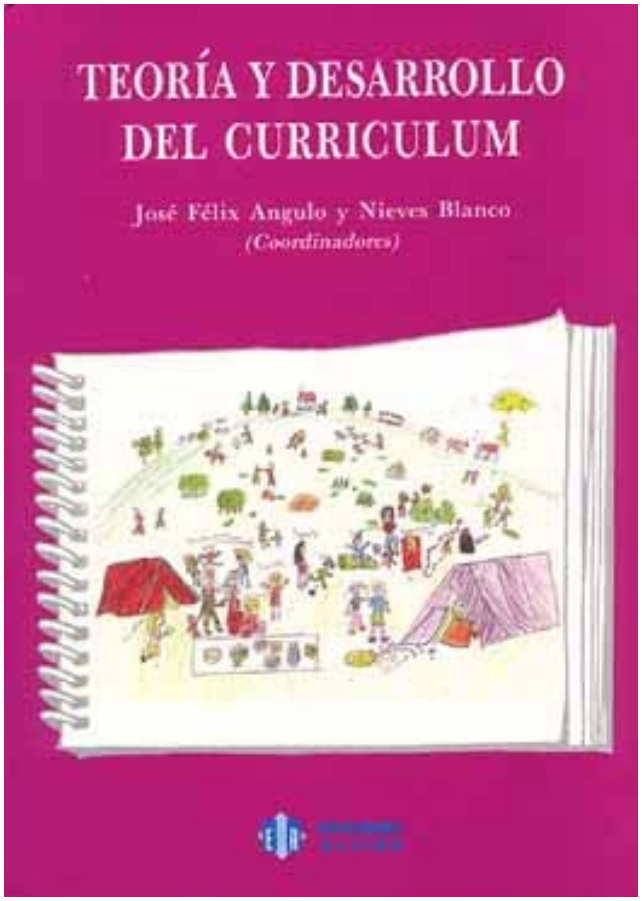
TEORÍA Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM

José Félix Angulo
Nieves Blanco
Coordinadores



EDICIONES ALJIBE

Málaga, 1994

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Introducción 9

I. El currículum 15

Capítulo 1: ¿A qué llamamos currículum? J. Félix Angulo Rasco 17

Capítulo 2: El currículum como formación. José Contreras Domingo 31

Capítulo 3: El papel del alumnado en el desarrollo del currículum.
Juan Bautista Martínez Rodríguez 43

Capítulo 4: Currículum y escolaridad. Angel L Pérez Gómez 67

II. Enfoques sobre el currículum 77

Capítulo 5: Enfoque tecnológico del currículum. J. Félix Angulo Rasco 79

Capítulo 6: Enfoque práctico del currículum. J. Félix Angulo Rasco 111

III. El desarrollo del currículum 133

Capítulo 7: La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o
saber profesional? Dino Salinas Fernández 135

Capítulo 8: Los Proyectos Curriculares como estrategia de Renovación Pedagógica.
Jaume Martínez Bonafé 161

Capítulo 9: El sentido de un proyecto. Manuel Alcalá 189

IV. La estructura del currículum 203

Capítulo 10: Las intenciones educativas. Nieves Blanco 205

Capítulo 11: Los contenidos del currículum. Nieves Blanco 233

Capítulo 12: Materiales curriculares: los libros de texto. Nieves Blanco 263

V. Evaluación y currículum 281

Capítulo 13: ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término
evaluación o porqué no todos los conceptos significan lo mismo. J. Félix Angulo Rasco 283

Capítulo 14: La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques
en su evaluación. Juan Fernández Sierra 297

Capítulo 15: La evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema
educativo español. Juan Manuel Álvarez Méndez 313

Capítulo 16: Evaluación educativa y participación democrática. J. Félix Angulo Rasco,
José Contreras Domingo y Miguel Ángel Santos Guerra 343

VI. Innovación y cambio del currículum 355

Capítulo 17: Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo

que está ocurriendo. J. Félix Angulo Rasco 357

Capítulo 18: Las determinaciones y el cambio del currículum.
Francisco Beltrán Llavador 369

Capítulo 19: Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas.
Jean Rudduck 385

Bibliografía 395

CAPÍTULO 12
MATERIALES CURRICULARES: LOS LIBROS DE TEXTO

Nieves Blanco
Universidad de Málaga

1. ¿A qué denominamos materiales curriculares?

A todos aquellos objetos, libros o instrumentos que se utilizan en las aulas, que los docentes emplean para desarrollar su enseñanza y estimular el aprendizaje de los estudiantes. Esto es, "cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza" (Gimeno, 1991, 10).

Hay, no obstante, concepciones que abarcan un campo más amplio o, por contra, más restringido. Entre las primeras cabe destacar la de Zabala (1990,125) para quien "los materiales curriculares o materiales de desarrollo curricular son todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su evaluación". Esta amplia concepción le permite incluir como materiales desde los Decretos de Mínimos hasta los libros de texto, pasando por los textos teóricos o prácticos sobre didáctica general o didácticas específicas, las experiencias de innovación, evaluaciones de proyectos... Es decir, los materiales curriculares abarcarían toda la producción teórico-práctica disponible en materia educativa. Las diferencias entre tales "documentos" son de tal magnitud en cuanto a su producción, sus características, su funcionalidad, su utilización y sus consecuencias que parece poco correcto y desde luego nada útil a efectos analíticos, incluirlos todos en el mismo saco.

Por el contrario, y como ocurre en los documentos legislativos sobre supervisión de materiales curriculares (R.D. 388/1992 del MEC; Decreto 10811992 de la Junta de Andalucía), la definición de éstos es muy restringida, circunscribiéndose a "aquellos libros de texto y otros materiales editados que profesores y alumnos utilicen en los centros docentes, públicos y privados, para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas de Régimen General..." (R. D. 388/1992). Aunque no está muy claro a qué se refiere el legislador al hablar de "otros materiales", una lectura más detenida permite intuir que se trataría, fundamentalmente, de las guías para el profesor así como de cuadernillos de ejercicios o de ampliación para los estudiantes. Y siempre, referidos a aquellos que están editados con la función explícita de desarrollar el curriculum prescrito legislativamente. Se excluyen de la regulación –afortunadamente desde mi punto de vista– aquellos materiales "que hayan sido elaborados pero no editados, por los equipos de profesores con el propósito de acercar las prescripciones curriculares a las necesidades de sus alumnos".

