

E S T U D I O S

EL LIBRO DE TEXTO Y LA POLÍTICA CULTURAL

MICHAEL W. APPLE (*)

¿DE QUIÉN ES EL CONOCIMIENTO QUE TIENE MÁS VALOR?

La realidad no se pasea con una etiqueta en la solapa. Ni lo que una cosa es, ni lo que hace, ni la evaluación que nosotros hacemos de ella está predeterminado de una forma natural, sino que está socialmente construido. Esto es así incluso cuando hablamos de las instituciones que organizan una buena parte de nuestra vida. Tomemos, por ejemplo, las escuelas. Para algunos, la escolaridad resulta ser como una gran máquina que abre horizontes hacia la democracia, asegura la movilidad, etc. Para otros, la realidad de la escolaridad es radicalmente diferente; se considera como una forma social de control o, tal vez, como la encarnación de los peligros culturales. Son instituciones cuyos currículos y prácticas docentes amenazan el universo moral de los alumnos que las padecen.

Aunque no todos estemos de acuerdo con tal diagnóstico sobre lo que hacen las escuelas, esta última posición encierra una idea muy importante. Reconoce que detrás de la famosa pregunta de Spencer sobre «¿Qué conocimiento tiene más valor?» subyace otra pregunta más controvertida, si cabe: «¿De quién es el conocimiento que tiene más valor?».

En las dos últimas décadas se han hecho grandes progresos en la labor de responder la pregunta de a quién va dirigido el conocimiento socialmente legitimado en las escuelas (1). Aunque seguimos sin entender gran parte del asunto, estamos hoy mucho más cerca que antes de poder dar una explicación adecuada a la relación entre el conocimiento escolar y la sociedad, en sentido amplio. Además, hasta ahora se ha prestado muy poca atención a un elemento que representa un papel primordial en la definición de a quién pertenece la cultura que se enseña: el *libro de texto*. Por

(*) Universidad de Wisconsin-Madison.

(1) Véase, por ejemplo, Michael W. Apple y Lois Weis (Eds.), *Ideology and Practice in Schooling*. Filadelfia, Temple University Press, 1983.

supuesto, se han escrito literalmente miles de estudios sobre el tema (2), pero hasta hace poco, la mayoría de ellos eran ajenos a las consideraciones políticas y culturales. Todavía podemos caracterizar a demasiados investigadores con la expresión, acuñada hace años por Wright Mills, de «empíricos abstractos». Estos «cazadores y recolectores de números sociales» permanecen al margen de las relaciones de desigualdad que los rodean (3).

Se plantea así un grave problema, ya que los libros de texto no son simplemente «sistemas de transmisión» de «datos». Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con intereses reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los recursos y el poder (4). Y comunidades con compromisos claramente diferenciados, así como los alumnos y profesores, discuten sobre lo que significan y cómo se utilizan.

Como ya he defendido en varias publicaciones, es ingenuo considerar el currículo escolar como un conocimiento neutro (5). Lo que se considera conocimiento legítimo es, por el contrario, el resultado de complejas relaciones de poder y de luchas entre clases, razas, sexos y grupos religiosos identificables. Por tanto, educación y poder son elementos de un binomio indisoluble. Cuando se producen trastornos sociales, esta relación entre educación y poder se hace más visible. Se hizo y se sigue haciendo visible, por ejemplo, en la lucha de las mujeres, de las personas de color y de otros colectivos por conseguir que su historia y su conocimiento se incluyan en el currículo. Empujada por la crisis económica y por una crisis ideológica y de las relaciones de autoridad, esa misma relación se hizo visible aún en la pasada década con el resurgimiento de los ataques conservadores a la escolarización. El «populismo autoritario» está en el ambiente, y no ha sido escaso el éxito de la *nueva derecha* al aplicar su propio poder a las metas, los contenidos y el proceso de la escolarización (6).

Como bien sabemos, el «escoraje» hacia la derecha no termina en el umbral del aula. Apenas se habían presentado los actuales planes de centralización de la autoridad sobre la enseñanza y sobre el currículo (a menudo inteligentemente disfrazados de reformas «democráticas»), cuando ya se estaban introduciendo nuevas propuestas de dirección o iniciativas de privatización. En Estados Unidos, estas ofensivas se manifiestan en la introducción de pruebas obligatorias de competencia para alumnos y profesores, en las apelaciones a la vuelta a un (romántico) currículo común, en la reducción de los objetivos educativos a los relacionados principalmente con la empresa

(2) Para una muestra actual representativa de los diferentes tipos de estudios que se están realizando sobre el libro de texto, véase Arthur Woodward, David L. Elliot y Kathleen Carter Nagel (Eds.), *Textbooks in School and Society*. Nueva York, Garland, 1988.

