



Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias
Sociales

ISSN: 1316-9505

gitdcs@hotmail.com

Universidad de los Andes
Venezuela

Maestro G., Pilar

Libros escolares y curriculum: del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro
escolar

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 7, enero-diciembre, 2002, pp. 25-52

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200703>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Libros Escolares y Currículum: Del reinado de los libros de texto a las nuevas alternativas del libro escolar

Maestro G., Pilar
Alicante - España

Resumen

En este estudio se pretende analizar el Libro de Texto, particularmente en el campo de la enseñanza de la historia, como portador de saber e ideología. Ello exige una investigación rigurosa en lo teórico, científico y metodológico; así como la propuesta de nuevos modelos para la elaboración de manuales de estudio que den respuesta a demandas sociales y educativas.

Palabras Clave: Libro de texto, educación, historia, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This study is a rigorous theoretical, scientific and methodological analysis of the text-book as the bearer of knowledge and ideology, and deals specifically with history teaching. It proposes new models for writing study manuals that respond to social and educational needs.

Key words: text book, education, history, teaching, learning.

Rèsumé

Dans cette étude nous voulons analyser le Livre de Texte, en particulier dans le domaine de l'enseignement de l'histoire en tant que porteur de savoir et d'idéologie. Ceci exige une recherche rigoureuse dans le domaine théorique, scientifique et méthodologique; ainsi qu'une proposition de nouveaux modèles pour l'élaboration de manuels d'étude donnant réponse aux exigences sociales et éducatives.

Mots clés: Livre de Texte, éducation, histoire, enseignement, apprentissage.

1. INTRODUCCIÓN

El libro de texto convencional ha sido un elemento clave en el diseño y mantenimiento del currículum escolar tradicional que se concretó de la mano del Estado liberal y la aparición de la escuela pública en España y otros países occidentales en el siglo XIX. El necesario cambio de esa concepción curricular obsoleta exige a su vez un cambio radical en la concepción de este instrumento pedagógico y la búsqueda de alternativas más acordadas con una idea muy diferente de la escuela y sus finalidades.

En este escrito perseguimos un doble objetivo:

En primer lugar mostrar la importancia que el libro de texto ha tenido en la configuración y el mantenimiento de sistemas educativos cuyas propuestas curriculares, en forma de elementales programas de contenidos, se limitaron a ofrecer un **resumen caricaturesco de la ciencia conocida**, llevando sin embargo en su vientre un mensaje profundamente ideologizado y toda una serie de concepciones científicas y educativas implícitas.

Y en segundo lugar, habida cuenta de la importancia del libro en el aula, plantear la necesidad de ofrecer **alternativas rigurosas a ese tipo de manuales** a partir de investigaciones teórico-prácticas que permitan construir libros y materiales, concebidos de tal manera que sean capaces de servir de vehículos a una renovación del currículum, desde nuevas concepciones del conocimiento, el aprendizaje y las finalidades educativas.¹

2. LIBROS DE TEXTO Y CONCEPCIÓN TRADICIONAL DEL CURRÍCULUM: LOS “TEXTOS-RESUMEN”

La concepción tradicional del currículum como **resumen de la ciencia conocida**, pretendía “informar” del conjunto de lo ya sabido por la comunidad científica, comprimido de forma exagerada en los pequeños manuales, que mantenían a la vez en su interior de forma implícita la ideología y los valores que los habían producido.

Así, en ellos se escondía **una idea de la ciencia como acumulación lineal y en progreso creciente de saberes ciertos**, obtenidos por la comunidad científica considerada como un grupo homogéneo, sin fisuras, todo lo cual confería a ese conocimiento la calidad de único verdadero y objetivo en un grado universal. Por lo mismo, la figura del científico aparecía como un individuo respetuoso, con un conocimiento con existencia totalmente independiente fuera de él, y cuya misión era simplemente recibirlo y atraparlo en fórmulas y aseveraciones concluyentes. Concepción pues, que despojaba al científico de todo su poder creativo en la construcción de dicho conocimiento, sometiéndolo a la calidad de archivero del mismo.

En el caso de la Historia, que hemos estudiado de una forma especial, el historiador aparecía a través de los textos como un simple “notario” del pasado, un amanuense que se limitaba a tomar nota de una Historia con mayúscula, única y verdadera, objetiva, que las fuentes contenían con independencia de quien las manejara. Ello implicaba confusión entre pasado e Historia, entre objeto de estudio y ciencia, en definitiva, confusión

que igualmente se presentaba en las demás materias. También el Físico, aparecía como alguien que se limitaba a comprobar por medio de ciertos experimentos la existencia inequívoca de verdades de validez universal, infravalorando su aportación personal a la construcción de interpretaciones de la naturaleza, desde diferentes intereses y visiones del mundo. Y lo mismo ocurría con el Biólogo o el Geógrafo, etc., etc. El manual, como resumen de esos conocimientos, no pretendía formar a los alumnos en nada que no fuera recibir el legado ya producido. Sin embargo, como hemos visto, es evidente que les ofrecía también visiones del mundo y de la ciencia, y objetivos educativos concretos, implícitos en aquellos “resúmenes” aparentemente neutrales.

La enseñanza debía limitarse a transmitir lo ya conocido en su totalidad, pero presentado **en forma elemental**; entendiendo por elemental algo simple y sin razonamiento. Es decir, valorando más la cantidad que la profundidad en definitiva. Muchos conocimientos de forma somera, es decir, prácticamente ininteligibles, en lugar de un número escogido con criterio, a fin de servir a la formación intelectual y social, a una preparación para el saber, para el razonamiento propio. Ya en la misma Revolución Francesa, precisamente a propósito del debate de la Convención sobre cómo deberían ser los manuales destinados a extender el saber a nuevas capas sociales, se discutió largamente sobre estas dos versiones de lo que debía ser la elementalidad de un manual, y, entre una y otra, se prefirió la cantidad a la calidad, es decir, triunfó la posición más conservadora y rutinaria que, desgraciadamente, se mantuvo largo tiempo. La escuela

pública, de la mano del estado liberal, planteó pues un **tipo de educación reproductora** que invitaba al alumno a una actitud dócil y pasiva, ausente de una formación crítica o creativa. El libro de texto, que se convirtió en su herramienta clave, fue siempre concebido para ser aprendido de memoria.

