

Capítulo II

Libros de texto y curriculum escolar, un campo privilegiado de análisis

¿Qué trascendencia tiene el discurso intercultural y/o antirracista en la institución escolar? ¿Cómo releer a partir de estos enfoques la vieja institución escolar y entender mejor sus prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué significado tiene para los diferentes individuos y grupos la llamada cultura escolar?

El Grupo Eleuterio Quintanilla de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica viene organizando su reflexión y su práctica a partir de considerar viable y necesario el influjo intercultural en la institución académica. De ahí nuestro primer trabajo *Materiales para una educación antirracista* (1996) donde definíamos nuestro compromiso con este movimiento y presentábamos materiales especialmente destinados a los ámbitos del lenguaje y las ciencias sociales. Manteníamos también que el interculturalismo en nuestro país tenía que partir de una crítica rotunda del modelo homogeneizador de los currículos escolares que habían escondido diversidades tan específicas como las derivadas de una rica historia de mestizaje cultural, el carácter plurinacional del Estado español o la existencia de una minoría marginada y estigmatizada como el pueblo gitano. Proponíamos asimismo la elaboración de modelos de enseñanza y aprendizaje adecuados para dar respuesta a las nuevas demandas planteadas por la presencia en las aulas de los hijos de los inmigrantes que poco a poco se han ido instalando entre nosotros.

En esta ocasión nuestro centro de atención lo constituyen los libros de texto. La reforma en curso, con la regulación de nuevos currículos y la publicación por las editoriales de nuevos manuales, ofrece una ocasión única para valorar su grado de adecuación al tratamiento de la diversidad.

El largo proceso de reforma, con sus fases de experimentación y diseminación, ha supuesto un tímido pero singular avance, dentro de nuestra homogeneizadora y segregadora tradición educativa, en la dirección de

reconocer la diversidad como algo constitutivo de la naturaleza humana. La reforma ha hecho hincapié en dos aspectos de la diversidad: a) capacidades, intereses, ritmos de trabajo y aprendizaje de los alumnos y alumnas; b) variedades lingüísticas, culturales, étnicas, etc.

Es a este segundo aspecto al que vamos a prestar atención en el presente trabajo. ¿Están los nuevos libros de texto en consonancia con un adecuado tratamiento de la diversidad existente en el Estado español? Tal es la pregunta que guía la investigación y que posteriormente abordaremos con mayor detenimiento.

Pero no sólo la novedad de currículos y textos justifica el interés por su investigación. Varias razones más avalan su oportunidad. En primer lugar, el papel central que el libro de texto juega en los procesos de enseñanza y aprendizaje: en el trabajo preliminar de determinación de la muestra que sería objeto de investigación pudimos comprobar que es usado mayoritariamente en todos los centros y niveles educativos. Son escasos los lugares donde se alterna con otros materiales curriculares, principalmente en Educación Infantil y primer nivel de la Educación Primaria. Dato de interés en el muestreo lo constituyen aquellas aulas y/o equipos de profesores que no utilizan un libro de texto específico y que, también en este caso, se corresponde con los niveles iniciales de la educación obligatoria.

En segundo lugar, existe una arraigada tendencia a que el libro de texto sea el organizador del currículum y su plasmación real. Los docentes suelen acomodar sus programaciones, objetivos, contenidos, metodología e incluso evaluación a partir del manual elegido. De ahí que se pueda sostener que en la mayoría de los casos el currículum no esté definido por las directrices ministeriales ni por la programación del docente, aunque ambas tengan su importancia, sino a través del libro de texto. Son, por lo tanto, las empresas editoriales las que, interpretando las recomendaciones ministeriales, fijan los currículos por niveles, disciplinas y/o áreas de conocimiento, estableciendo lo que el estudiante debe aprender y el profesorado enseñar.

El libro de texto preside también el tiempo escolar. De su ubicuidad en los procesos educativos da cuenta Apple (1989) quien refiriéndose a la sociedad estadounidense señala que «... *el 75 % del tiempo que los estudiantes de Secundaria elemental pasan en el aula, y el 90 % del tiempo dedicado a los deberes, están ocupados por material del texto*» (pág. 91). No conocemos estudios referidos a nuestro contexto, pero no hay razones para pensar que la cosa sea diferente dada la aceptación que tienen en el imaginario colectivo de docentes, familias y alumnos. Así lo atestigua también la cifra de ventas de las editoriales, que ha permitido en algún caso la constitución de emporios de comunicación a partir de los negocios derivados de la venta de libros.