(3) Inglis, F. *Popular Culture and Political Power*. Nueva York, St. Martin's Press, 1988, p. 9.

(4) Luke, A. *Literacy, Textbooks and Ideology*. Filadelfia, Falmer Press, 1988, pp. 27-29.

(5) Apple, M. W. *Ideology and Curriculum*. Nueva York, Routledge, 2.^a ed., 1990.

Apple, M. W. *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Nueva York, Routledge, 1986.

(6) Apple, M. W. «Redefining Equality: Authoritarian Populism and the Conservative Restoration», *Teachers College Record*, 90, 1988, pp. 167-184.

y la industria, en las propuestas de adopción del sistema de «tickets» o de planes electivos, en las presiones para legislar sobre la moralidad y los valores desde la derecha y en la introducción de un contenido controlado por el Estado y referente a la «libre empresa» y cosas similares. En Gran Bretaña es más que evidente que se producen tendencias similares y en algunos casos incluso más pronunciadas.

Todo esto ha llevado a contrarrestar los movimientos sugeridos en el propio mundo escolar. El lento, pero interesante, desarrollo de las escuelas dirigidas de forma más democrática, o de prácticas y políticas que otorgan a los grupos de la comunidad y a los profesores una autoridad considerablemente mayor en la selección de textos y la determinación del currículo, así como en la estrategia educativa, en el uso de los fondos y en la administración y el desarrollo de esquemas de evaluación más flexibles y menos autoritarios, ofrece ciertos motivos de optimismo dentro del oscuro panorama de la restauración conservadora (7).

Sin embargo, a pesar de estos signos positivos, es evidente que la *nueva derecha* ha sido capaz de rearticular los temas políticos y culturales tradicionales. Al hacerlo, a menudo ha conseguido movilizar, de hecho, a una masa básica de partidarios. Entre las causas y los efectos más poderosos que ha producido se encuentra un creciente sentimiento de descontento acerca de la escolaridad pública entre los grupos conservadores. Poco a poco aumenta el número de padres y de personas que no creen ya que las instituciones o los profesores y administradores de éstas tomen decisiones «correctas» sobre lo que se debe enseñar y cómo se debe enseñar. El rápido desarrollo de la escolaridad evangélica, de la censura, de las controversias sobre los libros de texto y la creciente tendencia de muchos padres a educar a sus hijos en casa, antes que enviarlos a escuelas subvencionadas por el Estado, son indicadores claros de esa pérdida de legitimidad (8).

La ideología que subyace a estos hechos es con frecuencia compleja. Combina, por un lado, un compromiso con la «familia tradicional» y sus roles claramente diferenciados por sexos y, por otro, un compromiso con los «valores tradicionales» y una religiosidad sin disimulo. A ello se añaden a menudo la defensa de la economía capitalista, del patriotismo, de la «tradición occidental» y del anticomunismo y una profunda desconfianza ante el «Estado del bienestar» (9). Cuando esta ideología se aplica a la escolaridad, el resultado puede traducirse simplemente en insatisfacción con algún que otro libro o trabajo. Pero puede también traducirse en un conflicto más grave, que amenace con ir mucho más allá de los límites de nuestros debates habituales sobre la escolaridad.

Pocos lugares de los Estados Unidos son más conocidos en relación con este último contexto que el condado de Kanawha, en Virginia Occidental. A mediados de los años setenta se convirtió en el escenario de una de las controversias más explosivas

(7) Bastian, A.; Fruchter, N.; Gittel, M.; Greer, C. y Haskins, K. *Choosing Equality: The Case for Democratic Schooling*. Filadelfia, Temple University Press, 1986.

(8) Véase, por ejemplo, Susan Rose, *Keeping Them Out of the Hands of Satan*. Nueva York, Routledge, 1988.

(9) Hunter, A. *Children in the Service of Conservation*. Madison, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.

acerca de lo que las escuelas debían enseñar, quién debía decidir y qué creencias debían guiar nuestros programas educativos. Lo que empezó como protesta de un pequeño grupo de padres conservadores, líderes religiosos y hombres de negocios sobre el contenido y la concepción de los libros de texto que habían sido aprobados para su uso en las escuelas locales, pronto se extendió y dio lugar a boicots escolares, actos de violencia y dolorosas divisiones dentro de la comunidad que, en muchos aspectos, siguen sin cicatrizar.