Como queda recogido al comienzo, por materiales curriculares deben entenderse todos aquellos "artefactos", impresos o no, cuya función es la de servir como vehículos para enseñar o aprender algo, que son utilizados en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, de uso en las aulas. Esta conceptualización abarca desde los instrumentos del laboratorio a productos de uso común, desde la pizarra a los vídeos, desde un libro de divulgación a un libro de texto. Las diferencias entre ellos, tanto en su formato como en sus posibilidades de utilización, son notables y merecen ser analizadas. Igualmente, y en el terreno de los materiales impresos, hay que diferenciar entre los que los docentes elaboran para trabajar en sus clases y aquéllos otros que, como los libros de texto, están sometidos a una estricta regulación administrativa y son editados por empresas comerciales.

No es posible referirse a todos ellos a lo largo de estas páginas. Me centraré en los libros de texto como la ejemplificación del tipo de material curricular por excelencia y que, tanto por su extensión como por sus características, ejerce una enorme influencia sobre los docentes (configurando la estructura de su trabajo) y los estudiantes (delimitando su acceso al conocimiento).

2. Los libros de texto

Si se considera el curriculum como el proyecto cultural que una determinada sociedad plantea para la escuela (Gimeno, 1988) parece que, no sólo las decisiones sobre 61 habrán de estar diversificadas y serán controvertidas, sino que la distancia entre ese currículum –en sus términos más generales– y la práctica de la enseñanza de cada profesor será tan acusada que se requieren, necesariamente, elaboraciones intermedias entre ambas.

El que en nuestro país, y en los de nuestro entorno cultural, el libro de texto sea el único mecanismo y el único material que, en grado tan extendido, "cierra" el currículum prescrito no es producto de una necesidad lógica de tipo alguno. Es la consecuencia de una concepción política y pedagógica específica respecto al currículum y al profesorado. Una política curricular centralista y reglamentista (Contreras, 1990), una mentalidad tecno-burocrática (Martínez Bonafé, 1991) basada en una profunda desconfianza en los profesores, una concepción tecnológica y tecnocrática sobre la enseñanza, un excesivo énfasis en la racionalidad instrumental y la eficacia (Angulo, 1989, 1991), una política de formación inadecuada e insuficiente, así como una específica configuración del puesto de trabajo del profesorado (Gimeno, 1988).

El libro de texto acompaña a la enseñanza como un elemento indispensable –y a veces único– que realiza la "traducción" de las prescripciones curriculares y las presenta en un nivel de concreción apropiado para acercarlas al aula. Se convierte así en un intermediario de incalculable valor entre las prescripciones derivadas de las decisiones políticas y los docentes, por un lado; y, por otro, es el intermediario entre los docentes y los estudiantes. Y, a pesar de los límites que la regulación legislativa establece, son los editores los que dan forma y están en el centro de estas intermediaciones.

En este sentido, conviene no olvidar que los libros de texto se encuentran en el punto de intersección entre la educación, la cultura y el comercio (Venezky, 1992). Ellos constituyen uno de los medios fundamentales de presentar el conocimiento legítimo en las escuelas y deben analizarse tanto en la perspectiva económica y de poder –el negocio de las editoriales no es desdeñable y el papel del Estado en la regulación de ese mercado y la aceptación de textos es crucial– como desde la más estrictamente educativa.

3. Los libros de texto y el trabajo de los docentes

Los libros de texto, aun cuando van destinados a los estudiantes, de hecho regulan de modo muy estricto la acción de los docentes. Se dispone de suficientes análisis que documentan la influencia que los libros de texto ejercen sobre la profesionalidad de los docentes y su importante papel como estructuradores de su práctica. Hay que indicar, no obstante, que la mayor parte de estos análisis han sido realizados en países donde tanto la regulación como la utilización de los materiales curriculares se produce en contextos institucionales distintos al nuestro. Aunque eso no invalida sus aportaciones, impiden realizar trasposiciones mecánicas.

Apple (1982,1989,1992) es uno de los autores que de forma más exhaustiva ha analizado los libros de texto y su papel en el control de la enseñanza. Este autor identifica tres tipos de control, utilizados en la industria y otras organizaciones laborales: simple, burocrático y técnico.

El control simple consiste en la determinación directa del trabajo de alguien, diciéndole cómo ha de desarrollarse. El control burocrático se ejerce a través de la estructura jerárquica de las relaciones que rigen el lugar de trabajo. El control técnico se ejerce a través de la estructura física del trabajo, de forma que se haga aquello que se ha establecido.

El control simple es difícil de introducir en las escuelas porque sería costoso y complicado plantear a los profesores: "haz esto porque yo lo digo"; el burocrático también porque la estructura del trabajo hace complicado el control directamente jerárquico, ya que los docentes tienen un margen de autonomía o cuando menos de aislamiento que no facilita el control burocrático. Sin embargo, su presencia, aunque más limitada y más sutil que la del control técnico, es evidente. Piénsese en las regulaciones administrativas que, con demasiada frecuencia, "ordenan" cada vez más ámbitos de la práctica docente. O en el tipo de control que los expertos ejercen sobre los docentes, ofreciéndoles ideas, sugerencias o informaciones arropadas con frecuencia en un lenguaje muy especializado y técnico; si bien es cierto que la sofisticación de datos y lenguaje tiene su parte de inevitabilidad al tratar cuestiones complejas, también lo es que a menudo forma parte de una estrategia –más o menos deliberada– de ejercer control sobre los docentes y de delimitar su rango jerárquico.

Pero, sin duda, es el control técnico el que prima en la escuela. Se ejerce, como decía, a través de la estructura del puesto de trabajo y supone una des-cualificación de los docentes[1], fruto de un largo proceso de

[1] Aunque éste sea el término que se ha popularizado, creo que cuando hablamos de nuestro país, la referencia a la des-cualificación o des-profesionalización de los docentes debería matizarse. Creo que no es del todo correcto entenderlas como la pérdida de capacidades profesionales que en otros momentos han tenido y que la introducción del control técnico les ha arrebatado. Desde el siglo XIX, en que puede comenzar a hablarse de extensión generalizada de la enseñanza, la estructura centralizada del sistema educativo, la prescripción de programas y libros de texto, la inadecuación de la formación del profesorado, las restricciones legales a la libertad de cátedra, etc. han sido las condiciones generales en que los docentes españoles se han formado y han realizado su trabajo. Poco espacio les ha quedado y de poco conocimiento profesional han dispuesto para planificar, seleccionar o diseñar sus actividades de

división y subdivisión del trabajo en partes diferenciadas y parciales, que en sí mismas requieren escasa cualificación y toma de decisiones. Des-cualificación tanto en el sentido de pérdida de las capacidades profesionales, si es que se poseían, como de impedir las posibilidades de desarrollarlas, si no se tenían. Al parcelar el trabajo en acciones o partes independientes, la habilidad o cualificación requerida se parcializa también; el conocimiento que sería necesario para realizar el proceso completo desaparece; basta que lo tenga –y sólo lo tendrá– quien controla el proceso completo.