Los pequeños textos, que fueron creciendo paralelamente al crecimiento de la ciencia que resumían, incluían diferentes estratagemas para favorecer ese aprendizaje memorístico: resúmenes, guiones, síntesis, cuadros sinópticos, ejercicios repetidos, fórmulas, preguntas con sus respuestas inequívocas, solucionarios para el profesor, incluso textos en verso para facilitar el aprendizaje... cualquiera de los elementos formales que adoptaron tenía la finalidad de facilitar su reproducción.

Y ello implicaba no sólo una idea de la educación como reproductora de los valores y concepciones de la clase dominante, sino también **una idea específica y errónea del proceso de aprendizaje y de su misma evaluación**. Se entendía que este proceso se producía desde fuera del sujeto, a partir de lo que llega del exterior más que de las operaciones que éste deba o pueda producir, que quedan muy en segundo plano, reducidas a la aceptación y repetición de los contenidos de las lecciones del texto o del profesor, —que en aquel contexto venía a ser lo mismo—, o a la repetición de ejercicios y problemas que mantienen una estructura formal semejante. Las más de las veces, las lecciones y ejercicios del profesor se reducían a repetir el texto, a ayudar a memorizarlo, a preguntar y corregir respuestas, a repetir retahílas de ejercicios iguales,

a proporcionar síntesis, cuadros sinópticos, fórmulas... Todo lo cual sigue siendo válido para los textos convencionales en la actualidad y para la práctica que producen.

Los maestros y profesores sabían que ese era el objetivo fundamental. Los legisladores así lo establecían en los planes de estudio, y los autores de los textos así se lo indicaban en prólogos e introducciones. El análisis de la práctica docente nos aporta múltiples ejemplos de lo extendido de esta idea. Un caso muy específico puede ser clarificador. Su misma ingenuidad y franqueza nos permite calibrar hasta qué punto la idea de resumen de lo conocido a partir de su recepción memorística era y es el fundamento y objetivo básico del currículum tradicional y de su servidor principal, el libro de texto. Se trata de un libro de texto de Historia en cuyo prólogo dirigido “*A los Profesores*”, el autor inducía a los docentes al uso de un elemento formal que consideraba imprescindible, y que, por otra parte, era usado de forma generalizada: el **cuadro-resumen cronológico**. Pero lo hacía con un entusiasmo especial, gracias a un incidente fortuito que le “permitió comprobar experimentalmente”, según sus propias palabras, la bondad de este recurso de aprendizaje. Así explicaba que “*Deseando que mis discípulos aprendiesen en breve tiempo los sucesos más notables acaecidos en España...*” decidió componer un libro de texto acompañado “*...de un resumen cronológico, a fin de que en un número corto de días, pudieran encomendar éste a su memoria, y con tal preparación, no les quedase otro trabajo para llenar mis deseos, que el de leer algunas veces la parte expositiva*”. El azar vino por lo visto a confirmar su acierto, de lo cual el autor se congratula y

saca conclusiones sobre el aprendizaje ya que, no disponiendo a tiempo del libro “... *por no estar impreso cuando escribo estas líneas, (los alumnos) han aprendido el resumen con la facilidad que esperaba.*” Y advierte por tanto encarecidamente al profesorado “... *que insistan con ahínco en ejercitar a los niños en el resumen... Bien seguros de que en dos o tres semanas (!) que entretengan así a sus discípulos, después de aprendido el resumen, no tendrá el disgusto de reputarlas nunca como tiempo gastado inútilmente*”. Hay que añadir que toda la Historia de España estaba incluida en este manual en un total de 112 páginas, y que el resumen del resumen a que alude el autor no alcanza ni siquiera una veintena de ellas.² Puede parecer que se trata de un ejemplo excepcional. Pero lo es tan sólo en cuanto a su sinceridad explicativa, ya que los resúmenes de resúmenes, en prosa, en verso, como cuadros cronológicos o sinópticos, o en cualquier otra forma eran habituales en los libros de texto de Historia y en muchos otros. No sólo había un resumen o cuadro sinóptico general, sino que, en la mayoría de los casos, cada lección gozaba de su propio resumen, síntesis o cuadro. De hecho, los libros de las diferentes asignaturas, suelen denominarse con palabras como “*Epítome*”, “*Resumen*”, “*Síntesis*” “*Compendio*”, y otras semejantes que aluden directamente a su característica esencial. En definitiva, los **elementos formales del texto** estaban al servicio de esa concepción del aprendizaje.

De igual manera, podríamos recurrir a otros muchos elementos formales de los textos, como hemos hecho ampliamente en otros trabajos,³ para constatar la existencia de ese conjunto de concepciones implícitas en la estructura de los

libros de texto que sostuvieron durante mucho tiempo una idea específica del currículum. Como por ejemplo, la existencia de **preguntas a las que sólo cabe una respuesta** que debe ser repetida textualmente, y a las que se le da una forma de **diálogo, imitando la forma coloquial** para que el alumno no tenga ni la necesidad ni la tentación de recurrir a ninguna otra fórmula o respuesta. Así por ejemplo, cuando desde uno de tantos manuales que utilizan esta estrategia se le pregunta al alumno *¿Y qué me dice usted del carácter y cualidades del emperador Carlos I de España y V de Alemania?*⁴ O cuando en la respuesta del alumno a cualquier pregunta se incluyen fórmulas como “*Si, señor...*” o “*No señor...*” El ritual escolar del aprendizaje no tiene matices, explicaciones, dudas o aportaciones personales. Es que sí o que no. Y no se produce desde el sujeto, sino desde el exterior, sea la lección profesoral o el texto.