Varios e importantes factores contribuyeron a exacerbar las tensiones en Virginia Occidental. Se acababan de consolidar las escuelas en las zonas rurales. Las relaciones de clase y las relaciones entre el campo y la ciudad eran cada vez más tensas.

La escasa participación de los padres de las zonas rurales (o la ausencia total de la misma) en la selección de los libros de texto o en la toma de decisiones educativas, en general, había dado lugar a una creciente alienación. La propia historia cultural de la región, con su orgullosa independencia, sus tradiciones religiosas fundamentalistas y su histórica depresión económica, había ayudado a crear unas condiciones de claro malestar. Finalmente, el condado de Kanawha se convirtió en una causa célebre para la derecha nacional, que ofrecía apoyo moral, legal y organizativo a los activistas conservadores del lugar (10).

Es importante advertir que las disputas sobre el «conocimiento oficial» (centradas generalmente en lo que se incluía o lo que se excluía de los libros de texto) reflejaban en realidad relaciones e historias políticas, económicas y culturales más profundas. Los conflictos sobre los libros de texto son frecuentemente reflejo de problemas más amplios en las relaciones de poder. Inciden en lo más querido de la gente. Y, como ocurrió en el condado de Kanawha, pueden generar rápidamente conflictos sobre problemas más profundos.

Por lo demás, los libros de texto son, sin duda alguna, importantes en sí mismos y por sí mismos. A través de su contenido y de su forma destacan construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos. Acogen lo que Raymond Williams ha llamado la *tradición selectiva*: la selección de alguien, la visión del conocimiento y de la cultura legítimos de alguien, una visión que, al conceder derechos al capital de un grupo cultural, los retira al capital de los otros (11).

Los libros de texto son, en realidad, mensajes sobre el futuro y van dirigidos a éste. Como parte de un currículo, participan nada menos que en el sistema de conocimiento organizado de la sociedad. Participan en la creación de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. Ayudan a determinar los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuyen también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente *es* el conocimiento, la cultura, las creencias y la moralidad (12).

(10) Moffett, J. *Storm in the Mountains*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1988.

(11) Williams, R. *The Long Revolution*. Londres, Chatto and Windus, 1961. Véase también M. W. Apple, *Ideology and Curriculum*, *op. cit.*

(12) Inglis, F. *The Management of Ignorance: A Political Theory of the Curriculum*. Nueva York, Basil Blackwell, 1985, pp. 22-23.

Sin embargo, esta afirmación —aun reconociendo que los libros de texto participan en la construcción de las ideologías y las ontologías— es básicamente engañosa en muchos aspectos fundamentales. Porque no es la «sociedad» la que ha creado esos libros de texto, sino grupos específicos de personas. «Nosotros» no hemos construido esos artefactos curriculares, en el sentido de que exista un acuerdo universal entre todos nosotros y de que hayamos decidido que eso constituye el conocimiento oficial. Ciertamente, el mero uso del pronombre «nosotros» simplifica demasiado las cosas.

Tal como defiende Fred Inglis, el pronombre «nosotros» «lima las profundas asperezas y grietas causadas precisamente por la lucha sobre cómo se va a utilizar ese “nosotros” autoritario y directivo. No resulta melodramático declarar que, en realidad, el (libro de texto) es el campo de batalla de una guerra civil intelectual, y la batalla por la autoridad cultural es caprichosa, intermitentemente violenta y siempre prolongada y ferviente» (13).

Voy a poner un ejemplo. En los años treinta, los grupos conservadores de Estados Unidos organizaron una campaña contra una de las colecciones de libros de texto más progresistas utilizadas en las escuelas. *Man and His Changing World*, de Harold Rugg y cols., se convirtió en blanco de todos los ataques de la National Association of Manufacturers, la American Legion, la Advertising Federation of American y otros grupos «neutrales». Todos éstos tachaban los libros de Rugg de socialistas, antiamericanos, antiempresariales, etc. El éxito de la campaña conservadora no fue pequeño y forzó a las escuelas de distrito a retirar la colección entera de las aulas y de las bibliotecas. De hecho, las ventas cayeron de casi 300.000 ejemplares en 1938 a unos 20.000 en 1944 (14).