Los materiales curriculares, sobre todo los denominados "a prueba de profesores" y de los que un ejemplo serían los libros de texto, representan uno de los instrumentos fundamentales a través de los que se ejerce el control técnico en la enseñanza. En ellos se especifican los objetivos a cubrir, la selección, secuenciación y organización del contenido a enseñar, las actividades más adecuadas para aprenderlo y los criterios de evaluación de su aprendizaje... Representan, por tanto, una forma de concreción del currículum prescrito así como una visión específica de la parcela del conocimiento –y de la realidad a la que, entre las posibles, hace referencia– de que trate, ofreciendo la opción respecto a la forma más adecuada de enseñarla y aprenderla.

Con un tipo de materiales así, la mayor parte de las funciones consideradas propias de la labor de un profesor han desaparecido porque no son necesarias: planificar el trabajo, decidir qué actividades son más apropiadas para los estudiantes que tiene, diseñarlas, adaptarlas...; todo ello ya está previsto en los materiales. Y si las funciones desaparecen, las capacidades para desarrollarlas –planificación, organización, evaluación– no son necesarias y no hay que desarrollarlas y perfeccionarlas. Ciertamente, se puede argumentar que aún resta –quizá por inevitable– el pequeño resquicio de los "retoques" que siempre quedarán pendientes. Y, mucho más importante, queda la "autonomía" para ordenar el aula de manera que sea posible poner en práctica lo que los libros de texto requieren. Se produce así una recualificación de los docentes centrada en las tareas de organización del aula y que los convierte en poco más que gestores de estudiantes, tiempos y espacios. Sin olvidar naturalmente las tareas burocráticas, entre las que se incluye la emisión del informe ("de la unidad organizativa de coordinación pedagógica del centro"; Orden 24.6.92 de la Junta de Andalucía) preceptivo para que los Claustros aprueben los libros y materiales curriculares por los que optan.

Fundamentar la escolarización casi exclusivamente en los libros de texto trae consigo además, para los administradores de la misma, otras ventajas (Torres, 1989, 54). Los libros de texto permiten reducir las inversiones en el sistema educativo, tanto al no tener que financiar la producción de otros materiales como por el hecho de que la utilización de los libros de texto posibilita estructurar el puesto de trabajo de los docentes de tal forma que la enseñanza presencial ocupe casi la totalidad de su tiempo de trabajo. Así, a un tiempo, se ahorra dinero y se incrementa la cantidad y el ritmo de trabajo de los docentes puesto que pueden dedicarse a atender más estudiantes o a ocuparse de distintas materias y en distintos niveles. Además, la uniformización que supone la utilización masiva de libros de texto poco diversificados, al menos en cuanto al contenido y cantidad de conocimientos, hacen posible una cómoda y flexible adscripción del profesorado, de modo que resulta sencillo sustituir a un profesor por otro, tanto en un centro como en un ciclo o un área.

Aunque sea una tentación, sería demasiado simplista pensar que la existencia del control técnico, a través de la regulación curricular, sea producto de una "conspiración", ya sea del Estado o de la industria, para hacer que la educación les sirva. Hay algunas razones y ventajas que merece la pena mencionar. Por una parte, las escuelas son un mercado extremadamente lucrativo. Por otra, esta forma de control tiene la virtud de hacer aparecer en un discurso integrado diferentes perspectivas e incluso intereses contrapuestos, de modo que pueden generar consenso alrededor de ellos. Así, se unen la necesidad de garantizarla responsabilidad y el control por parte de la administración; la necesidad de poner a disposición de docentes y estudiantes materiales que les "ayuden" y les faciliten realizar un complejo trabajo con garantías de eficiencia; el interés del Estado por ahorrar costos (es más barato que las editoriales produzcan materiales que subvencionar a grupos de profesores para que realicen los suyos); la garantía que a los padres les da el saber que tales materiales han sido supervisados por la administración... Todos estos elementos, suficientemente ambiguos y algunos contradictorios entre sí, generan consenso precisamente por su ambigüedad al mismo tiempo que –al obtener consenso– eso los legitima.

Tener presente la realidad institucional en que se desarrolla la enseñanza es, entonces, una condición necesaria para evitar análisis simplistas sobre los libros de texto y su influencia. La complejidad de las funciones que se reclaman para la escuela, la diversidad y cantidad del conocimiento que los docentes deben

---

enseñanza. En estas condiciones, entiendo que cuando se habla de desprofesionalización se hace referencia a la inexistencia de unas capacidades profesionales que se consideran deseables, pero no tanto de la pérdida de aquéllas que nunca tuvieron.

manejar, tener que atender a las necesidades individuales y colectivas de un gran número de estudiantes específicos, la diversidad de competencias a que debe hacer frente el profesorado, la estructura de su puesto de trabajo y las deficiencias en su formación, hacen que los materiales curriculares –sea el libro de texto o cualesquiera otro– constituyan una ayuda necesaria y difícilmente prescindible.

Pero, al tiempo que son una ayuda también son un elemento de control, a menudo camuflado bajo la perspectiva de ayuda. Y un control doble e interconectado. Por un lado, aseguran que las prescripciones de los programas oficiales se sigan y, por otra, estructuran de manera específica la práctica de la enseñanza, estableciendo una forma determinada de concebir el contenido, de relacionarse con él, de transmitirlo y aprenderlo. Además, y puesto que los libros de texto son elaborados fuera de los marcos en que la práctica de la enseñanza va a desarrollarse, se ahonda en la separación entre los que conciben el conocimiento y los que lo transmiten, generando una dependencia de los "expertos" que es asumida como necesaria e incluso como positiva.

