

Viejas pedagogías sobre el curriculum (Crítica a la tecnología del libro)¹

Jaume Martínez Bonafé*

Todos los días millones de niños y niñas de diferentes escuelas, en diferentes países, con diferentes culturas y diferentes lenguas, ... entran por la puerta del aula llevando de la mano una cartera repleta de libros de texto. Algunos, además, incorporan un break de chocolate que suele reventar a la tercera patada, iniciándose un interesante diálogo estético entre la glucosa con colorante H.23 y una bonita representación en la página 23 de los nefridios vibrátiles de un invertebrado, pero esta es otra historia...

Qué fuerza, entonces, la de un artefacto que sobrevive a políticas dispares, culturas diferentes, tiempos distantes, ...!! Es cierto que, desde que los sistemas de reproducción social se separan de los sistemas de producción, el texto es necesario como forma de representación de lo que debe ser reproducido. Sin embargo, la escuela como institución ha mantenido un forma particular de texto al margen de la evolución que se ha producido en la textualidad de otros sistemas de reproducción social. Y en ese inmovilismo particular radica quizá, de un modo aparentemente contradictorio, su fuerza al tiempo que su obsolescencia. A modo de primer apunte para un posterior análisis más minucioso de ese carácter obsoleto del libro de texto en el aula señalo las siguientes tesis:

1. El libro de texto pretende ser un potente instrumento de un enfoque tecnológico de la enseñanza, en una época histórica en

¹ Una versión anterior de este texto fue presentada en el *Congreso Mundial de Educación Inicial. Familia, Infancia y Diversidad*. Encrucijada Educativa, AELAC, nov. 2001. Venezuela.

* Universitat de València

que la pedagogía hace ya tiempo que comprendió que por ahí no se avanzaba.

2. El libro de texto es portador de una significación ideologizada de la vida, pero en la actual construcción social de las subjetividades no es precisamente un dispositivo de probada eficacia.
3. Sin embargo, el libro de texto es un potente discurso de la institucionalización de las relaciones saber/poder en la escuela. En el interior de la institución, actúa como un potente catalizador de una forma hegemónica de entender la enseñanza y el aprendizaje.
4. En ese sentido, el texto es un importante regulador del puesto de trabajo docente, y en ese sentido también, un elemento que interviene directamente en las relaciones entre el valor de uso y el valor de cambio de la fuerza de trabajo docente. Es decir también, en las atribuciones de autoridad y capacitación.
5. Y por lo que los datos vienen confirmando, el libro de texto es sobre todo un gran negocio editorial con importante influencia en las políticas educativas de los gobiernos.
6. La innovación, el cambio y la mejora de la calidad de la escuela pública sugieren otras alternativas teóricas y prácticas en el proceso de desarrollo del curriculum.

En el presente artículo voy a centrarme en la primera de esas tesis, argumentando sobre la perversión de vender motores oxidados para la maquinaria curricular en un mundo que galopa ya sobre un caballo digital.

El libro de texto como tecnología

La gran industria desgarró el velo que ocultaba a los ojos del hombre su propio proceso social de producción, convirtiendo en enigmas a unas ramas de producción con respecto a las otras, individualizadas todas ellas de un modo espontáneo y elemental, y hasta a los ojos del iniciado en cada una de esas ramas. Su principio, consistente en resolver en sus elementos integrantes, de por sí y sin atender para nada, por el momento, a la mano del hombre, creó la ciencia modernísima de la tecnología. Las formas abigarradas, aparentemente inconexas y fosilizadas del proceso social de producción se desintegraron en otras tantas aplicaciones conscientemente dirigidas y

sistemáticamente diferenciadas, según el efecto útil apetecido, de las ciencias naturales. (C. Marx. El Capital. Tomo I. p. 497)

El libro de texto es una herramienta de trabajo. Un recurso técnico para facilitar a los estudiantes la asimilación de los saberes elaborados. Y para simplificar las tareas docentes de los profesores. En tanto que instrumento técnico de la actividad de enseñanza –el más importante de ellos- requiere de teoría, de investigación, y de evaluación de sus resultados. Al fin y al cabo, su presencia material es una forma de aplicación de alguna forma de ciencia para la obtención de algún resultado práctico: que, en efecto, actúe como una eficaz herramienta de trabajo.