Por supuesto, nosotros manifestaríamos hoy reservas ante esos libros de texto, el más discreto de los cuales tiene un título sexista. Pero lo que deja claro el caso de Rugg es que la *política* del libro de texto no es nada nuevo en ningún sentido. Los actuales problemas que rodean a los libros de texto —su ideología, su *status* real como definidores principales de lo que se debe enseñar, incluso su eficacia real y su diseño— son un eco de preocupaciones del pasado que cuentan con una larga historia en muchos países.

En la actualidad, pocos aspectos de la escolaridad han sido objeto de un examen y una crítica tan intensos como los libros de texto. Una de las descripciones más gráficas tal vez sea la que nos ofrece A. Graham Down, del Council for Basic Education:

Los libros de texto, para bien o para mal, dominan el aprendizaje de los alumnos. Determinan el currículo de muchas materias y, a veces, incluso los hechos que hay que aprender. Para muchos alumnos, constituyen su primero y a veces único contacto con los libros y la lectura. La gente considera que son autorizados, precisos y necesarios. Y los profesores se apoyan en ellos para organizar las clases y la estructura de las materias. Pero el actual sistema de aprobación de los libros de texto ha llenado nuestras escuelas de caballos de Troya: lustrosos montones de papel encuadernados

(13) *Ibidem*, p. 23.

(14) Schipper, M. «Textbook Controversy: Past and Present». *New York University Education Quarterly*, 14, 1983, pp. 31-36.

cuyas palabras sólo sirven para embotar las mentes de nuestra juventud nacional y convertirla en enemiga del aprendizaje (15).

Esta afirmación la repite con la misma fuerza la autora de un reciente estudio sobre lo que ella llama el «fiasco del libro de texto americano»:

Imaginemos una política pública perfectamente concebida para producir libros de texto que confundan, engañen y aburran profundamente a los alumnos; en tanto que a los adultos inmersos en el proceso se les antojan buenos, no sólo a sus ojos, sino ante los ojos de los demás. Aunque hay algunos buenos libros de texto en el mercado, los editores están virtualmente obligados por las políticas y prácticas públicas a crear libros que confundan a los alumnos, les engañen con informaciones erróneas y les aburran profundamente con su escritura, de una aridez inútil (16).

LA REGULACIÓN O LA LIBERACIÓN Y EL LIBRO DE TEXTO

Para entender estas críticas y, asimismo, las razones por las que los libros de texto son como son y contienen las perspectivas de unos grupos y no de otros, hemos de entender también que su mundo no es independiente del mundo del comercio. Los libros de texto no son sólo elementos culturales. También son mercancías económicas. Aunque pueden ser el vehículo de las ideas, no por ello dejan de ser mercancías que hay que «distribuir en el mercado» (17). No obstante, se trata de un mercado que —sobre todo, a escala nacional o internacional— es políticamente voluble, como lo demuestra con claridad la experiencia del condado de Kanawha.

Los libros de texto están atrapados en una serie de complicadas dinámicas políticas y económicas. Su edición suele resultar muy competitiva. En Estados Unidos, donde su producción es una empresa comercial inmersa en las vicisitudes del mercado capitalista, las decisiones sobre el «final de la cadena» determinan cuáles se deben publicar y durante cuánto tiempo. Además, la situación no está únicamente controlada por la «mano invisible» del mercado. Depende igualmente de la mano «política», no menos visible, de las políticas estatales en materia de aprobación de los libros de texto (18).

Casi la mitad de los Estados de Estados Unidos —la mayoría de ellos, de la franja sur y del «cinturón del sol»— cuenta con comisiones de aprobación de los libros de texto que escogen a su antojo aquellos que deben adquirir las escuelas dentro de sus fronteras. La economía de beneficios que impera en esta situación obliga a los editores a dedicar casi todos sus esfuerzos a garantizar su presencia en las listas

(15) Graham Down, A. «Prefacio» de la obra de H. Tyson-Bernstein, *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco*. Washington, The Council for Basic Education, 1988, p. 8.

(16) Tyson -Bernstein, H. *A Conspiracy of Good Intentions*, *op. cit.*, p. 3.

(17) Darnton, R. *The Literary Underground of the Old Regime*. Cambridge, Harvard University Press, 1982, p. 199.