De esta forma, los libros de texto crean un círculo difícil de romper: la dependencia de los libros de texto hurta a los docentes las decisiones sobre las más sustanciales funcionales que definen su trabajo. Pero tratar de recuperar –o de crear– su profesionalidad choca y está seriamente condicionada por aquella dependencia de tal forma que, como plantea Gimeno (1988, 179), en estos momentos, "recomendar la desaparición de cualquier medio que proporcione al profesor diseños preelaborados del currículum, como los libros de texto, supone dejar a buena parte de ellos sin salida alguna". Constatar las dificultades existentes no debe suponer, en modo alguno, quedar atrapados por ellas; tal vez el primer paso, antes de plantear alternativas para romper ese círculo, sea documentar y analizar la situación.

4. Los libros de texto como producto comercial

El libro de texto es, al tiempo que un material pedagógico, un producto comercial y su mercado es extraordinariamente lucrativo. En Estados Unidos se calcula que mueve anualmente alrededor de 2 billones de dólares. En el habitual repaso anual al "negocio" de la vuelta al cole, Carrasco (1991) ofrece algunas cifras en tomo a la empresa del libro de texto en España y que, muy periodísticamente, denomina "el negocio del siglo". Se calcula que en el curso académico 91-92, las editoriales facturaron alrededor de 60.000 millones de pesetas por la venta de libros de texto. Por el mismo concepto, las dos editoriales más potentes en el país –Santillana y Anaya– facturaron, en 1989, 11.000 millones de pesetas la primera y 10.000 la segunda.

Paradójicamente, y en tanto producto comercial, se sabe realmente poco acerca del modo en que se estructura internamente este negocio, lo que permitiría disponer de más claves para comprender su poder: a quién pertenecen las editoriales, cómo se estructura la industria del libro de texto, las técnicas de venta utilizadas, qué grupos de presión tienen influencia en su desarrollo y difusión, quién los escribe y diseña, qué libertad tienen los autores o qué restricciones impone la editorial...

Dewey, en 1901, se lamentaba del poder de los libros de texto y acusaba a los editores de manipular el currículum.[2] Aunque sin duda hay una parte de realidad en esa acusación, el poder de las editoriales y su capacidad para determinar el conocimiento que se trabaja en las escuelas y el modo en que se hace, no es ilimitada. Venezky (1992) habla de la existencia de un control social que se ejerce a través de una doble vía: por una parte la tradición selectiva que hace que se seleccione un tipo de conocimiento como digno de ser transmitido. Aunque algunos elementos forman parte del currículum explícito, la mayor parte pasa a engrosar el currículum oculto, determinando "qué significados y prácticas dominarán en una sociedad, cuáles serán ignoradas y cuáles reinterpretadas" (Venezky, 1992, 445). La segunda vía de influencia sería la acción de grupos sociales de presión que tratan de influir en el contenido de los libros de texto. Así, por ejemplo, los grupos feministas denunciando la existencia de múltiples formas de sexismo; grupos profesionales que presionan para que se ofrezca una visión más actualizada de la ciencia... Existe además, en algunos países, la regulación estatal respecto al contenido y alcance de los libros de texto.

[2] En un sistema completamente descentralizado y sin regulaciones generales ni sobre el currículum ni sobre el contenido de los libros de texto como el americano de principios de siglo, el poder de las editoriales era tan real como Dewey lamenta. Hasta tal punto que Westbury (1990, 7), en un análisis histórico, indica que "un currículum nacional para las escuelas americanas emergió como resultado de la interacción entre las aspiraciones de las comunidades y el trabajo de los editores, con un muy escaso control respecto de lo que ocurría por parte del Estado o de las escuelas como instituciones organizadas". Cfr.: Westbury, I. (1990): "Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling". En Elliott, D. y A. Woodward (Eds.): *Textbooks and schooling in the United States*. Chicago, University of Chicago Press, 1-22.

Así ocurre en España. Ya desde el siglo XIX, se ha venido planteando la necesidad de regular legislativamente la edición de libros de texto (a menudo con la intención declarada de renovar el contenido de la enseñanza) junto a la controversia respecto a las restricciones que ello supone para la toma de decisiones profesionales de los docentes, en concreto su libertad de cátedra (González y Zaragoza, 1985; Torres, 1989; Gimeno, 1991). Como la historia muestra, la primera parte del dilema ha ganado la batalla. Aun con muchas dudas, quizá puede admitirse que el Estado, en tanto representa a la sociedad, cuide de que los materiales que se publican para que los estudiantes adquieran la cultura que se ha considerado legítima no contravenga principios sociales irrenunciables: que no presenten visiones distorsionadas de la realidad, que no contengan mensajes antidemocráticos, que no sean sexistas, racistas o clasistas... Otra cuestión es si esa vigilancia se extiende a la promoción exclusiva de una forma peculiar de concebir y desarrollar concepciones profesionales, convirtiendo los libros de texto en auténticos proyectos curriculares. Y todo ello, además, sin regular el mercado de un producto tan especial como los libros de texto.

5. El libro de texto y el conocimiento

Con ser importantes, la función de control técnico de la enseñanza y su dimensión económica no son los únicos aspectos a tener en cuenta a la hora de considerar lo que significan los libros de texto. En la medida en que la escuela es una agencia de transmisión cultural, tanto de conocimientos como de valores, los materiales curriculares contienen visiones (únicas o diversas) de esa cultura que desea transmitirse; contienen visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquéllos aspectos que un grupo social considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos. De la misma forma, incluyen indicaciones respecto a la naturaleza, construcción y valor del conocimiento, e igualmente ofrecen vías y formas para entrar en relación y situarse frente a ese conocimiento.

Por ello, me parece incorrecto considerarlos –como propone Zabala (1990, 130)– como "instrumentos descontextualizados, que pueden ser más o menos válidos según el uso que de ellos se haga, y a la capacidad de adaptarlos a las condiciones de cada contexto educativo". Cierto es que los docentes no son meros "usuarios", pero eso no debe hacer olvidar que, a través de su contenido y su forma, los libros de texto "significan construcciones particulares de la realidad, modos peculiares de seleccionar y organizar el vasto universo del conocimiento posible (y) participan en re-crear lo que una sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Contribuyen a establecer los cánones de verdad y, de esta forma, también ayudan a crear un importante punto de referencia respecto a lo que realmente son el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad" (Apple, 1992,5).