¿Qué forma de relación teoría-práctica muestra esta perspectiva? ¿Qué sentido para la buena educación tiene la tecnología del libro de texto? ¿Y qué insuficiencias encontramos en el análisis de este enfoque? Si es cierto que en la técnica encuentran su expresión los resultados prácticos de la ciencia; que la técnica también proporciona a la ciencia el instrumental experimental; que el desarrollo de la técnica –en realidad, de las fuerzas productivas en su conjunto- determina la estructura económica y social; que las posibilidades del trabajo y su organización dependen en gran medida de los recursos técnicos de que se dispone; . . . y que a su vez la estructura social ejerce gran influencia sobre los ritmos y el desarrollo de la técnica, entonces, detener nuestra mirada analítica en el desarrollo de la tecnología del libro de texto nos puede proporcionar información no sólo sobre el mecanismo y su funcionamiento –el libro de texto en si mismo-, sino sobre el sistema estructural en el que se asienta, es decir, sobre la institución escolar, su desarrollo, sus vínculos y sus interdependencias.

Una increíble paradoja

Sin embargo, en nuestro país, el interés por una teoría general del libro de texto es prácticamente nulo, si lo juzgamos a la luz de la producción científica publicada al respecto. En el área de Didáctica se pueden contar con los dedos de una mano las tesis doctorales que se ocupan específicamente del libro de texto, y con esos mismos dedos pueden contarse las monografías o ensayos científicos publicados. Hemos entrado en el nuevo milenio con toda la población escolarizada hasta los 16 años, y en ese proceso el libro de texto ha jugado un papel primordial. Todos los niños y niñas han vivido su escolaridad al lado de un texto, y ha aumentado el interés de los padres y madres, y de los sindicatos por la gratuidad de los libros de texto. Muchos ayuntamientos

pequeños han hecho realidad esta reivindicación política. Pero ninguno de esos agentes sociales levantó una voz por la calidad científica de los textos que reclama gratuitos.

Así que, por un lado, parece innegable la importancia de un artefacto que concreta el curriculum en términos de la práctica diaria en el aula; y por el otro lado, aunque parezca increíble, no existe una teoría –ni positivista, ni no positivista- del libro de texto escolar. Es decir, no sólo no existe un conjunto deductivo de propuestas sobre el libro de texto que deberían ponerse a prueba –que sería el sentido positivista- sino que tampoco encontramos un “marco lingüístico”, una trama conceptual específica, un conjunto de orientaciones epistemológicas, que nos ayuden en la observación y comprensión de nuestras interacciones con esa realidad empírica que es el libro de texto, en el sentido no positivista de la noción de teoría. De modo que andamos pensando el tema a luz de contribuciones parciales relacionadas con alguna forma de teorización del curriculum. Al libro de texto se le atribuyen estructura y funciones en el interior de ese capítulo que todo manual dedica a los “medios didácticos” o los “materiales curriculares”.

He visto libros de texto que son auténticos juguetes. Preciosos y divertidos juguetes. Pero tengo mis dudas de que fueran libros de texto. Quiero decir, en el sentido teórico. Inicié este artículo señalando que en tanto que principal instrumento técnico de la actividad de enseñanza, el libro de texto requería de teoría, de investigación y de evaluación. ¿Dónde se producen las incoherencias del propio modelo tecnológico del libro de texto? ¿En qué sentido esa perspectiva es insuficiente para entender la función hegemónica de ese artefacto en la escuela? Sobre estas cuestiones me detendré a continuación.

** La incoherencia de una forma de relación teoría-práctica.*

La primera discusión que quiero establecer es epistemológica. En la cita del inicio del capítulo, Chadwick (1977) afirmó que la esencia de la tecnología educacional es el enfoque científico que se le da al análisis, al diseño y la operacionalización de los problemas educativos (p 3). Pero ese enfoque responde ya a un modo de racionalidad, un modo de concebir la teoría de la ciencia y de la investigación. Entiendo que la presencia del libro de texto –de cualquier libro de texto- en el desarrollo del curriculum es coherente con ese modo de racionalidad. Y ello responde a algunos supuestos epistemológicos.