(18) Para conocer la historia de las raíces sociales de la adopción de estas políticas, véase Michael W. Apple, «Regulating the Text: The Socio-Historical Roots of State Control». *Educational Policy*, 3, 1989, pp. 107-123.

resultantes. Por ello, los libros de texto que se ofrecen a toda la nación (y el conocimiento que en ellos se considera legítimo) vienen determinados por los que se vendan en Texas, California, Florida y otros Estados. No cabe duda de que las discusiones políticas e ideológicas sobre el contenido de los libros de texto en estos Estados (a menudo muy parecidas a las que se produjeron en el condado de Kanawha) han influido sobre la determinación de a quién corresponde el conocimiento que se pone a disposición de las escuelas. Por lo demás, es indudable que el condado de Kanawha se vio afectado y a su vez influyó sobre las batallas más amplias acerca del conocimiento legítimo.

Ahora bien, las realidades económicas y políticas no estructuran únicamente, a escala nacional, la edición de libros de texto. A nivel internacional, los principales núcleos editores controlan el mercado de la mayor parte del material, no sólo en los centros capitalistas, sino también en muchos otros países. El dominio cultural es un hecho real para millones de alumnos de todo el mundo; debido, en parte, al control económico de la comunicación y la edición que ejercen los grupos multinacionales y, en parte, a las ideologías y los sistemas de control político y cultural de las nuevas élites de los países que fueron antiguas colonias (19). Todo ello ha llevado a complicadas relaciones y luchas sobre el conocimiento oficial y el libro de texto entre el «centro» y la «periferia» y también dentro de esta última.

Quiero destacar que todo lo expuesto —el caso de los países de nuevo cuño, el del condado de Kanawha o el de los libros de texto de Rugg— no tiene simplemente un interés histórico. Las disputas sobre la forma y el contenido del libro de texto no han disminuido. En realidad, y concretamente en Estados Unidos, se han agudizado. El clima de cambio ideológico ha influido poderosamente en los debates sobre lo que se debería enseñar en las escuelas y cómo debería enseñarse y evaluarse. Se ejercen fuertes presiones para elevar los niveles de los libros de texto, hacerlos más «difíciles», homogeneizar el contenido, asegurarse de que hacen especial hincapié en los temas «americanos» (patriotismo, libre empresa y «tradición occidental»), así como vincular su contenido con las pruebas de éxito educativo en los niveles estatal y nacional.

No sólo en Estados Unidos se ejerce este tipo de presiones. El libro de texto se ha convertido en el centro del conflicto ideológico y educativo en muchos otros países. En Japón, por ejemplo, la aprobación oficial concedida a un libro de texto de historia «derechista», que reinterpreta la historia de la brutal invasión y la ocupación japonesa de China y Corea en un registro mucho más positivo, ha alentado un cierto antagonismo internacional y ha dado lugar a una dura controversia dentro del propio país.

En este sentido, al mismo tiempo que el libro de texto se convierte en una fuente de conflicto para los movimientos conservadores, ocupa el centro de la controversia

(19) Los problemas que rodean al imperialismo y el colonialismo cultural están muy bien planteados en el libro de Philip Altbach y Gail Kelly (Eds.), *Education and the Colonial Experience* (Nueva York, Transaction Books, 1984). En el libro de Philip Altbach, *The Knowledge Context* (Albany, State University of New York Press, 1988), puede encontrarse un excelente planteamiento de las relaciones internacionales sobre textos y conocimiento.

por no ser lo suficientemente progresista. Los materiales aparecen plagados de prejuicios clasistas, sexuales y raciales. El conocimiento «legítimo» no incluye, con demasiada frecuencia, las experiencias históricas y las expresiones culturales de los trabajadores, de las mujeres, de las personas de color y de otros colectivos que han sido menos poderosos (20).

Todas estas disputas no se ciñen «simplemente» al contenido de los libros que los alumnos encuentran —o no encuentran— en sus escuelas; aunque, por supuesto, también esto sea motivo de controversia. Los problemas atañen profundamente a las diferentes definiciones del bien común (21), de nuestra sociedad y del punto hacia el que debe dirigirse, de las visiones culturales y del futuro de nuestros hijos. Para citar de nuevo a Inglis, el currículo, en su conjunto (en el que el libro de texto representa un papel tan importante), es «tanto el libro de texto como el contexto en el que se cruzan la producción y los valores; la intersección de la imaginación y el poder» (22). En el contexto de la política del libro de texto es el problema del poder el que más nos debe preocupar.