Por otra parte, y como Selander (1990) ha mostrado, los libros de texto presentan unas características peculiares, derivadas en gran medida de su ubicación y funcionalidad institucional:

a) El contenido de los libros de texto se estructura por facetas, se adapta al conocimiento básico supuesto para los estudiantes, suele ser cerrado (incluye todos, o casi todos, los conocimientos que alguien considera dignos de ser conocidos), está exento de ironías y contiene referencias al mundo exterior.

b) La idea básica implícita en todo libro de texto es que no está para crear conocimiento, ni tampoco para presentar conocimientos nuevos sino para reproducir algunos, ya sabidos y asentados. Esto implica un problema de traducción o de transformación que lleva consigo delimitación, selección y reformulación del conocimiento.

c) Es también un presupuesto básico de los libros de texto que el conocimiento que presentan ha de ser fácilmente "controlado" por el profesorado. Esto implica que más que hablar de conocimiento adquirido por los estudiantes y, sobre todo mostrado, habría que hablar más bien de rendimiento. "El libro de texto, desde una perspectiva histórica, ha sido considerado uno de los requisitos previos para medir el rendimiento ya que 'objetiviza' lo que puede considerarse conocimiento y, por otro lado, es posible construir textos 'objetivizados' y sin contexto para medir (normalmente) cuántos datos o cuántas soluciones dados a determinados problemas pueden reproducir los alumnos" (Selander, 1990, 346).

d) Todo lo anterior apunta a la idea de que el libro de texto no puede leerse como uno quiere, sino que contiene instrucciones o aspectos que regulan su lectura; puesto que su objetivo es reproducir conocimientos asentados, debe leerse como una representación auténtica y única de aquella parcela del mundo exterior que representan y el conocimiento ser considerado como algo objetivo, verdadero y necesario.

El libro de texto presenta, como se ha apuntado, una forma específica en que los lectores pueden relacionarse con el conocimiento que se les ofrece. Y, tanto Selander (1990) en su análisis de textos de Historia como Hardy (1976) haciéndolo sobre textos de Química, vienen a confirmar la idea de que el conocimiento que los libros de texto ofrecen, y la forma en que lo presentan, separa a los lectores de ese

conocimiento y, en no poca medida, les impide actuar como productores del mismo. Aspecto éste que no deriva, en sus elementos sustanciales, de la cualidad epistemológica del conocimiento sino, fundamentalmente, de las relaciones sociales implicadas en su producción y adquisición. Relaciones sociales que se manifiestan, sobre todo, en la manera en que se presenta el conocimiento: y lo hace como estable, no controvertido, no parcial. El mensaje subyacente es que "las cosas son como son"; y "son" como se presentan. El lenguaje en que están redactados es un claro indicador en este sentido.

En su análisis sobre textos de Química, Hardy analiza cómo en distintos textos se adoptan distintas perspectivas sobre la materia; sin embargo, en la exposición de cada texto no hay elementos que indiquen que se trata de una de las perspectivas posibles. Los textos suelen expresarse en términos de: "Lo que tienes que conocer sobre este fenómeno es..." en lugar de decir "Yo pienso que lo que necesitas conocer sobre este fenómeno es..." En el primer caso parece darse por sentado que lo que hay que conocer es unívoco y estable, independiente del escritor y también del lector. En el segundo, hay opción a pensar que puede haber otras maneras de enfocar el fenómeno en cuestión o, en cualquier caso, hay una implicación del escritor que adopta una perspectiva; además, y derivado de ello, hay alguna posibilidad de que aparezcan justificaciones y explicaciones respecto al punto de vista adoptado. No así en el primer caso: si sólo hay una perspectiva, no parece necesario justificarla.

Parecería que, por su estructura y concepción, los libros de texto inevitablemente cosifican y petrifican el conocimiento, ofreciéndolo como único, no controvertido y seguro, introduciendo a los estudiantes en una relación social jerárquica con ese conocimiento. Una relación que está fundamentada en la autoridad de quienes los elaboran y que, además, tiene implicaciones de tipo moral y político. Aunque la función política e ideológica de los libros de texto –y con más evidencia de los referidos al conocimiento social– sea más patente y explícita en los textos antiguos que en los modernos, porque la perspectiva histórica nos permite detectarla con más facilidad, sería erróneo pensar que ahora no existe.

6. La función ideológica de los libros de texto

Le Goff (1991) decía que los libros de texto son un documento privilegiado para indagar en la mentalidad histórica de un pueblo. La información que contienen nos habla del pasado y del presente y, sobre todo, qué tipo de pasado requiere un determinado presente. Evidentemente, este comentario y la dimensión ideológica que implica es mucho más claro en los libros de texto referidos a disciplinas sociales que a cualesquiera otra, aunque no exclusiva de ellos.

No obstante, hay que indicar que, sobre todo a partir de la II Guerra Mundial en Europa y el área anglosajona y a partir de 1975 en España, se ha sustituido la "exhortación" política explícita por la proclamación de neutralidad y objetividad; rasgos que, a menudo, implican una doble estrategia. Por una parte la idea de que el mundo puede ser descompuesto en partes que, presentadas juntas, configuran la totalidad; por otra, la neutralidad política entendida en su aspecto más simple, es decir, como la presentación –o exclusiva mención– de ideas o aspectos contrapuestos que pretenden "equilibrar" la información ofrecida y eliminar así sus posibles sesgos ideológicos. De esta manera, y como los cada vez más numerosos análisis de libros de texto muestran[3], no puede decirse que sean "ahora más neutrales políticamente de lo que lo fueron en el pasado, aunque pueden ser más persuasivos" (Macdonald, 1976, 223).

A modo de ilustración, resumiré los hallazgos de algunos análisis realizados sobre libros de texto de Historia, Hutton y Mehlinger (1987) reseñan algunas investigaciones realizadas en los últimos años que examinan cómo un país se presenta a sí mismo y qué visión ofrece de otros[4]. En ellas se prestó atención, entre otras cuestiones, a los sesgos ideológicos, a los problemas de énfasis en ciertos aspectos mientras otros se silencian, a la perspectiva que se ofrece del propio país y de los demás, a los errores factuales así como al grado en que se ofrece una perspectiva histórica razonablemente completa. Las conclusiones reflejan que hay razones para ser tremendamente críticos con los libros de texto (Hutton y Mehlinger, 1987, 154-155) porque: a) Tienden a encubrir aquellos aspectos que resultan poco halagüeños para la historia del país, al tiempo que enfatizan o diluyen aspectos controvertidos de otros países en función de las relaciones que tengan con ellos. b) A menudo la información que aparece en los libros de texto, si en tiempos anteriores fue aceptable, es una fuente inadecuada y no educativa respecto a las situaciones actuales. c) Los textos de todos los países conceden a los dirigentes de su país el beneficio de la duda, en tanto atribuyen motivaciones más bajas o

[3] Unos análisis que muestran, además, la gran cantidad de estereotipos que contienen: sociales (Gilbert, 1984), clasistas (Anyon, 1980), racistas (Calvo Buezas, 1989), sexistas (Moreno, 1986; Garreta y Careaga, 1987)...