En primer lugar, el libro de texto es un “hecho empírico” sobre el que el científico educacional, desde su investigación experimental, elabora enunciados generalizables. Un buen ejemplo del sentido y hasta la obsesión eficientista podemos encontrarlo en el texto de Zuev (1988)² : la búsqueda –en el marco de las ciencias pedagógicas– de una teoría general que dirija la práctica de dar contenido y forma al libro de texto.

La nueva etapa de desarrollo de la escuela de enseñanza general plantea a la ciencia pedagógica, en la esfera de la edición del libro docente, complejas tareas que pueden resolverse de manera exitosa solamente sobre la base de una profunda y detallada elaboración teórica de los problemas cruciales que se refieren al contenido del libro de texto, sobre la base de penetrar en la esencia de la estructura del libro docente y en la diversidad de problemas pedagógicos y bibliográficos que están relacionados con su creación. Sólo la profunda comprensión teórica de los problemas permitirá hacer realidad la inmensa experiencia práctica que se ha acumulado en el proceso de creación de la literatura docente, preparar una nueva generación de libros de texto, un complejo de libros docentes científicamente fundamentados (un libro para cada asignatura escolar) llamados a garantizar la formación activa de la personalidad armónicamente desarrollada (...)
Es absolutamente evidente que la experiencia pedagógica, que comprende la práctica en la edición del libro docente, debe ser estructurada sobre la sólida base de la teoría, llamada a revelar y fundamentar las regularidades que rigen la realización de la función social más importante de la escuela, ...(Zuev, D.(1988 p.33)

² Hasta su desmoronamiento, probablemente la Unión Soviética fuera el país con un mayor desarrollo científico sobre el libro de texto. Téngase en cuenta que a principios de los años 80 en aquel país se editaban anualmente, solo para la escuela media general obligatoria, unos 2.400 títulos de libros de texto escolares en cincuenta y dos idiomas, con una tirada de más de trescientos millones de ejemplares; los cuales proveían los fondos bibliotecarios de las escuelas, siendo de usufructo gratuito por los estudiantes. Entre 1970 y 1982 la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS promovió una reunión anual con los dirigentes de las editoriales docente-pedagógicas de los países socialistas, publicó informes anuales de las investigaciones realizadas, y su propio presidente, M.I. Kondakov, contaba entre sus principales publicaciones un par de libros sobre la teoría didáctica del libro de texto. Los Institutos Superiores Pedagógicos impartían diferentes disciplinas relacionadas con la teoría y práctica del libro de texto. Uno de estos académicos, D.D. Zuev desarrolla en *El Libro de Texto Escolar*, uno de los trabajos más completos que conozco sobre lo que el autor denomina “enfoque científico-constructivo de la creación del libro de texto escolar moderno”, y que yo he situado en el campo del enfoque tecnológico de la creación y uso pedagógico de dichos libros.

Así, el concepto *libro de texto* refiere siempre a un fenómeno concreto –invariante– sobre el que hemos obtenido datos suficientes para construir y confirmar teorías y proponer acciones. Parece natural, entonces, que un libro de texto sea siempre *un libro de texto* independientemente de contextos, políticas, ideologías u otros factores influyentes. De modo que una teoría del libro de texto, en este enfoque, debería ocuparse de las funciones y estructura de ese hecho empírico en el interior de ese otro individual fenoménico más amplio: el sistema de enseñanza. La fragmentación, el reduccionismo operacional, la invarianza, o la neutralidad valorativa son formas de hacer de ese programa de investigación científica. Además, tal *lógica naturalidad* en el proceder científico desprecia, claro, aquello que la propia lógica no considera científico. (A principios del siglo que acabamos de dejar el en muchos sentidos innovador Francisco Ferrer Guardia se oponía a la enseñanza de la Historia en la Escuela Moderna porque consideraba que este no era un conocimiento racional y científico, característica que guardaba para las Ciencias Naturales).

El siguiente supuesto es que tal racionalidad nos permite el control y organización de una práctica social, es decir, su tecnologización. De modo que, de la teoría del libro de texto en tanto que hecho empírico es posible construir ahora una tecnología por la que prever, ordenar, organizar y controlar su correcta aplicación. M. Bunge (1972, p. 276) hablaba del paralelismo lógico entre enunciados normo-lógicos y enunciados normo-pragmáticos. Y en este mismo sentido, un tercer supuesto es que el uso de enseñanza y de aprendizaje del artefacto técnico libro de texto puede devenir de un esquema representacional previo. Siendo en esencia el problema del libro de texto un problema de la acción educativa, la racionalidad con la que normativizar las funciones y estructura del libro de texto para esa acción pretende una teoría previa que domine la práctica. En ese sentido, la acción educativa con el libro de texto es una acción técnica, resultado de la aplicación tecnológica de conceptos explicativos de alguna forma de conocimiento científico sobre la educación.