El concepto de poder connota simplemente la capacidad de actuar y de hacerlo de forma efectiva. Sin embargo, en el sentido en que utilizamos la idea de poder en nuestro discurso cotidiano, «el mundo avanza fuertemente y de forma amenazadora y su presencia resulta espantosa» (23). Naturalmente, este «lado oscuro» del poder se complementa con una visión más positiva según la cual aquél se vincula a personas que actúan democrática y colectivamente, a la luz del día, trabajando por los mejores ideales (24). Es precisamente este doble concepto de poder el que nos interesa aquí, tanto en el nivel teórico (qué pensamos sobre la relación entre el conocimiento legítimo y el poder) como en el práctico (de qué modo los libros de texto encarnan dicha relación). Tanto el sentido negativo como el sentido positivo del poder nos resultan esenciales para entender estas relaciones. En su conjunto, nos indican que las discusiones sobre los libros de texto son, en realidad, una forma de *política cultural*. Afectan al núcleo de las conexiones entre las visiones culturales y el poder diferencial.

Ciertamente, nada de esto resulta nuevo para quien esté interesado en la historia de las relaciones entre los libros de texto, la alfabetización y los movimientos populares. Los libros de texto —y la aptitud para leerlos— han sido presa de la política cultural. Recordemos el caso de Voltaire, destacado filósofo de la Ilustración que quería convertirse en miembro de la nobleza. Para él, la Ilustración tenía que empezar por los «grandes». Sólo una vez que hubiera alcanzado el corazón y la mente de los altos mandatarios de la sociedad, podría introducirse en las masas inferiores. Pero para Voltaire y muchos de sus seguidores, había que tomar una precaución muy importante. Había que evitar que las masas aprendieran a leer (25).

(20) Para conocer algunas de las discusiones más elegantes sobre cómo necesitamos pensar acerca de estos «silencios culturales», véase Leslie Roman y Linda Christian-Smith, con Elizabeth Ellsworth (Eds.), *Becoming Feminine: The Politics of Popular Culture*. Filadelfia, Falmer Press, 1988.

(21) Raskin, M. *The Common Good*. Nueva York, Routledge, 1986.

(22) Inglis, F. *The Management of Ignorance*, *op. cit.*, p. 142.

(23) Inglis, F. *Popular Culture and Political Power*, *op. cit.*, p. 4.

(24) *Ibidem*.

(25) Darnton, R. *The Literary Underground of the Old Regime*, *op. cit.*, p. 13.

Para otros, enseñar a «las masas» a leer podía tener un efecto más «beneficioso». Propiciaría un proceso de «civilización» en el que los grupos dominados se harían más morales, más obedientes, más sensibles a la «cultura real» (26). Para otros autores, la alfabetización produciría incluso una transformación social. Podría llevar a una «alfabetización crítica», integrada en movimientos más amplios encaminados hacia una cultura, una economía y un gobierno más democráticos (27). El doble sentido del poder del texto brota aquí claramente.

Así, actividades con las que actualmente se comprometen los alumnos todos los días, tan «simples» y básicas como leer y escribir, pueden ser al mismo tiempo formas de regulación y explotación y modos potenciales de resistencia, de celebración y de solidaridad. Esto me hace recordar el grito de Caliban: «Me has enseñado a hablar y ahora puedo aprovecharme, puedo maldecir» (28).

Este sentido contradictorio de la política del libro de texto queda más claro si nos adentramos en las aulas del pasado. Por ejemplo, los libros de texto han sido relacionados a menudo con formas de control burocrático de la vida tanto de los profesores como de los alumnos. Así, una profesora de Boston contaba en 1899 lo ocurrido, en su primer año de enseñanza, durante una visita de observación del director de la escuela. Mientras ella contemplaba con orgullo a uno de sus alumnos, que leía en alta voz una lección escogida del libro de texto, el director no mostraba tanto entusiasmo. En palabras de la profesora:

La manera correcta de leer en la escuela pública en 1899 exigía al alumno decir «página 35, capítulo 4» y, el libro en la mano derecha, las puntas de los pies formando un ángulo de cuarenta y cinco grados, la cabeza tiesa y alta y la mirada dirigida directamente hacia adelante, elevar la voz y luchar por mantener un tono fuerte y antinatural. En aquella ocasión, mantuvo la posición de los pies, la del brazo derecho y la nariz, pero no consiguió dar fuerza a la mención de la página y el capítulo (29).

