotores de las nuevas exigencias didácticas. A partir de ahora, la valoración que se hace del material didáctico depende de la capacidad funcional que posea. Es decir, las exigencias pedagógicas han primado fundamentalmente los aspectos técnicos y metodológicos. Recordemos que uno de los principales objetivos que persigue la LOGSE es “fomentar un nuevo modo de aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades y la resolución de problemas”, por tanto, no es de extrañar que las editoriales se hayan volcado en la elaboración de materiales que conduzcan a la autodidaxia.

El desarrollo de este tipo de metodología, basada en la búsqueda de capacidades y la resolución de problemas aplicados a la experiencia diaria, tiene como objetivo incrementar la utilidad del conocimiento. Ahora bien, la búsqueda del “conocimiento útil” ha podido perjudicar en algunas ocasiones al que por antonomasia se ha considerado “conocimiento inútil”, es decir, el conocimiento de las humanidades. Este hecho ha suscitado la polémica, no sólo en España, sino también en Estados Unidos y Europa en general, desde donde los sectores implicados insisten en una tendencia neoconservadora hacia la “redisciplinización del currículo”. Proponen la vuelta a las formas de conocimiento legítimo basado en las disciplinas tradicionales, el establecimiento de objetivos, la importancia de los textos escritos, el valor de los contenidos sobre la metodología, la vuelta de técnicas nemotécnicas, el universalismo sobre el particularismo, etc.

Sin duda la evolución de los libros de texto ha sido extraordinaria. Cabe destacar la importancia concedida a la presentación o estética del material didáctico: el predominio de la fotografía y de las modalidades gráficas, en las que podemos encontrar dibujos, esquemas, cuadros sinópticos, mapas, es decir, cualquier técnica que permita mejorar las capacidades de motivación y entendimiento. Ahora bien, el virtuosismo de la imagen y el co-

lorido en los libros de texto, puede inducir a dos situaciones que en ningún caso son deseables. Por una parte, si consideramos primordiales los aspectos lúdicos de la enseñanza corremos el riesgo de divulgar la idea de la facilidad, de considerar que se puede obtener rendimiento, en este caso escolar, sin necesidad de esfuerzo. En segundo lugar, la tendencia a hacerlo todo más fácil puede conducir a la vulgarización del conocimiento, y en ningún caso la legibilidad y comprensibilidad deben sustituir al correcto tratamiento de la información.

Si hablamos de la evolución de los contenidos propiamente dichos, debemos resaltar tres cuestiones. En primer lugar, la ampliación del campo de los conocimientos humanos y la importancia creciente de los aspectos metodológicos, han obligado a redistribuir y reducir el contenido de conocimientos epistemológicos que aparecían en los libros de texto. En segundo lugar, en los contenidos que siguen impartándose, se observa una tendencia a la divulgación de conocimientos recientes, de esta manera se asegura que la inserción del individuo a la sociedad se haga con las mayores garantías de adaptabilidad. Y en tercer lugar, también en estos contenidos, debemos resaltar el dirigismo localista que aparece en algunos libros de texto, dependiendo fundamentalmente del tipo de editorial y la circunscripción geográfica en la que nos encontremos.

Bibliografía

- Apple, M. (1997). *Educating the "Right" way: schools and the conservative alliance*. Madison: University of Wisconsin.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Canes Garrido, F. (1997). La polémica sobre los textos escolares durante la restauración. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto. Materiales Didácticos* (p. 137). Madrid: UCM.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*.
- Escolano, A. (1997). El libro escolar: perspectivas históricas. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto. Materiales Didácticos* (p. 43). Madrid: UCM.
- Hiebert, J. (1996). Problem Solving as a Basis for Reform in curriculum and Instruction: The case of Mathematics. *Educational Researcher*, vol. 25, n.º 4.

- Hinojal, A. (1985). La nueva sociología de la educación, la vieja y la de siempre. Interpretación de los años 70 desde los 80. *Educación y Sociedad*, n.º 4. Madrid: Akal.
- Hirstch, E. D. (1987). *Cultural Literacy. What every american needs to know*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Muñoz Molina, A. (1999). La disciplina de la imaginación. *La educación que queremos* (pp. 11-15). Madrid: Grupo Santillana.
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto. En L. Arranz Márquez (Coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto. Materiales Didácticos* (p. 71). Madrid: UCM.
- Raban-Williams, M. (1989). Education for Life or Work? The New Vocationalism. *Curriculum*, vol. 10, n.º 3.
- Schrag, F. (1998). Dr. Hirsch's diagnosis and remedy for the ills of american school. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 30, n.º 1.
- Spours, K. y Young, M. (1990). Beyond Vocationalism: a new perspective on the relationship between work and education. En B. Moon, Hodder y Stoughton (Coord.), *New Curriculum – National Curriculum*. London: The Open University.
- Williams, R. y Yeomans, D. (1994). The New Vocationalism Enacted? The Transformation of the Business Studies Curriculum. *Vocational Aspect of Education*, vol. 46, n.º 3.
- Young, M. y Bremer, R. (1996). Networking between Schools and Working Life to Find New Forms of Learning for Future Skills. *Reforming Upper Secondary Education in Europe. The Leonardo Da Vinci Project Post-16 Strategies* (p. 253), J. Lasonen ed. University of Jyväskylä.