Tal vez **el recurso más sofisticado es la escritura en verso de manuales completos** que naturalmente los alumnos memorizaban mejor, aunque entendían peor, ya que las necesidades de la rima y otras retorcían a menudo las expresiones. Como el repetido resumen en verso del Padre Isla que repitieron muchos manuales en sus últimas páginas como elemento más atractivo, y en cuyos versos se indicaba por ejemplo para explicar la gesta de la llamada Reconquista que: “*Desde un rincón de Asturias D. Pelayo hizo a España volver de su desmayo*”⁵

Algunos textos sobrepasaron el recurso de copiar la Historia de España en verso de Isla para fabricar su propia versión en casi 300 páginas.⁶

Una idea pues del **aprendizaje** que permitía asumir el legado científico-social a partir de la simple transmisión del mismo, vía dos canales clave: la lección del profesor y el mensaje del libro de texto. Apuntaremos tan sólo que, dentro de esta concepción del aprendizaje el libro de texto ejemplificaba eficazmente una concepción de los “**contenidos**”, que ha resultado bastante negativa. Los contenidos se referían exclusivamente a los de la ciencia correspondiente que adquirirían así un protagonismo especial que les dotaba de una gran independencia y de una cierta categoría “teórica”. Por el contrario, los planteamientos didácticos se entendían como más referidos a la “práctica” y subordinados, pues, a los contenidos científicos. Se establecía así una perniciosa y equívoca división entre teoría y práctica, y una cierta independencia entre contenidos científicos y orientaciones didácticas. La obra “*Tratado elemental de Pedagogía*” del conocido pedagogo D. Rufino Blanco, aparecida a principios de siglo, nos ofrece un ejemplo significativo. Doctor en Filosofía y Letras y Director de la Escuela Normal Central de Maestros, propone un *Programa cíclico y concéntrico de Ciencias Físicas y Naturales* para todos los ciclos de la enseñanza primaria, minuciosamente descrito. Al final del mismo advierte sin embargo que:

“La falta de competencia del autor en Ciencias Naturales le habrá hecho faltar en este programa más de una vez al orden lógico de los conocimientos; pero tales faltas serán fácilmente subsanables para las personas entendidas en la materia... el autor no ha pretendido redactar un programa científico, sino presentar un ejemplo de un programa pedagógico...”⁷

En resumen, una cosa son los contenidos científicos y otra la práctica pedagógica. Desconocer una de las partes no implica dificultad puesto que parecen ser ajenas, incluso para un profesional especializado. Desgraciadamente la disociación entre contenidos científicos y didáctica ha permanecido casi intacta, con las evidentes dificultades que eso significa para construir un currículum y una práctica desde nuevas posiciones. Y el libro de texto no ha hecho sino mantener esa funesta disociación.

El libro de texto cumplía también una función clave como elemento de evaluación. Su asimilación serviría para medir, para **evaluar**, el éxito del proceso de aprendizaje a través de **exámenes** en los que se debía regurgitar los contenidos del texto de la manera más exacta posible. Las más de las veces, la lección del profesor se limitaba a la reproducción, más o menos comentada, de los contenidos de los manuales. E incluso, en muchos casos, los libros de texto se convertían en la fuente fundamental del conocimiento de los maestros, que los utilizaban para su información personal, ante la ausencia de canales de formación y titulación adecuados, o incluso para su formación colegiada, como es el caso de los textos enciclopédicos, usados ya desde el XIX como libros de texto en las escuelas y a la vez para la formación de los maestros. Esto puede observarse en las enciclopedias que, como la de Díaz de Rueda y otras ⁸, ofrecían conocimientos sobre materias que no se impartían en la escuela, pero que se exigían en las escuelas normales de maestros. ⁹

Los anteriores ejemplos, obtenidos de los textos habituales y más utilizados en la enseñanza primaria, todos ellos

aprobados para servir de texto, mantienen una semejanza total con sus hermanos mayores, los textos de secundaria, de los que muchas veces no son sino un resumen a su vez. Habida cuenta de que estos textos de secundaria son a la vez un reflejo-resumen, más o menos caricaturesco o desfasado, de los manuales universitarios, la técnica del resumen así repetida, no hace sino mostrar de nuevo la tendencia a pensar que la enseñanza no puede plantearse sino a partir del resumen, más o menos completo, de la ciencia correspondiente.

En estos libros de texto convencionales se escondía pues, tras una retahíla de contenidos más o menos elementales, todo un conjunto de concepciones teóricas acerca de la ciencia y el conocimiento, del aprendizaje y de los valores atribuidos a la educación escolar. Y toda **esa teoría implícita se convertía así en una “ideología prestada”**, que el profesor utilizaba en las aulas inconscientemente, transmitiéndola de forma efectiva, lejos de todo análisis crítico.

Desde esta situación, someramente esbozada, comenzaba el reinado de un instrumento omnipresente en la práctica docente y mantenedor de una concepción obsoleta del currículum, reinado que se alargaría, incluso, cuando los conocimientos y los valores que lo habían producido, dejaron de tener credibilidad, y aún después de que la comunidad científica desestimara aquellas teorías y sus prácticas. Su estructura, sencilla, conocida, habitual, presente en todas las asignaturas, se convierte en un útil indispensable en la clase, que se refuerza por el hecho de que facilita una evaluación supuestamente objetiva del aprendizaje, según se ajuste o no a

sus contenidos. Esa misma estructura ha sido mantenida por autores que perpetuaron los modelos en sucesivas ediciones y reediciones. Su difusión fue inmensa ¹⁰ y le permitió convertirse en el auxiliar más emblemático del aula y perdurar largo tiempo en ella,... hasta nuestros días podríamos decir sin miedo a equivocarnos, manteniendo, a pesar de los cambios en sus contenidos, la estructura inicial.