El libro de texto, en este ejemplo, forma parte de un sistema de reforzamiento de un sentimiento de deber, de moralidad y de corrección cultural. Por lo demás, históricamente, muchos profesores han luchado tanto en contra como a favor del texto estandarizado. Enfrentados a clases muy numerosas, a unas condiciones de trabajo difíciles, a una formación insuficiente y, lo que es aún más importante, a la escasez de tiempo disponible para preparar el amplio abanico de materias y de alumnos que tenían encomendados, los profesores no han considerado necesariamente los libros de texto como una imposición, sino como una herramienta esencial. A las profesoras jóvenes de primaria les ayudaba a evitar la explotación (30). Resolvía una multitud de problemas prácticos. Sí, por un lado, llevaba a la pérdida de cualifica-

(26) Batsleer, J.; Davies, T.; O'Rourke, R. y Weedon, Ch. *Rewriting English: Cultural Politics of Gender and Class*. Nueva York, Methuen, 1985.

(27) Lankshear, C. y Lawler, M. *Literacy, Schooling and Revolution*. Filadelfia, Falmer Press, 1987.

(28) Batsleer, J.; Davies, T.; O'Rourke, R. y Weedon, Ch. *Rewriting English*, *op. cit.*, p. 5.

(29) Fraser, J. W. «Agents of Democracy: Urban Elementary School Teachers and the Conditions of Teaching», en D. Warren (Ed.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*. Nueva York, MacMillan, 1989, p. 128.

(30) Apple, M. W. *Teachers and Texts*, *op. cit.*

ción, por otro, reforzaba su cualificación como docente (31). Por ello, solicitaban textos estandarizados, aun conociendo lo ocurrido a su colega de Boston y a tantas otras.

Este conflicto sobre los libros de texto estaba asociado a la cuestión más amplia de quién debía controlar el currículo de las escuelas. Los profesores, especialmente los más activos políticamente, pretendían tener en todo momento la posibilidad de opinar sobre lo que tenían que enseñar. Consideraban esto como un aspecto de una lucha más amplia por los derechos democráticos. Margaret Haley, por ejemplo, una de las líderes del primer sindicato de profesores de los Estados Unidos, fue muy consciente de la gran necesidad que había de contar con gente que trabajara contra la tendencia a convertir al profesor en «una mera pieza de la factoría cuya tarea consiste en llevar a cabo mecánicamente y sin cuestionar las ideas y órdenes de los que están investidos de autoridad y posición» (32). Los profesores tenían que luchar contra la pérdida de cualificación o, como ella lo llamaba, los métodos «factorizantes» de control patrocinados por los líderes administrativos e industriales. Defendía las asambleas de profesores como mecanismos de control de las escuelas, porque así se reducía considerablemente el inmenso poder que sobre la enseñanza y los libros de texto poseían los administradores. Citando acertadamente a John Dewey, escribió: «Si existe un solo distrito escolar de Estados Unidos en el que haya un mecanismo oficial y constitucional para someter a discusión cuestiones referentes a los métodos, a la disciplina y la enseñanza, al currículo, a los libros de texto, etc. entre las personas comprometidas en la tarea de enseñanza, yo, desde luego, lo desconozco» (33).

En este ejemplo, el control del profesor sobre la elección de los libros de texto y sobre el modo en que debían utilizarse se encuadraba en un movimiento más amplio de desarrollo de los derechos democráticos de los docentes en el trabajo. Sin ese control, los profesores serían como los trabajadores de una factoría, cuyo trabajo diario está determinado por la dirección.

Las contradictorias relaciones que los profesores han tenido con los libros de texto y el modo en que éstos han sido autorizados o desautorizados en diferentes momentos (cuando no en un mismo momento) remiten a algo interesante. Es demasiado fácil considerar que un libro o una práctica cultural lleva incorporada toda su política, «como si la llevara escrita en la frente, de una vez para siempre». Su funcionamiento político «depende —más bien— de la red social y de las relaciones ideológicas» en las que participa (34). La escritura, la lectura y el uso de los libros de texto pueden ser retrógrados o progresistas (y, a veces, una combinación de ambas tendencias) dependiendo del contexto social. Se pueden combatir los libros de texto porque forman parte de un sistema de regulación moral. Pueden combatirse tanto por ofrecer una ayuda esencial en la labor docente, como por formar parte de una estrategia más amplia de democratización.

(31) Para una discusión más profunda sobre la pérdida de la habilidad y la recuperación de la misma, véase M. W. Apple, *Education and Power*.

(32) Haley, M. Citado por Fraser, J. W. «Agents of Democracy», *op. cit.*, p. 128.