Solo es posible responder a los problemas que surgen en el proceso de creación de los libros de texto, mediante una teoría íntegra del libro de texto, creada por los esfuerzos mancomunados de las ciencias pedagógicas y la bibliología. En la actualidad se puede afirmar que en estas dos ciencias, la orientación de las investigaciones hacia la elaboración de las bases científicas y la tecnología de la creación del libro de texto, es capaz de garantizar una elaboración multilateral de los problemas teóricos fundamentales del

libro de texto escolar. Dicha orientación sitúa en un primer plano los problemas relacionados con la definición de las características específicas del libro de texto como libro (docente) especial, con la elaboración de su tipología, la revelación de sus propiedades y rasgos inherentes a él y con el examen de estos dentro de un mismo conjunto con los libros de texto y los manuales docentes y metodológicos de todo el sistema de enseñanza. Este trabajo, si tenemos en cuenta el papel específico del libro de texto como núcleo del sistema de medios de aprendizaje, que integra y coordina funcionalmente la utilización de todos los medios de aprendizaje conduce inevitablemente a la elaboración de una tipología (a la definición de los parámetros exactos) de toda la literatura docente-metodológica a partir de la teoría de la enseñanza moderna que educa y desarrolla.

(...)

Es evidente que la teoría del libro de texto, a la vez que se apoya en las tesis fundamentales de la didáctica, debe de tener en cuenta, sobre todo, el nivel en que se encuentra la enseñanza moderna y responder a este nivel (...) es difícil relacionar los numerosos problemas que forman parte de la concepción didáctica del libro de texto escolar. Pero de la actualidad de esos problemas puede dar testimonio, aunque sea, la necesidad de determinar el volumen de los conocimientos, habilidades y hábitos relativos a una asignatura que están reflejados en cada libro de texto. Es indispensable una dosificación científicamente (didácticamente) fundamentada del material destinado a cada hora docente(clase), que tenga en cuenta el carácter específico de la asignatura, el principio de accesibilidad, el nivel de desarrollo del estudiante, así como el volumen general de conocimientos que debe asimilar en el periodo correspondiente (...) (Zuev, D. (1988 p. 36-38)

Tomada la educación como ingeniería, el libro de texto es una pieza fundamental del sistema de enseñanza. Es, en efecto, coherente con aquel esfuerzo descomunal de mediados del pasado siglo en EE.UU. por dar al curriculum un enfoque de *management* científico de fuerte influencia taylorista. Los nombres propios de Tyler, Bruner o Bloom están presentes en ese esfuerzo por desprenderse de lo tradicional-empírico de la docencia para sustituirlo por procedimientos científicos de gestión de la acción educativa, y el de Bobbitt en lo que tuvo de precursor de este movimiento académico. Probablemente si en

1911 le hubiera preguntado a T.W. Taylor tal vez contestara algo como esto: “El problema que tienen Uds es que un maestro debe enseñar a un grupo de alumnos un determinado contenido curricular con el mayor éxito posible en un tiempo limitado. Poco importa saber ahora el nombre de ese maestro o el título de la disciplina. La cuestión es que deberán poner en sus manos un artefacto que precise con regularidad las tareas requeridas, la serie exacta de operaciones elementales que deberá efectuar, así como los útiles necesarios. De modo, entonces, que el tiempo de enseñanza se rija exclusivamente por aquello que previamente nuestros estudios analíticos nos mostraron como más racional y apropiado para conseguir la finalidad de enseñanza, y que después fue traducido en ese artefacto técnico. Finalmente, tal instrumento deberá garantizar el blindaje frente lo particular y biográfico de cada maestro, de tal manera que su correcta aplicación pueda efectuarse por cualquiera de ellos, trascendiendo en lo que fuere necesario su propio juicio y subjetividad.”³ Esta era una opción. Y por lo que ya podemos conocer, resultó una opción fallida (Cherryholmes, 1988; Apple, M. And Christian-Smith, L., 1991)