Incluso, cuando los manuales aceptaron una renovación de contenidos y una puesta al día más rigurosa de los mismos, mantuvieron en su interior las concepciones teóricas y la idea del currículum que había presidido su nacimiento, bajo la suposición de que el remozamiento de esos contenidos era suficiente para servir a una nueva idea de la enseñanza. La notable mejoría que algunos de estos textos han conseguido en lo que respecta a la puesta al día de sus contenidos científicos, su cada vez más sorprendente aparato gráfico, o el acompañamiento de actividades y ejercicios que quieren conseguir una imagen de “renovación metodológica”, no han cambiado el fondo de su mensaje científico y educativo, pero les ha permitido, sin embargo, mantenerse como elementos básicos del currículum en su forma más tradicional.

3. LAS PRIMERAS CRÍTICAS, LOS PRIMEROS CAMBIOS

Algunos de los intelectuales que se preocuparon seriamente por la enseñanza, manifestaron ya desde finales del XIX y a lo largo de las primeras décadas del XX, su rechazo a esta concepción de la enseñanza y, con una fuerza especial, a los

libros de texto que le servían de soporte rey, desde la convicción de la fuerza inmensa que estos pequeños libros poseían. Rafael Altamira, a quien nadie podrá discutirle su calidad como investigador, como profesor y como creador de alternativas a la enseñanza, se quejaba ya en su gran obra *La enseñanza de la Historia*, de 1895, de lo pernicioso de estos textos y sus muchos inconvenientes, en especial “...el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa”.¹¹ En 1927 ratificaba de nuevo sus críticas al respecto en una nueva obra dedicada precisamente a alertar a los profesores y maestros sobre los peligros del libro de texto, que no habían hecho sino acrecentarse con el tiempo. En el *Epítome de Historia de España*, subtítulo precisamente *Libro para los profesores y maestros*, no se ofrecía un texto de historia sino un auténtico apoyo para realizar la enseñanza de otra manera a la que era habitual. Las condenas al texto eran aquí muchas más contundentes, dada la difusión y la negativa influencia que estos manuales estaban produciendo en la enseñanza. “Lo que mi experiencia profesional me ha enseñado, —decía—, a mi, en cabeza propia y en la de mis compañeros cuya labor podía observar, es que los inconvenientes y peligros del libro para uso de los estudiantes (el famoso “libro de texto”), expuestos y explicados en 1901, son mucho mayores de lo que entonces yo creía, y que lejos de disminuir se han acrecentado y agravado en algunos países... En lugar de decrecer el valor instrumental del libro de texto en la primera y en la segunda enseñanza, ha crecido hasta convertirse en el eje de esas enseñanzas... El progreso del mal ha sido tan avasallador, que ha invadido en gran parte hasta las cátedras de las Licenciaturas universitarias”¹²

Esta no es más que una de las varias muestras que podríamos citar sobre la consciencia de algunos intelectuales, acerca de lo pernicioso de este instrumento tan difundido en la enseñanza tanto en el XIX como en el XX, y hasta el momento actual por supuesto. Hoy, los estudios son constantes y complejos, y no dejan lugar a dudas. Incluso hay, como es sabido, instituciones dedicadas por entero a este tipo de investigación.¹³ Y también comienzan ya a haber obras recopilatorias y análisis críticos sobre lo que podríamos denominar las tendencias de la investigación sobre la Historiografía escolar, como es el caso de la obra de E. Borre Johnsen, donde se aborda también la potencia de los libros de texto para portar mensajes ideológicos.¹⁴ Un eminente investigador del Instituto Eckert, Jörn Rüsen, afirmaba con razón que en la actualidad *“Todos los expertos están de acuerdo en que el libro de texto es la herramienta más importante en la enseñanza de la historia”*¹⁵ Yo añadiría que en cualquier asignatura. Sin embargo, las condiciones que Rüsen exige hoy a los manuales están muy lejos de parecerse a las que lo hicieron protagonista de un largo reinado de dos siglos.

Por otra parte, los primeros intentos de remozar el libro de texto, ante las muchas críticas, se han traducido generalmente en la **aparición de recursos nuevos que se incrustaban dentro de la antigua estructura**. Así han aparecido ejercicios y actividades, un mayor aporte de documentos gráficos, la inclusión de textos para comentar, etc., etc. Pero, como es sabido, introducir algún procedimiento o técnica, algún recurso o actividad, dentro de una estructura antigua, no supone que esos recursos se vayan a usar con el espíritu nuevo, sino que más

bien vienen a enmascarar la presencia inamovible del antiguo. Lo importante es la concepción curricular en su conjunto. Y el libro escolar la refleja siempre. Los procedimientos y las técnicas, los materiales y recursos se usan de muy distinta manera, según la concepción de fondo. Cuando las actividades, recursos, aparato gráfico, etc., se convierten en una comparsa, en una renovación más aparente que real, sólo contribuyen al aumento del volumen y al costo del libro escolar y, las más de las veces, son ignorados en la práctica. Desgraciadamente, en los primeros cambios protagonizados por grupos de vanguardia deseosos de protagonizar una auténtica renovación, sólo algunos materiales de aula han intentado salirse del rígido corsé del libro de texto, desde nuevas concepciones del currículum, pero con una difusión mínima y en condiciones precarias (multi o fotocopiados, en blanco y negro, difundidas por y entre amigos, etc.etc.), manteniendo un especial prurito en diferenciarse del libro de texto, alejándose de cualquier formato que lo recordara.