[4] Se trata de análisis comparados entre Estados Unidos, por una parte, y la Unión Soviética, Holanda, República Federal Alemana por otra; además, ofrecen también información de estudios respecto a cómo los textos estadounidenses presentan a América Latina, Asia, Africa y Oriente Medio.

despreciables a otras naciones y/o sus dirigentes. d) Respecto a los estereotipos culturales, los textos tienden a reforzarlos en lugar de cuestionarlos. Cada país, evidentemente, ofrece sus propios rasgos peculiares pero es común a todos ellos que la perspectiva que ofrecen sobre otras sociedades esté sesgada por la propia perspectiva cultural.

La perspectiva y la orientación en el tipo de imágenes, sesgos, estereotipos que cada país ofrece, de sí mismo y de otros, a las nueva generaciones sufre modificaciones sustanciales a lo largo del tiempo que aparecen ligadas a los cambios que en su seno se producen y que en gran medida son consecuencia de cambios de orientación en la política gubernamental. El análisis diacrónico –desde la década de los 40 hasta los años 70– realizado por Fitzgerald (1987) sobre los libros de texto de Historia utilizados a lo largo de las últimas décadas en Estados Unidos, son un claro ejemplo de todo ello.

En los años 40 la Historia que los textos presentan es, con exclusividad, la de las acciones de gobierno; la democracia no es definida como una forma de gobierno (como ocurría en décadas anteriores) sino como el nombre del sistema de gobierno americano; Europa apenas se menciona, a favor de un interés más marcado por Latinoamérica (interés que dura exactamente lo mismo que la 'Good Neighbor Policy' de Roosevelt y que posteriormente deja sólo una breve referencia); el término imperialismo ya no se utiliza para hacer referencia a los Estados Unidos sino que se convierte en un asunto exclusivamente europeo. Como dato significativo, aunque pudiera parecer anecdótico, Fitzgerarld señala que los términos "nuestro" y "nosotros" aparecen con profusión en los títulos y los contenidos de los textos de historia de esta época. En la década de los 50 estas características no sólo se modifican poco sino que incluso se intensifican. El miedo al comunismo se convierte en una pasión absorbente y se sobreenfatiza el poder y la fortaleza americanas; hay una increíble fascinación por los símbolos patrióticos y el sistema político americano se presenta, no sólo como el mejor, sino como "eterno e inalterable" aunque se insiste en la necesidad y la responsabilidad de cada americano de defenderlo y mantenerlo. América se presenta como perfecta y la visión que ofrece, tanto de sí misma como de otros, aparece igualmente estable e incontrovertible; los libros de textos presentan la versión ortodoxa de lo que América y el resto del mundo es, convirtiéndose así en una "verdad pública". A diferencia de los textos de la década anterior, ahora se enfatizan igualmente los aspectos sociales, económicos y políticos pero de tal forma que, más que libros de historia parecen enciclopedias que recogen una ingente cantidad de información pero desconexa: "los hechos aparecen aislados bajo encabezamientos en tinta negra, como islas en un archipiélago donde aún no se ha inventado la canoa" (Ibid., 19).

En la década de los 60 tiene lugar la "más dramática revisión de la historia que nunca ha tenido lugar en los textos escolares americanos" (Ibid., 19); revisión que comienza en 1965 cuando registran el asesinato de Kennedy y que continúa mostrando aspectos hasta ahora no considerados de política exterior, de desigualdades dentro y fuera de los Estados Unidos introduciéndose algunas referencias a grupos minoritarios e imágenes de conflictos, desigualdades, problemas... Comienza a emerger, igualmente, un aspecto hasta ahora inexistente: la referencia a la ciencia como el camino de salvación y de resolución de todas las dificultades, conflictos y problemas. A finales de los 60, los textos pierden la férrea unidad que había caracterizado a la producción de las décadas anteriores, introduciéndose una diversidad de orientaciones tanto políticas como pedagógicas: políticamente, de la izquierda moderada a la derecha moderada; pedagógicamente, comienzan a abandonar la "tradicional historia de sermón" y a ofrecer una historia más narrativa o abiertamente centrada en la investigación.

Parece, pues, fuera de toda duda que los libros de texto de Historia –si bien no son la fuente única de socialización– ejercen una influencia privilegiada, ofreciendo a los jóvenes una versión "uniforme, aprobada y hasta oficial de lo que deben creer" (Hutton y Mehlinger, 1987,141). Ellos determinan lo que ha de conocerse y de qué modo, establecen las imágenes sobre su propia sociedad y sobre las demás, perpetúan su propia perspectiva cultural con sesgos y estereotipos incluidos... Me parece claro, también, que no se trata de cuestiones que pertenezcan al pasado; las modernas sociedades, en la presente década quizá con un mayor énfasis que en las dos precedentes en muchos países, "utilizan procedimientos formales e informales para lograr que lo que la juventud aprende de sus libros de texto sea el 'conocimiento aprobado' (Hutton y Mehlinger, 1987, 142). Y este conocimiento aprobado debe ser un ámbito preferente de análisis del curriculum oculto como una forma de poner al descubierto la ideología que contiene. Ideología presente tanto en lo que se explicita como en lo que se encubre porque, como apuntara Eagleton (1976, 35) "es en los significativos silencios de un texto, en sus lagunas y ausencias donde con mayor fuerza podemos sentir la presencia de la ideología".

Restar importancia a estos factores ideológicos o sorprendernos y considerar, ante análisis como los ofrecidos, que se trata de situaciones extremas y exageradas que no tienen que ver con nosotros es seguir confiando en que –en algún lugar fuera de nosotros– existe una verdad objetiva respecto a la que "medir" el conocimiento. No parece que esto sea sino una esperanza completamente ilusoria y una falsa creencia en la

estabilidad y objetividad del conocimiento que los libros de texto estimulan "con su voz impersonal" (Fitzgerald, 1987,24), tanto en el contenido que ofrecen como en la forma en que lo presentan.