La propuesta tecnológica para la enseñanza que, repito, toma en el libro de texto a su principal elemento de concreción curricular, muestra considerables insuficiencias. En primer lugar, el desprecio epistemológico por la complejidad, hace que pueda considerarse al proceso de enseñanza un proceso metodológico de sistematización y fragmentación del conocimiento científicamente necesario para guiar la acción educativa. Eso hace a unas cosas dependientes de otras. Eso hace a unos saberes dependientes de otros. Y produce que contextos y saberes se vean necesariamente simplificados. En ese proceso la elaboración del libro de texto se guía por un criterio instrumental, pero no práctico. La dependencia funcional de unas teorías a otras hace que el currículum tome una determinada orientación —cientifista, psicologicista, ...- y el libro de texto va a resultar coherentemente dependiente de esa orientación instrumental. Eso impide que tanto en su elaboración como en su implementación tal artefacto curricular pueda reconocerse en lo particular, en lo contextual, en lo sustantivo y diferente de cualquier práctica social. (El efecto *discursivo* del libro de texto es hacer esto posible, “ocultar su propia invención” diría Foucault).

Veamos el anterior argumento en el ejemplo práctico de la Reforma. Como se sabe la Reforma quiso ser constructivista. Y definió

³ He inventado tal declaración a partir del propio texto de de Taylor, T.W. (1970) *Management Científico*

diferentes niveles de concreción curricular entre los que olvidó, precisamente, al que yo estoy considerando más importante: aquel que “presenta” –dice Gimeno, (1988)- el curriculum a los profesores. En ese discurso constructivista la Reforma debió enfrentarse al reto del libro de texto. O lo convertía en un instrumento al servicio del constructivismo, o lo hacía desaparecer. Lo primero, obviamente, no era posible. Como ha mostrado un documentado estudio de Cantarero, J. (2000) los libros de texto post-logse son prácticamente iguales a los pre-logse, y en cualquier caso, no son coherentes con los principios que inspiraron esa Reforma. Pero además no podía ser de otro modo: la reconstrucción del conocimiento experiencial requiere de estrategias reconstruccionistas, no instrumentales. El libro de texto, por definición, no puede ser constructivista. La otra opción, entonces, era proponer una alternativa sustitutoria. Pero esto, como imagina el lector, nos sitúa ante el complejo problema de la economía política del libro de texto y las relaciones entre políticas educativas e intereses monopolistas de edición. La contradicción, en el plano epistemológico en el que ahora estamos situados, se muestra en la perspectiva curricular elegida por los legisladores y teóricos del sistema, o mejor, entre el curriculum implantado –fuertemente tecnocrático- y el lenguaje retórico que lo pretende legitimar. Y es justo el punto en el que el curriculum sale a flote –se concreta en acciones técnicas- donde se evidencian con mayor claridad tales contradicciones. Tal vez por eso, en todo el periodo de diseño y explicación de la Reforma –con un volumen de oferta de formación docente como nunca se había visto en el sistema educativo español- la cuestión del libro de texto estuvo ausente mientras las editoriales declaraban permanecer espectantes.

Del mismo modo podemos ver la solución ingenieril en el tratamiento de cuestiones etico-morales. Por ejemplo, en el refuerzo de propuestas coeducativas en el periodo post-LOGSE. Era sabido por diferentes estudios, la mayoría promovidos por el Instituto de la Mujer, que los libros de texto eran sexistas. Menos sabido, con menos estudios y menos divulgación, es que igualmente eran nacional-estatalistas, eurocéntricos, racistas, homofóbicos, mono-lingüistas, antropocéntricos, anti-ruralidad, pro-industrialistas, no reconocedores de la infancia y la vejez, y bastantes otras cosas que también tienen que ver con la desviación ideológica. Pero en cualquier caso, era ya de reconocimiento común que los libros de texto eran sexistas. La recomendación tecnológica, entonces, fue incrementar la presencia de valores coeducativos, y eso ha supuesto la “corrección” en el diseño del artefacto de concreción curricular de sus diferentes lenguajes simbólicos. Así, el padre barbudo ya friega los cacharros, la madre con mono azul y llave inglesa arregla el grifo de la bañera y todos y todas