Hoy estamos de nuevo ante la necesidad de reivindicar la importancia del libro escolar, del libro en definitiva, como un instrumento de cultura, pero naturalmente lejos del modelo que lo hizo instrumento de mantenimiento de viejas concepciones educativas, y produjo un rechazo en todos los movimientos renovadores, desde los primeros que se plantearon ya a finales del XIX, como es el caso de la Institución Libre de Enseñanza, hasta hoy mismo. Precisamente, uno de los impulsores de aquella I.L.E, D. Francisco Giner de los Rios, decía ya en el cincuentenario de esta institución educativa renovadora: *“La Institución se propone, ante todo, educar a*

sus alumnos.... La Institución aspira a que sus alumnos puedan servirse pronto y ampliamente de los libros como fuente capital de cultura; pero no emplea los llamados “de texto”, ni las “lecciones de memoria” al uso, por creer que todo ello contribuye a petrificar el espíritu y a mecanizar el trabajo de clase, donde la función del maestro ha de consistir en despertar y mantener vivo el interés del niño, excitando su pensamiento, sugiriendo cuestiones y nuevos puntos de vista, enseñando a razonar con rigor y a resumir con claridad y precisión los resultados.”¹⁶ Ciertamente, esa petrificación del pensamiento ha sido especialmente favorecida por los libros de texto convencionales.

Por otra parte, además de las concepciones estructurales básicas ya citadas, los libros de texto han reforzado y mantenido muchas ideas que afectan a la enseñanza y que podemos calificar de muy negativas. Ya hemos aludido a la separación entre contenidos científicos y didáctica. Pero podríamos añadir muchos más. Por poner sólo un ejemplo, la idea de que la enseñanza se proyecte por períodos casi independientes de un año o curso escolar, dentro de cada etapa, sea la enseñanza primaria o secundaria. Los conocimientos que se pretende enseñar a lo largo de dicha etapa, sobre todo en secundaria, no tienen coherencia ni en su secuencia por cursos, ni en su programación. Simplemente, se coloca una parte de los contenidos en cada curso, sin tener en cuenta si la secuencia de aprendizaje tiene que ver con la complejidad de pensamiento que requiere cada uno de ellos, o si sólo responden a divisiones puramente académicas.

Ante todas estas cuestiones y otras muchas que podríamos aducir, es preciso contemplar **la tenacidad con que los libros de texto se mantienen en su vieja estructura**, más o menos remozados, y cómo siguen siendo el soporte de un pensamiento social sobre el conocimiento, la educación y el aprendizaje. Una fortaleza mantenida por la falta de alternativas rigurosas, por la ausencia de una investigación adecuada, por la dificultad de remover los cimientos de esa fortaleza que es el libro de texto convencional, por la ausencia de una política del libro escolar consecuente, por la angustiosa necesidad de docentes y alumnos de contar con el que ha sido un elemento clave en su práctica durante largos años, y sin duda, por la defensa de intereses editoriales... Y todo ello nos induce a pensar que es necesario plantear alternativas, libros escolares que favorezcan realmente los procesos educativos.

No se trata sólo de poner al día ciertos contenidos, o de aumentar el aparato formal. Se trata de recrear el libro escolar en función de las nuevas concepciones, a fin de que sirva de vehículo a una renovación del currículum.

4. LOS PROYECTOS CURRICULARES COMO ALTERNATIVA. UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL LIBRO ESCOLAR PARA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULUM

El siglo XX trajo enormes cambios en las concepciones sobre la ciencia y el conocimiento, y sobre las distintas materias en particular, y también sobre la finalidades de la educación y el proceso de aprendizaje, y por supuesto, sobre la idea de la práctica educativa y la función de los métodos y materiales de

que se auxilia. Esas nuevas concepciones, que sería largo analizar aquí, han contribuido como sabemos a cambiar la concepción del currículum escolar. Pero deberían afectar también de forma especial a la concepción de los manuales, como instrumento que mantiene su vigencia en la práctica de forma generalizada y que, como hemos visto, lleva implícitas fuertes concepciones teóricas. Hay que recordar que lo que está más o menos claro, o al menos planteado seriamente por las diversas comunidades científicas, no lo está tanto en las prácticas docentes e incluso en la memoria colectiva. El libro de texto, en su forma convencional, sigue siendo un icono esencial de esa memoria y esa práctica.

Para llegar a construir alternativas, que por otra parte empiezan a ensayarse ya con alguna fortuna, es preciso contar con **investigaciones** que muestren lo que han significado los libros de texto en la formación de un currículum escolar específico y su cosificación, e incluso en la formación de la conciencia colectiva sobre asuntos capitales. Es una línea de investigación reciente pero que se ensancha más y más. Los trabajos dedicados a mostrar el proceso de formación de las disciplinas escolares y las concepciones científicas y sociales subyacentes, a las que hemos aludido antes, suelen utilizar como fuente principal este documento histórico inapreciable que es el libro de texto. Y también lo utilizan ya algunos trabajos historiográficos sobre la memoria colectiva, como son los realizados alrededor del Proyecto de P. Nora y su equipo sobre los "*lieux de mémoire*", o los trabajos de S. Citron, M. Ozouf, A. Choppin, o Ch., Amalvi, por citar sólo algunos de ellos. En

España, J. García Puchol, I. Peiró, G. Pasamar, R. Valls, R. López Facal, R. Cuesta, A. Escolano y otros muchos han hecho ya excelentes aportaciones. Nuestra contribución a través de diferentes trabajos y en especial la tesis doctoral *Historiografía y enseñanza de la Historia*, se ha centrado precisamente en desentrañar el origen y permanencia de la concepción tradicional del currículum escolar de Historia, sus bases teóricas y su plasmación en programas y manuales a través del s. XIX y gran parte del XX. La historiografía escolar ha sido una pieza documental básica evidentemente. Por otra parte, la investigación dirigida a estudiar los esquemas conceptuales de alumnos y profesores en diferentes materias, se está sirviendo también de estos valiosos documentos.