7. ¿Hay alternativa a los libros de texto?

Los materiales curriculares contienen no sólo una selección cultural sino también unas posibilidades específicas de comunicarla y aprehenderla. Y al hacerlo configuran las características tanto de esa cultura como del acercamiento posible a ella.

La promoción privilegiada de un tipo único de materiales (los libros de texto) resulta restrictiva y poco educativa. Mucho más cuando su producción está en manos de empresas comerciales que, por serlo, se rigen por criterios empresariales y no educativos. Potenciar las bibliotecas de aula, la introducción de otros materiales impresos existentes en el mercado, apoyar la elaboración de materiales por parte de equipos de profesores, financiar la adquisición y utilización de otros materiales parece necesario si lo que se quiere es renovar la cultura y la práctica pedagógicas en las escuelas y no sólo regularlas y controlarlas.

Los libros de texto se convierten, de hecho y facilitado desde mi perspectiva por la legislación, en auténticos proyectos curriculares. Los recientes decretos sobre supervisión de materiales curriculares especifican que los proyectos editoriales, referidos a etapas y/o ciclos así como a una o más áreas curriculares, habrán de especificar necesariamente: la justificación teórica del contenido, los objetivos que abarca, la organización y secuenciación de contenidos atendiendo a la distinción en conceptos, procedimientos y actitudes (incluso en Andalucía, donde los decretos que regulan las enseñanzas mínimas no contemplan tal distinción), la especificación de la inclusión de las áreas transversales, el planteamiento de atención a la diversidad con la inclusión de actividades de refuerzo y/o ampliación, y, por último, los criterios de evaluación "como punto de referencia para la evaluación de los objetivos programados". Aspectos todos ellos –salvo el de justificación teórica– que precisamente identifican el contenido asignado a los proyectos curriculares que los centros habrán de elaborar y que constituye el reducto –¿el reclamo?– de flexibilidad del currículum nacional. En tal situación no es extraño encontrar propuestas (Alvarez, 1992) para que los docentes aborden la elaboración del proyecto curricular a partir del análisis de los libros de texto que utilizan.

Una nueva política respecto a la concepción de la enseñanza, y por tanto una nueva concepción de la profesionalidad de los docentes, pasa por romper los esquemas de dependencia de éstos respecto de los materiales elaborados por otros, ya sea por las editoriales o por agencias distintas encargadas por la Administración.

Además, y dado que tal situación ya se ha visto que no va a darse (los decretos sobre supervisión de materiales son un ejemplo), sí al menos debería plantearse la necesidad de que los nuevos materiales sean elaborados bajo concepciones y formatos que permitan una utilización más diversificada y menos "seguidista" que los que conocemos. En definitiva hacen falta materiales que puedan ser experimentados y no meramente instrumentos que encorsetan y uniformizan la práctica. No es suficiente con tener una oferta más amplia; hay que cambiar la concepción de los materiales. De otro modo, no habremos cambiado nada y la autonomía de los docentes quedará "reducida a su capacidad para elegir productos comerciales" (Contreras, 1991, 24).

Poco cambiarán las cosas si los docentes no son conscientes del poder de las fuerzas que intervienen en que se mantenga esta situación que, habiéndolos hecho dependientes de los libros de texto les encierra en un círculo en que tratar de recuperar sus competencias profesionales choca, y está seriamente condicionada por esa dependencia. No parece, sin embargo, que haya otra alternativa. Ciari (1981,196) lo plantea con toda su crudeza: "...debemos ver hasta el fondo lo 'muerta' que está la escuela en que se forman las generaciones nuevas para modificarla (...) Sería absurdo que los educadores más conscientes se quedaran con los brazos cruzados esperando que se den (las condiciones adecuadas); mejor dicho, si no son los educadores mismos los que no sólo reivindican nuevos instrumentos culturales sino que los preparan en los límites de lo posible, las cosas permanecerán como están".

Anexo
Algunas ideas para analizar materiales curriculares

Lo que sigue son algunas sugerencias para el análisis de los materiales que se utilizan en la enseñanza. Su objetivo es servir de orientación para comenzar el análisis y sugerir "pistas" que después amplíes, modifiques, matices y completes.

La mayor parte de las ideas que siguen han sido extraídas de análisis realizados en investigaciones exhaustivas sobre materiales curriculares y más exactamente sobre libros de texto. En general se trata de análisis temáticos, es decir, se han centrado en aspectos específicos (sexismo, androcentrismo, racismo...) más que en planteamientos de carácter genérico.

He recogido de esas investigaciones las aportaciones que metodológicamente pueden servirnos de guía para orientar nuestro trabajo de análisis, aunque he prescindido de algunos elementos que parecen poco viables para un primer acercamiento al tema. Me refiero expresamente a la cuantificación de los datos de registros, aspecto que en cualquier análisis exhaustivo es imprescindible pero que resulta poco útil para los análisis realizados por el profesorado sobre sus propios materiales dada la minuciosidad y laboriosidad que esto supone y la escasez de tiempo de que habitualmente se dispone.

Aspectos Generales

1. Identificación del texto: autores, editorial, año de edición, fecha de aprobación, n° de páginas, destinatarios (estudiantes, profesor), nivel (primaria, secundaria...), cobertura (ciclo completo, curso, trimestre...)
2. ¿Se explicitan los propósitos del texto, los criterios que han guiado su elaboración?
3. ¿Se sugiere o indica cómo debería utilizarse el texto y si hay opciones para utilizarlo de diversos modos?
4. ¿Cuáles la oferta cultural que se propone? ¿Se justifica explícitamente?
5. ¿Hay criterios de selección del contenido –explícitos o implícitos–? ¿Se justifican?
6. Criterios de organización del contenido: epistemológica, psicológica; disciplinar, interdisciplinar; lineal, en espiral; temática, por bloques....
7. ¿Qué concepción del conocimiento subyace?: cerrado, abierto; debatible, verdadero; accesible; inaccesible; estable, en construcción; cercano, alejado del estudiante; controvertido, consensuado.....
8. Concepción de la enseñanza: transmisión, compartir significados, aceptación de la autoridad del texto o del profesor, posibilidad/necesidad de adecuarse a los estudiantes.....
9. Concepción del aprendizaje: receptivo, constructivo; individual, cooperativo; convergente, divergente; pasividad, actividad....
10. Currículum oculto: valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, ausencia/presencia de aspectos controvertidos, ausencia/presencia de grupos diversos en función del género, edad, raza, clase, religión....
11. Tipo de iniciativas que requiere/permite al profesorado: seguimiento, modificación, posibilidad de complementar con otros materiales, indagación, resumir, explicar.....
12. Tipo de tareas que requiere/permite al estudiante: memorizar, aplicar reglas, debatir, realizar inferencias, buscar, transferir, planificar, manipular, escuchar, participar.....
13. Ambitos cognitivos y de experiencia a que atiende preferentemente: conceptos, procedimientos, valores, actitudes, destrezas....
14. ¿Se plantean actividades de evaluación, implícita o explícitamente? ¿De qué tipo son?