Por otro lado, los manuales escolares condensan la cultura que se considera digna de comunicar a la juventud a modo de herencia de lo mejor que la sociedad ha ido elaborando con el paso del tiempo. Así, el contenido de los manuales, tanto el manifiesto como el simbólico y el oculto, ha sido y es objeto de importantes investigaciones y debates. Se habla de la cultura escolar como «alta cultura» (Gellner, 1994) con su significado de «*cultura estandarizada transmitida por educadores profesionales de acuerdo con normas codificadas bastante rígidas y con ayuda de la alfabetización, en oposición a una 'baja cultura' transmitida sin educación formal en el transcurso de actividades vitales...*» (pág. 42). Por primera vez en la historia de la humanidad la alta cultura se convierte en la cultura general de toda una sociedad en vez de en logro y privilegio de una minoría.

Para nadie es un secreto que esa alta cultura a la que se refiere Gellner juega un papel primordial en la configuración de los Estados nacionales, pues, como él mismo señala, «*un Estado se convierte en protector de una cultura y uno obtiene la ciudadanía en virtud de la participación en una cultura*» (pág. 43). Como se ve, estamos en presencia de uno de los nudos centrales del análisis que nos traemos entre manos, pues diversidad cultural y Estado nacional no son dos polos de fácil coexistencia o al menos no lo han sido históricamente. Los debates sobre inmersión lingüística o la organización de los currículos por los gobiernos autonómicos con competencias son una privilegiada muestra del conflicto a que hacemos referencia.

La cultura escolar, los contenidos y los modos particulares de hacerse con ellos, tiene que ver también con las relaciones de dominación y reproducción. Se ha considerado como conocimiento legítimo el «capital cultural» (Bourdieu y Bernstein) de las clases dominantes, lo que remite a denunciar la autoproclamada neutralidad del aparato escolar y obliga al análisis del conflicto derivado de tal hecho.

Más allá del debate de las epistemologías disciplinares y su trascendencia en la organización de los currículos, debe iluminarse en qué consiste el conocimiento que preside los procesos de enseñanza y aprendizaje. Máxime cuando este debate está organizando la agenda de los políticos de la nueva derecha, que pretenden la reconstrucción de las identidades nacionales resucitando viejas certezas o imponiendo otras nuevas mediante un control centralizado del curriculum, como se evidencia en el *National Curriculum of England and Wales* o el «volver a lo básico» en los Estados Unidos, reencarnación de la cultura más tradicional y clasista que intenta definir lo que

es bueno, lo que es verdad, y establecer finalmente quiénes somos y cómo debemos vivir.³

Desde nuestro punto de vista, es una tarea urgente y trascendental el análisis del tipo de conocimientos, valores e intereses de los currículos editados y sus repercusiones en los diversos grupos humanos, máxime cuando la reforma educativa impulsada por los gobiernos del Partido Socialista y materializada en la LOGSE no se limitaba a los aspectos meramente estructurales sino que pretendía modificaciones sustanciales de la cultura escolar y sus agentes.

¿Ha tenido repercusiones esta filosofía reformista en los manuales escolares? El asunto no es baladí si consideramos, como venimos insistiendo, que el conocimiento escolar no es neutro, objetivo, libre de valores y beneficioso para todos los estudiantes. Parece justo afirmar por el contrario, como insisten toda una larga lista de autores e investigaciones (Apple, 1989; Apple y Christian-Smith, 1991; Giroux, 1992; Willis, 1988; Torres, 1991) que el contenido de los textos escolares debe ser visto como: a) el resultado de un modo particular de selección y organización del vasto universo de conocimientos posibles; b) la legitimación de un tipo de conocimiento en detrimento de otro u otros; c) La conexión de ese conocimiento con el capital cultural, experiencia y lenguaje de los grupos sociales dominantes en detrimento de los dominados, y d) la repercusión que todo ello tiene en la conversión de los que poseen otro «capital cultural» en *deprivados* culturales, primer paso para su conversión en fracasados.