Pero toda investigación educativa debe pretender la modificación de la práctica. Por ello, defendemos una línea de trabajo paralela que contribuya de una u otra forma al planteamiento de **alternativas rigurosas al libro de texto convencional**. Nos referimos a lo que viene conociéndose como **proyectos educativos para las diferentes áreas de conocimiento**, que, aún con diferentes planteamientos, han servido para plasmar de forma eficaz las nuevas concepciones del currículum escolar¹⁷.

Destacaremos sólo algunas de las características esenciales de estos nuevos libros escolares.

En primer lugar, la necesidad de que se piensen al servicio de una **propuesta completa de la enseñanza de una materia, a lo largo de las diferentes etapas educativas, dirigida tanto al alumno como al profesor, y que deben tener**

una cierta armonía de mínimos con el proyecto educativo más amplio, que abarque el conjunto de las materias de estudio a que sometemos a los alumnos.

Ello supone muchos cambios. Sobre todo la existencia de **un nuevo tipo de libro escolar: el libro del profesor**. No se trata obviamente del “solucionario” que ofrece las respuestas correctas, desde una concepción tradicional, sino de algo bastante más complejo que tiene su fundamento, precisamente, en la nueva forma de concebir la enseñanza.

Esa nueva forma exige sobre todo que la enseñanza de una materia, y las características del libro en consecuencia, no se limiten a ofrecer un resumen de la disciplina correspondiente. Y ello significa **cambiar completamente la noción de “contenidos”** tal como se han venido entendiendo. Desde luego, los conocimientos propios de la disciplina están presentes en el libro del alumno, pero no de la misma manera. No se trata de ofrecer ese resumen estereotipado e incomprensible, sino de hacer que el alumno se adentre en los problemas que cada tipo de conocimiento (social, físico, matemático...) plantea con posibilidades de razonar sobre ellos. Y que esos contenidos, además de ser asimilables favorezcan la formación intelectual y social del alumno. Es decir, un aprendizaje en que el alumno pueda colaborar en la construcción de su propio conocimiento para llegar a pensar de una forma crítica y creativa. Procurar que el conocimiento se convierta en saber. Y eso exige cambios en el libro escolar.

Indudablemente, hay que pensar en los conocimientos acerca de la forma de pensar cada materia, lo que desde los

primeros momentos hemos llamado **conceptos estructurantes**, o de una forma más prolija, “*construcciones propias de la comprensión histórica*”¹⁸, cuando los hemos abordado desde propuestas para la enseñanza de la Historia. Pero lo mismo vemos aparecer en las diferentes materias. Por ejemplo, cuando en la enseñanza de las Ciencias Naturales se plantea la necesidad de introducir a los alumnos en un nuevo tipo de aprendizaje en la investigación, desde lo que Gagliardi llama también conceptos estructurantes¹⁹, o cuando las investigaciones sobre la enseñanza de la Física y otras materias de las catalogadas como “ciencias duras”, nos plantean la necesidad de acercarnos a las características del conocimiento científico a fin de que el alumno reciba los conocimientos sobre el mundo físico en una perspectiva actual.

Del mismo modo, el libro escolar debe reflejar formas de adquisición de **conceptos y categorías propias de cada ciencia**, que en los textos tradicionales aparecían, o bien como algo implícito o, todo lo más, como retahílas de vocabulario. Ambos contenidos, que amplían notablemente los tradicionales, se completan con los datos o la información estrictamente necesaria para favorecer la comprensión activa del objeto de estudio. La **metodología** a su vez, junto con **los procedimientos y las técnicas que la sirven**, no está fuera del texto, sino que se incluye en él de forma explícita al convertirse en un contenido más. Procedimientos y técnicas adquirirán sentido nuevo, lejos de la forma de recetario con que aparecían en las primeras lecciones de algunos textos, con existencia casi independiente de lo que se pretendía y cómo y para qué se pretendía enseñar.²⁰

Y lo mismo ocurrirá con la adquisición de **los valores que cada conocimiento pueda favorecer**, o con las **actitudes positivas ante el conocimiento, la acción social y el mismo aprendizaje** que el alumno podrá ir desarrollando desde sí mismo, lejos del sermón moralizante en que se convierten algunas materias, siempre inducido por fuerzas dominantes, y que hallan en el texto tradicional una forma efectiva de propagarse.

En consecuencia, **es capital que la estructura del manual escolar abandone la idea rectora de manual-resumen del conocimiento académico**, a que nos hemos referido antes. Es preciso realizar una **selección rigurosa del tipo y la cantidad de conocimientos, establecer su secuencia y explicitar el valor atribuido a los mismos, que ha de ser a la vez intelectual y social**. Selección y secuencia que debe ser argumentada **en función de las concepciones explícitas** de la ciencia, el conocimiento, el valor atribuido a la enseñanza en general y de cada materia en particular, los valores propuestos como esenciales, así como la forma de entender el proceso de aprendizaje y evaluación. Por ello, el libro del profesor es una necesidad absoluta, para **hacer explícita y argumentada, la propuesta educativa**. De no contar con ese nuevo tipo de libro escolar combinado, para el profesor y para el alumno, ninguna renovación curricular será fácil.

Por lo tanto, el libro escolar, en su versión del profesor sobre todo, ha de reflejar claramente los criterios que se hayan adoptado, y las propuestas ideológicas. Y a su vez, el libro del alumno debe permitir que éste vaya descubriendo poco a poco lo que se demanda de él, la importancia de su participación, la forma de llevarla a cabo.