Estructura temática

En la mayoría de los textos podemos encontrar, en la estructura de cada tema, varios tipos de contenidos que pueden aparecer diferenciados físicamente o no:

1. **Informativo**: Suele ofrecer información o contenido conceptual para presentar y desarrollar la temática de que se trate.
2. De **apoyo** o ejemplificación: Ejemplos, mapas, gráficos, textos, fotografías, dibujos, cuadros...
3. De **demanda**: ejercicios o actividades a realizar por los estudiantes.

Aunque después cada uno de estos tipos de contenido deberá analizarse con independencia, en función de su especificidad, hay algunos indicadores que pueden servir de pautas para el análisis común:

a: Conocimientos que proporciona y/o requiere
b: Valores/actitudes a que refiere
c: Presencia/ausencia de procedimientos de indagación
d: Convergencia/divergencia
  dl: Convergencia (reproducción de información previa, restricciones de pensamiento, respuesta, búsqueda....)
  d2: Divergencia (opiniones o valoración personal, no restricción en la respuesta, el pensamiento, la

búsqueda....)

e: Autosuficiencia o no del texto (la información está en el propio texto, hay que buscar en otros, hay que preguntar al profesor, a compañeros, a otras personas...)

f: ¿Requiere/demanda actividades individuales o grupales?

g: Contextualización: Presencia de ideas, conceptos, problemas... que tienen referentes cercanos (espacial, temporal, experiencial) o alejados de los estudiantes, su medio, sus intereses y capacidades...

El lenguaje

El tipo de construcciones gramaticales, los tiempos verbales que predominan, la sintaxis, los términos que se emplean.... son indicadores importantes –en algunas materias fundamentales– para proporcionamos información sobre el tipo de relación social que los estudiantes pueden establecer con el texto que se les ofrece así como sobre concepciones respecto al conocimiento que se les ofrece.

Algunos indicadores a tener en consideración:

- Tiempos verbales: presentes positivos, formas dubitativas o probabilísticas, formas coercitivas ("debe entenderse") formas abiertas o neutras ("puede considerarse").....
- Estructura sintáctica: frases simples y cortas, subordinadas, párrafos cortos/largos, conexiones entre párrafos o epígrafes....
- Estructura semántica: términos conceptuales o procedimientales, referencias a conceptos académicos o experienciales, predominio de referentes intelectuales, afectivos... empatía o alejamiento del interlocutor, identificación o no del autor...

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, MÉNDEZ, J. M. (1992): *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre Cuestiones Didácticas*. Barcelona, Alamex.

ANGULO, F. (1989): "La Estructura y los Intereses de la Tecnología de la Educación". *Revista de Educación*, 289, 175-214.

— (1991): "Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico", en AA.VV. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*. Madrid, CIDE/Univ. Complutense, 315-342.

ANYON, J. (1980): "Social clas and the hidden curriculum of work". *Journal of Education*, 162, 1.

APPLE, M. (1982): "Curricular form and the logic of technical control", en APPLE, M. (Ed.): *Cultural and economic reproduction in education*. London, Routledge and Kegan Paul, 247-274.

— (1989): *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós/MEC.

— (1992): "The text and cultural politics". *Educational Researcher*, 21, 7, 4-11.

CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular.

CARRASCO, C. (1991): "Los libros de texto, el negocio del siglo". *El Independiente*, 4 de septiembre.

CIARI, B. (1981): *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona, Reforma de la Escuela.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, Akal.

— (1991): "El curriculum como formación". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 22-25.

FITZGERALD, F (1987): "Changing the paradigm. Perceptions of American History after World War II", en BERGAHN, V. Y SCHISSLER, H. (Eds.): *Perceptions of History*. International textbook research on Britain, Germany and the United States. Oxford, Berg, 17-25.

GARRETA, N. y **CAREAGA, P.** (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Instituto de la Mujer.

GILBERT, R. (1984): *The impotent image. Reflections of ideology in the secondary school curriculum*. London, Falmer Press.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid, Morata.

— (1991): "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.

GONZÁLEZ, I. y **ZARAGOZA, G.** (1985): "Siglo y medio de libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 4-6.

HARDY, F. (1976): "Textbooks and classroom knowledge: the politics of explanation and desciption", en WHITTY, G. Y YOUNG, M. (Eds.): *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton, Nafferton Books, 89-98.

MACDONALD, J. (1976): "The politics of educational publishing", en WHITTY, G. y YOUNG, M. (Eds.): *Explorations in the politics of school knowledge*. Nafferton, Nafferton Books, 223-235.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991a): "El cambio profesional mediante los materiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.

— (1991b): "Trabajadores de la enseñanza, Reforma y Curriculum. Entre la autonomía y la proletarización". *Investigación en la Escuela*, 13.

— (1991c): "El Humanities Curriculum Project: una historia curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 16-21.

MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, LaSal.

SELANDER, S. (1990): "Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa". *Revista de Educación*, 293, 345-354.

TORRES, X. (1989): "Libros de texto y control del curriculum". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.

VENEZKY, R. L. (1992): "Textbooks in school and society", en JACKSON, Ph. (Ed.): *Hadbook of research on curriculum*. New York, Macmillan, 436-461.

WESTBURY, I. (1990): "The Curriculum: What is it and How should we think about it?", en BLOMER, M. y SHAW, K. E. (Eds.): *The Challenge of Educational Change*. Oxford, Pergamon, 129-159.

ZABALA, A. (1990): "Materiales curriculares", en MAURI, et al. (Comp.): *El currículum en el centro educativo*. Barcelona, Ice/Horsori, 125-167.