podemos ser indistintamente conductoras de autobús o ingeniero nuclear. Y ciertamente, en esa línea de intervención, el material curricular ha mejorado sensiblemente, aunque un reciente estudio de Nieves Blanco (2000) muestra que en esta cuestión tampoco parece que se progrese adecuadamente. Desde mi punto de vista, la solución no somete a los agentes educativos a una reflexión sobre el sentido radical de la educación. Eso sería, claro, reconocer desde el diálogo y la deliberación, la esencial radicalidad de la educación como práctica social. La solución tecnocrática, sin embargo, reduce el debate sobre una valoración moral –la búsqueda de una educación no sexista– a la posibilidad de enunciados y conceptos de fácil traslación técnica. Pero obsérvese que esta no es una acción ética. En el mejor de los casos, lo que se produce es una traducción instrumental de la mala conciencia tecnocrática. Una práctica dentro de los límites y los métodos de la racionalidad tecno-burocrática. Una traducción instrumental que en su estrategia de des-contextualización muestra precisamente su poder ideológico: la ideología de la negación de la ideología.

El siguiente problema, en esta división social entre concepción y ejecución, es la prepotencia de una forma de saber que jerarquiza, separa y especializa. En ese proceso, el libro de texto pretende regular una forma de ejercicio profesional dependiente de la lógica de elaboración del libro, que excluye otras lógicas y otros saberes docentes. La cuestión aquí es observar la confrontación entre dos saberes: el instrumental y aplicado, que dirige el libro de texto, y el conocimiento profesional práctico del profesorado, que como ya mostré en otro trabajo (Martínez Bonafé (1988), se contruye y reconstruye desde otras lógicas más complejas. De modo que el control tecnológico a través del artefacto curricular deviene básicamente una práctica tecno-burocrática poco eficaz y en ese sentido contradictoria en el interior del propio programa científico. La indeterminación, la incertidumbre, y la subjetividad están presentes de un modo radical en la acción educativa como práctica social.

A lo largo de toda esta discusión ha permanecido una idea central por parte del enfoque tecnológico: el curriculum busca una teoría en el interior de un marco disciplinario de ciencias pedagógicas en el que se producen encadenamientos, fundamentaciones de unas disciplinas a otras, derivaciones de otras subáreas o aplicaciones de unas a otras disciplinas. Sin embargo, al menos desde 1969, con el conocido artículo de Schwab "The Practical", esta idea central está en crisis. De modo que, en el esfuerzo de esa búsqueda, el curriculum se encuentra "moribundo" –era la metáfora de Schwab-. Cherryholmes (1987), desde una analítica postestructural, muestra el carácter "independiente"

del curriculum con respecto a las disciplinas, por lo que “no es sorprendente que su historia esté marcada por sucesivas conmociones y conflictos, ya que siempre existe la posibilidad de poner en entredicho sus fines, creencias, valores, supuestos, metáforas, orientaciones, etc. que determinan su finalidad y su significado” (p. 31). De hecho, parte del estudio de este autor se basa en mostrar que aquel intento por centrar el curriculum y darle estructura a partir de la selección y ordenación que proponían expertos en las diferentes disciplinas académicas, fue un esfuerzo del llamado “movimiento científico” con muy poco éxito. A finales de los 60 y en la década de los 70 otros eran ya los regímenes de verdad con los que el poder volvía a hablar del curriculum. Si la historia del curriculum puede leerse como “una invasión de ideas organizadoras que atraen la atención durante un cierto tiempo antes de ser expulsadas por la siguiente invasión” (p. 50) es evidente que los “significados trascendentales” que inspiraron el enfoque tecnológico hace tiempo que sufrieron un considerable retroceso. Digamos que, en el plano epistemológico del que no hemos salido todavía, el debate sobre aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en las escuelas, así como la oportunidad que se les brinda para deconstruirlo, hace tiempo que no pasa por la tecnología de la educación. En ese mismo plano, parece obvio también que la traducción técnico-instrumental que del curriculum como estructura de las disciplinas se hace en el libro de texto de cada una de esas disciplinas, no es pertinente para responder a nuevas perspectivas más acordes con las posibilidades reconstructivas y deconstructivas de un mapa de saberes altamente complejo.

La crudeza con que la realidad escolar arroja cada día la imagen de miles de niños con sus carteras repletas de libros de texto no hace si no evidenciar la ausencia de un debate epistemológico sobre las formas con que pretendemos proporcionar racionalidad al modo en que hacemos circular las relaciones entre conocimiento y poder.