El libro del profesor no debe concebirse, pues, como una simple ayuda rutinaria, ni como un solucionario ni tan siquiera como una guía “práctica”. No se trata tampoco, como ha ocurrido ya, de ofrecer una lista de objetivos o de finalidades, vagos y generales, que pueden incluso malinterpretarse. Debe concebirse como la explicación de las concepciones que han llevado por fin a la confección de una propuesta educativa concreta.

Los libros escolares se convierten así en una palanca, en un auxiliar poderoso, para activar la mirada crítica del profesor sobre su práctica, en buena conexión con el trabajo del alumno. La diferencia entre las “ideologías prestadas” de los libros de texto, que están implícitas en cualquier modesto manual, se convierten así en una toma de posiciones que es posible analizar y criticar, aceptar o rechazar, en función de los criterios del profesor y del equipo educativo correspondiente, y que facilitan de la misma manera la progresiva creación de un trabajo cada vez más autónomo, creativo y crítico por parte del alumno.

Eso permitirá al profesor tener un instrumento en el que ver identificado su propio perfil, o tal vez la posibilidad de renovarlo desde nuevos supuestos, claramente explicitados. Se trata de acordar el perfil del profesor, sus intenciones educativas, sus preferencias científicas, su idea del aprendizaje.... a lo que realmente haga en el aula, de una forma explícita y consciente, y por lo tanto sujeta a crítica, a revisiones y modificaciones. En definitiva, el libro escolar del profesor junto con el del alumno se convierten en un espejo desde el que contemplar críticamente

la práctica, lo cual no significa ni mucho menos que no deba auxiliarse de lecturas y estudios más complejos. Se trata de organizarlos desde el punto de partida esencial que es la práctica. Y ello sirve no sólo para cambiar la enseñanza, sino también para facilitar una formación permanente y crítica del profesor, lejos de la rutina y la “seguridad” que le ofrece el texto tradicional.

En resumen, se trata de concretar claramente, en un texto amplio y explícito, las posiciones del proyecto respecto de la ciencia, el conocimiento específico de que se trate, las corrientes de investigación preferidas, las posiciones educativas, los valores que intenta promover, las teorías del aprendizaje, el papel atribuido a la evaluación.... Y todo ello, no en forma teórica simplemente sino relacionado estrechamente con la materia elegida, su selección y secuencia, los contenidos y actividades que se proponen en el libro escolar del alumno, la forma de evaluar en cada caso, etc.etc.

Por otra parte, **el proyecto y el libro escolar debe ser flexible**, en el sentido de que, en sus últimas concreciones, pueda ser reorganizado por el profesor en orden a las necesidades específicas de su aula. Será la reflexión sobre el proceso del aula y los criterios explícitos del profesor y del centro educativo los que vayan diseñando la secuencia.

Por otra parte, el **aparato formal con que se presenten estos libros** tiene su importancia, pero también grandes complicaciones. Esto naturalmente exige ciertas medidas de tipo administrativo fundamentales, y también una buena disposición editorial para cambiar sus antiguas costumbres. Hasta el momento presente, la edición de libros

del profesor empieza a cobrar cierta importancia en la edición de libros escolares alternativos al texto tradicional, pero todavía falta mucho por recorrer, ya que obviamente los intereses editoriales se fijan más en el libro escolar del alumno que en el del profesor. Y además, todavía estamos lejos de que se generalice por parte del profesorado la costumbre de utilizarlos de forma reflexiva, discutiéndolos en los seminarios o departamentos, o en grupos de trabajo o cursos de formación inicial o permanente. Es un peligro, en este sentido, la aparición de libros del profesor que no responden a estas características, y que se publican solamente por exigencia de una supuesta modernización de los textos propuestos, percibida como una simple “moda” sin sentido.

La utilidad de los Proyectos se ha mostrado especialmente eficaz para centrar la formación de pequeños grupos autónomos, bien de un mismo departamento o de varios, o bien de grupos interdisciplinarios en un centro o etapa educativa. Prácticas recientes lo atestiguan ya con cierta solidez.

A pesar, sin embargo, de las dificultades evidentes, los libros del profesor dentro de proyectos completos, constituyen un instrumento vital de renovación didáctica. Como ya advertía R. Altamira en 1927, en un momento en que la renovación pedagógica en España no había sufrido aún el enorme parón que significó la larga dictadura franquista, “...nadie (o muy pocos) ha pensado en el libro para el maestro, que podría ahorrar en buena parte, muchas veces, (si se convirtiese realmente en guía del que enseña), el libro para el alumno y evitaría a éste el mal gravísimo de ‘aprendérselo’, y, por lo

general, no para ‘saber’, sino para ‘examinarse’.”²¹ Son palabras que aún podríamos suscribir plenamente en el año 2000, aunque hay algunas diferencias en cuanto a lo que entendemos que debe ser hoy ese libro del profesor.

Y, por último, una característica que nos parece vital: la importancia de los Proyectos para impulsar desde los diferentes grupos de trabajo, más o menos especializados, pero siempre en contacto con la práctica docente, pequeñas **investigaciones educativas** que son la pieza básica para completar la formación del profesorado y facilitar la innovación didáctica. Este es un elemento que cabría ampliar en otro momento ya que el acercamiento del profesor a la investigación, de una forma generalizada, creemos debe ser orientada no sólo desde temas académicos sino, muy especialmente, desde pequeñas incursiones a partir de las observaciones y los problemas que el propio proceso educativo en el que se ven inmersos les ofrece todos los días.