Tal mistificación ha sido desvelada oportunamente por autores como Willis (1988) cuando explica el rechazo a la institución escolar de los hijos de la clase obrera británica o por Apple (1989) cuando denuncia que ocuparse sólo de la cultura de los viejos humanistas o de la cultura técnica de la nueva clase

³ Igual tendencia comienza a observarse en nuestro país de la mano del Gobierno Aznar. La reacción conservadora se presenta bajo la forma blanda de «racionalización de la reforma educativa». Dos ámbitos deben tomarse en consideración al respecto:

a) El ataque sistemático a la red de enseñanza pública -que por otra parte escolariza la población más diversa social, económica y culturalmente- y el apoyo a la red privada que ha visto incrementado su carácter selectivo y clasista y su financiación.

b) La modificación de los currículos escolares. Para tal fin se han constituido varias «comisiones de expertos». Pendientes aún de la conversión de sus conclusiones en política educativa, sí se deja vislumbrar ya la reorientación de los contenidos desde la perspectiva más tradicional de la «cultura española». Así, se ha anunciado insistentemente la reducción de las materias optativas de la ESO, y menudean las declaraciones de autoridades ministeriales afirmando la importancia de incrementar los conocimientos históricos, geográficos y clásicos -léase latín- evitando así lo que definen como fragmentación cultural. Pocas dudas cabe albergar sobre la interpretación de «más humanidades» -como gustan decir-, esto es: más visión esencialista de España, más loas a una manera de entender la unidad entre sus gentes, más ideología nacional-católica, menos acercamiento y análisis de la realidad y sus problemas, menos metodología activa, menos enseñanza crítica.

media implica la marginación de colectivos sociales para quienes ese conocimiento no significa casi nada que atañe directamente a su vida real ni le permite construirse como sujeto con historia y proyecto. De ahí la comprensión de los textos como el resultado de batallas y compromisos políticos, económicos y culturales.

Los textos escolares son, por lo tanto, un lugar privilegiado para el análisis entendiéndolo también como lucha por definir la representación simbólica del mundo que será transmitida a las jóvenes generaciones con el propósito de sostener o modificar la realidad, pues no olvidemos (Sleeter y Grant, 1991; Foucault, 1979) que tales representaciones son fundamentales en la constitución de la hegemonía, entendida ésta en términos gramscianos.

El currículum filtra ideas y áreas de conocimiento. Los estudiantes tienen acceso selectivo a ideas e información. Esto les predispone a pensar y actuar de cierto modo, y a no considerar otras posibilidades, preguntas o acciones. Los textos legitiman las relaciones sociales existentes y el estatus de aquéllos que dominan, y haciéndolo de un modo que implica que no hay versiones alternativas del mundo y que la interpretación que está siendo enseñada en la escuela es, evidentemente, un hecho indiscutible.

Rechazado el conocimiento escolar como simple resultado de la mediación de los saberes disciplinares y su adaptación a los procesos de maduración psicológica individual, debe establecerse a qué intereses responden o pueden responder lo que Aronowitz y Giroux (1991) definen como «autoridad textual», es decir, como producción ideológica y social:

«La autoridad textual es a la vez pedagógica y política. Como construcción histórica y social, la autoridad textual ofrece a los lectores posiciones sobre determinados temas y refuerza ideologías que proporcionan, pero no determinan rígidamente, visiones del mundo. Como práctica pedagógica el texto ha de ser leído no simplemente como un estudio en la producción de ideología sino también como parte de un circuito más amplio de poder que requiere amplias prácticas institucionales y estructuras sociales. En efecto, la autoridad textual representa el medio y el fin de una lucha pedagógica entre conocimiento y poder, y también la construcción y desarrollo de los sujetos políticos» (215).

Todo ello confirma, pues, que los libros de texto son un lugar privilegiado de investigación: a) desempeñan un papel relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) sintetizan la seleccionada cultura que se propone como herencia a la juventud; c) conforman identidades colectivas, y d) son expresión de un conflicto de intereses. Cuatro aspectos de la máxima importancia que hacen de ellos una pieza relevante de reflexión a la luz de las

innovaciones que se proponen desde los enfoques educativos interculturales y/o antirracistas.