Algunas contradicciones internas de la tecnología del libro de texto

¿Es, entonces, el libro de texto una *eficiente* herramienta de trabajo para la docencia? ¿Su *aplicación* muestra una elaborada *teoría* coherente con un sistema teórico más amplio del que es dependiente? ¿Cumple con *eficacia* las *funciones* didácticas que le asignó la teoría didáctica? Creo que estas cuestiones nos remiten ahora a la lógica interna con que actúa el esquema tecnológico del libro de texto. Mi hipótesis de trabajo es que en el interior de su propia lógica; el libro de texto es ya una herramienta obsoleta, y poco competitiva con otros artefactos y sistemas que pudieran cumplir las funciones didácticas que

se le asignan con mayor eficacia tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la enseñanza. Y que su mantenimiento como organizador central del complejo de tareas en el aula responde, entonces, a otras lógicas, a otros intereses.

En primer lugar, los códigos de transmisión del discurso reproductivo se mueven ya en otros parámetros. Las políticas de globalización del conocimiento y las retóricas de diversidad cultural no pueden sostenerse con un artefacto que fue pensado para una estrategia reproductiva mucho más simple y esquemática, fundamentada en una estrecha relación entre Estado-nación y monocultura. En segundo lugar, la escuela puede funcionar ya sostenida por redes de información y tratamiento del texto curricular mucho más eficaces. La relación entre el discurso y su campo institucional puede sostenerse hoy sobre un complejo mediático en el que el libro de texto es un dispositivo obsoleto. En tercer lugar, el propio esquema reproductivo demanda una mayor flexibilidad en la dosificación informativa, de modo que esa función trascendental se acople con mayor eficacia a la diversidad de intereses y posibilidades del alumnado. En cuarto lugar, el modo en que se elaboran y se ponen a circular hoy los saberes elaborados requiere de formas y estructuras de soporte de información mucho más ágiles y adaptativas. En quinto lugar, pongo en duda la función transformadora del libro de texto ligada a la reelaboración de los conocimientos científicos, o a la posibilidad de transferirlos a nuevas situaciones y experiencias por parte de los estudiantes. Así como el carácter integrador de diferentes formas de actividad y diferentes fuentes de conocimiento. Creo que esto se da a pesar del componente estructural libro de texto y no gracias a él. Entiendo que en la mayor parte de los casos la función quasi-exclusiva se queda en el soporte informativo, regido como ya fue comentado por un código curricular muy restrictivo. (Y si hacemos caso a Deleuze y Guattari (1994), ni siquiera hay información, sino "imposición de coordenadas semióticas con objeto de emitir, recibir y transmitir consignas" p.81)

La cuestión aquí no es problematizar toda forma de pensamiento único, que nos situaría en un plano de cuestionamiento de las formas de saber basadas en la verdad objetiva, estable, congruente, científica y empíricamente fundamentada. Cuestionar eso sería salirnos del paradigma. El problema aquí es trabajar la hipótesis de que la estructura de las disciplinas es un código obsoleto para el texto curricular. El libro de texto pretendió encontrar su eficacia en aquel código disciplinario, y pierde la posible fuerza que tuviera en su origen, en la medida que ese discurso disciplinario va siendo modificado en el texto para la reproducción social. En un contexto social y cultural en el

que priman prácticas acumulativas de fragmentos de información que se conectan y desconectan con suma facilidad, agilidad y rapidez, la función didáctica informativa que se le asigna a libro de texto no se puede sostener con sus actuales componentes estructurales. Cualquier conexión a una red telemática o los soportes en CD, por ejemplo, podrían ser más eficaces en su función de fijar los contenidos de la enseñanza, los tipos de actividad, o la definición del volumen y dosis de información obligatoria y no obligatoria en cada asignatura. La posibilidad de secuencias diferenciadas por niveles de dificultad o cualquier otro criterio, así como una mayor flexibilidad para modificar o revisar el propio contenido curricular en función de las modificaciones producidas en la producción y la circulación de información, aconsejan, igualmente, un artefacto más ágil para la plasmación curricular de la pedagogía reproductiva. Por otra parte, todas las retóricas reformistas aconsejan una mayor acercamiento y reconocimiento de la diversidad del grupo clase, con sugerencias más o menos creativas respecto a los agrupamientos, clasificaciones, y etiquetados, así como hacia las adaptaciones y diversificaciones del texto curricular. Tales funciones requieren de otra respuesta estructural más acorde con las nuevas demandas.