NOTAS

- ¹ Lo que vamos afirmando sobre los libros de texto, dentro del marco español, es aplicable a todas las asignaturas. Sin embargo, utilizaremos ejemplos concretos referidos a los libros de Historia, campo en el que hemos realizado la mayor parte de nuestras investigaciones.
- ² IZQUIERDO Y CEACERO, D. Pedro (1862, 1ª edic.): **Historia de España para niños**, por... Director de la escuela de niños de la Real Casa. Imprenta de Manuel Minuesa. Madrid.. Esta cita pertenece a la investigación realizada por MAESTRO GONZÁLEZ, Pilar (1999): “*La idea de España en la historiografía escolar del s. XIX*” de próxima publicación por CIVITAS en un volumen colectivo dirigido por MORALES, A. Y ESTEBAN DE VEGA, M: *Castilla y España en las historiografías peninsulares*.

- ³ Especialmente en mi tesis doctoral, “*Historiografía y enseñanza de la Historia*”, defendida en 1997 bajo la dirección de D. Pedro Ruiz Torres en la Universidad de Alicante (En prensa).
- ⁴ SOLANO VITÓN, D Pablo (1914, 10ª edic.): **Historia de España**, aprobada para servir de texto en las escuelas por R.O. de 5 mayo de 1879.
- ⁵ TERRADILLOS, Angel Mª (1897, 20 edic., 1ª edic. 1846): **Prontuario de Historia de España**, por el doctor... Antiguo Catedrático y abogado del Ilustre Colegio de Madrid. Obra aprobada por el Consejo de Instrucción Pública y adoptada en los principales establecimientos de la Corte y de provincias. Librería de Hernando y Compañía. Arenal, 11. Madrid.
- ⁶ CASTILLO, Pío del (1860): **Lecciones en verso de la Historia de España desde su origen hasta los más importantes sucesos de la época presente; precedida de los principales conocimientos de Cronología**. Obra escrita para la enseñanza de la juventud y aprobada en 1850. Establecimiento tipográfico de D. José Sol. Lérida La obra pasó la censura eclesiástica de Barcelona en 1858.
- ⁷ BLANCO Y SÁNCHEZ, D. RUFINO (1904, 3ª edic.): **Tratado elemental de Pedagogía**, G. López Horno. Madrid.
- ⁸ DIAZ DE RUEDA, D. Ricardo (1850, 7ª edic., 1ª edic. 1844): **La escuela de Instrucción Primaria, o colección de todas las materias que comprende la primera enseñanza conforme al plan vigente**. Imprenta de Cuesta y Compañía. Valladolid. (Parece ser que el texto no sufrió ninguna variación en las ediciones desde 1844 hasta 1875).
- ⁹ Ver ESCOLANO BENITO, A (1997-98): “*Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias*”, en ESCOLANO BENITO, A (dir.): **Historia ilustrada del libro escolar en España, Tomo I: Del Antiguo Régimen a la República**, Tomo II: *De la posguerra a la reforma educativa*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid
- ¹⁰ Ver por ejemplo: PEIRÓ MARTÍN, I (1993): “*La difusión del libro de texto: autores y manuales de Historia en los institutos del siglo XIX*”, en **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**. Universitat de València., Nº 7, p.p. 39-57. Y también: VALLS, R (1998): “*Recepción de los manuales de Historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): Estado de la cuestión*”, en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, Universitat de València, nº 12, pp.3-26.
- ¹¹ ALTAMIRA, R (1895): **La enseñanza de la Historia**, Segunda edición, corregida y considerablemente aumentada. (La primera es de 1891). Librería de Victoriano Suárez, Preciados, 48. Madrid, En especial el capítulo VIII: *El libro en la clase de historia*.

- ¹² ALTAMIRA, R (1927): **Epítome de Historia de España (Libro para los Profesores y Maestros)**, Ediciones La Lectura. Madrid, p.p. 8-9.
- ¹³ Así el famoso *Instituto Georg Eckert* para la investigación internacional sobre libros de texto, o *La Collection Emmanuele* sobre los manuales escolares en Francia desde 1789 a nuestros días, del INRP de París, o en España el *Proyecto Manes*, que pretende reunir manuales y estudios sobre los mismos producidos en España, Portugal y América Latina desde 1808, desde su núcleo originario en el Departamento de Historia de la Educación de la UNED.
- ¹⁴ JOHNSEN, E. B (1996): **Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona.
- ¹⁵ RÜSEN, J (1997): “*El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia*”, en **IBER**, Nº 12: Nuevas fronteras de la Historia, p.p. 79-93.
- ¹⁶ GINER DE LOS RÍOS, F (1926): “*En el cincuentenario de la I.L.E.*” Madrid, p.p. 71-77.
- ¹⁷ En esta línea se mueve otra gran parte de nuestros trabajos que han culminado con la realización del “*Proyecto Kairós*”, una alternativa a la enseñanza de la Geografía y la Historia que ofrece libros escolares, para el profesor y el alumno, pensados desde una nueva concepción del currículum para toda la enseñanza secundaria y el Bachillerato.
- ¹⁸ MAESTRO, P (1987): **HISTORIA. Propuesta de Proyecto curricular para un primer ciclo de enseñanza secundaria, 12-16**. Generalitat Valenciana., p.17 y ss.; MAESTRO, P. (1991): “*Una nueva concepción del aprendizaje de la historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas*”, en **STUDIA PAEDAGÓGICA**, U. Salamanca, pp.43-55.
- ¹⁹ GAGLIARDI, R (1986): “*Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación*”, en **Enseñanza de las Ciencias**, vol.4, Nº 1, p.p.23-29.
- ²⁰ Ver: MAESTRO, P (1994): “*Procedimientos versus Metodología*”, en **IBER**, Nº1: *Los procedimientos en Historia*, p.p.53-71
- ²¹ ALTAMIRA, R (1927): **Epítome de Historia de España (Libro para los Profesores y Maestros)**, op. cit., p. 9.