Aunque es cierto, al menos desde Foucault, que el discurso hace al objeto, y que el objeto hace al discurso, el enfoque tecnológico denota dos prácticas discursivas que en su desarrollo aumentan su separación. Porque si bien, como hemos visto, una teoría general del libro de texto demanda al artefacto construido para su traducción técnica unas funciones didácticas superiores a la acumulación de información y el tratamiento memorístico y reproductivo de esa información (Zuev, D. 1987 p. 89 y ss.), el uso práctico muestra, sin embargo, una enorme dificultad para ir más allá de esa didáctica insuficiente y obsoleta. Claro que hace ya tiempo que sabemos que la ruptura con lo memorístico y reproductivo no depende tanto de una declarada voluntad teórica previa por la que deberán conducirse las nuevas pedagogías. Antes, al contrario, parece que es en la reflexión de la propia actividad, y el análisis de las dificultades para la innovación en la propia acción docente, de donde es posible encontrar otras estrategias superadoras de aquella pedagogía reproductiva. Pero esto si es salirse ya del paradigma. Sin embargo, es una huida necesaria. En la cita del principio del artículo Carlos Marx en *El Capital* anunciaba a la tecnología como una creación estructuralmente necesaria de la “gran industria” que se conformaba a principios del siglo XX. Ya dentro del S. XXI el modo de producción no ha cambiado –sigue siendo capitalista- pero se modificaron radicalmente los procesos productivos. Si en la lógica industrial el control sobre el producto material era

indispensable para el mantenimiento del poder y la riqueza, los últimos 20 años nos han arrojado a otra lógica muy diferente basada en el control sobre la información. La habilidad para acceder a las formas en que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento es hoy un factor de riqueza y poder fundamental. La educación institucional debe responder a este reto con nuevas lógicas y nuevas herramientas. Extramuros de la institución hace tiempo que cambiaron los tiempos.

Quise construir este artículo a partir de un texto científico elaborado en la Unión Soviética. De un modo muy simple, si se quiere, parece que esto tenía una doble virtud. La primera, es que realmente en aquel contexto socio-político podía resultar verosímil la alianza de la investigación científica pedagógica con la aplicación técnica del libro de texto. La segunda, que en el desarrollo teórico el esquema tecnológico aparecía “limpio” de una variable que, en nuestro contexto, puede modificar sustancialmente la propia elaboración teórica. Me refiero a la variable “mercado monopolista” y al carácter “mercancía” del libro de texto. Por otra parte, no encontré en el contexto español una explícita y elaborada teoría del libro de texto⁴. No conocemos, por tanto, los elementos que apoyan y justifican la autorización por parte de la administración pública, la elaboración por parte de las editoriales, el uso por parte del profesorado, y la reivindicación de su gratuidad por parte de familias y sindicatos, de un artefacto con el que deberán convivir millones de escolares durante bastantes años del periodo más importante de su vida desde el punto de vista de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Apple, M.W. and Chistrian-Smith, L. (Ed) (1991) *The Politics of Textbooks*. New York: Routledge.
- Blanco, N. (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer
- Cantarero, J. (2000) *Materiales curriculares y descualificación docente*. Universidad de Valencia, Tesis Doctoral.
- Chadwick, C.B. (1977) *¿Qué es un tecnólogo educacional?* Santiago de Chile, Comisión de Tecnología Educativa.

⁴ Al respecto puede verse Martínez Bonafé, J. (2002)

- Cherryholmes, C. (1987) "Un proyecto social para el currículo. Perspectivas postestructurales" *Revista de Educación* n° 282 pp. 31-60
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos. .
- Gimeno Sacristan, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Martínez Bonafe, J. (1989) *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Servei Publicacions Universitat de València: València.
- Martínez Bonafé, J. (2002) *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Edit. Morata.
- Marx, C. (1959) *El Capital. Tomo I*. México- Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, T.W. (1970) *Management Científico*. Barcelona, Oikos-Tau.
- Zuev, D.D. (1988) *El libro de texto escolar*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.