(33) Haley, M. *Ibid.*, p. 138.

(34) Bennett, T. «Introduction: Popular Culture and "the Turn to Gramsci"», en T. Bennett, C. Mercer y J. Woollacott (Eds.), *Popular Culture and Social Relations*. Filadelfia, Open University Press, 1986, p. 16.

Lo que hacen los libros de texto, los papeles sociales que representan para los diferentes grupos son, pues, algo *muy complicado*. Esto tiene importantes consecuencias no sólo para las decisiones políticas acerca de cómo y quién utiliza los libros de texto, sino también para las referentes a sus propias cualidades internas, a su contenido y su organización. No menos importante es la relación con el modo en que la gente lee e interpreta los libros de texto en la realidad. Es precisamente en estos problemas en los que ahora me quiero centrar.

LA POLÍTICA DE INCORPORACIÓN CULTURAL

No podemos suponer que, porque la mayor parte de la educación haya estado ligada a procesos de estratificación (35) de clase, sexo y raza, todo el conocimiento escogido para su inclusión en los libros de texto represente simplemente relaciones, por así decirlo, de dominio cultural o acoja tan sólo el conocimiento de los grupos dominantes. Este punto exige que me exprese en términos no sólo teóricos, sino también políticos, puesto que demasiados análisis críticos sobre el conocimiento escolar —sobre lo que se incluye y excluye en los currículos de la escuela de manera abierta u oculta— escogen la salida más fácil. El análisis reductivo resulta más sencillo. Pero la realidad es compleja. Veámoslo más detalladamente.

Se ha dicho con profusión de detalles en algún sitio que la selección y la organización del conocimiento para las escuelas constituyen un proceso ideológico, un proceso que sirve a los intereses de clase y grupos sociales concretos (36). Sin embargo, como acabo de apuntar, esto no quiere decir que todo el *corpus* del conocimiento escolar sea «un reflejo especular de las ideas de la clase dominante, impuestas de forma inmediata y coactiva». En lugar de ello, «los procesos de incorporación cultural son dinámicos, reflejan tanto las continuidades como las contradicciones de esa cultura dominante y la continua reconstrucción y relegitimación de la plausibilidad de dicho sistema cultural» (37). En países como Estados Unidos, los currículos no se imponen. Son más bien el producto de conflictos a menudo intensos, de negociaciones e intentos de reconstruir el control hegemónico incorporando de forma real el conocimiento y las perspectivas de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.

Esto es evidente en el caso de los libros de texto. Cuando los grupos desfavorecidos han luchado para que su conocimiento sea incluido en los debates sobre la legitimidad cultural, en la producción de textos ha dominado una determinada tendencia. Generalmente, poco se desprende, en esencia, de los libros de texto. Los grandes marcos

(35) La literatura sobre este tema es voluminosa. Puede encontrarse un tratamiento más extenso en Michael W. Apple, *Education and Power*, y en Cameron McCarthy y Michael W. Apple, «Race, Class and Gender in American Educational Research» —en L. Weis (Ed.), *Class, Race and Gender in American Education*, Albany, State University of New York Press, 1989—.

(36) Véase Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, y Linda Christian-Smith, *Becoming a Woman Through Romance* (Nueva York, Routledge, 1991).

(37) Luke, A. *Literacy, Textbooks and Ideology*, *op. cit.*, p. 24.

ideológicos no experimentan cambios muy marcados. Los editores sufren una presión constante y considerable para que incluyan *más* elementos en sus libros. De esta forma, tal vez los *temas* progresistas se mencionen, pero no se desarrollan en profundidad (38). El dominio se mantiene, así, a través del compromiso y del proceso de «mención».

Merece la pena citar en toda su extensión las ideas de Tony Bennett sobre el proceso por el cual las culturas dominantes se convierten en tales.

La cultura dominante no obtiene apoyo imponiéndose a las culturas de grupos subordinados como si fuera una fuerza externa y ajena, sino acercándose a ellas, remodelándolas, apoderándose de ellas y, con ellas, también de la gente, cuya conciencia y experiencia pasa a definirse en sus términos por asociación con los valores e ideologías de los grupos dominantes de la sociedad. Estos procesos no borran las culturas de los grupos subordinados ni le roban a la «gente» su «verdadera cultura»: lo que hacen es arrastrar a esas culturas a un terreno ideológico y cultural en el que pueden ser desconectadas de cualquier impulso radical que las hubiera alimentado (pero que no necesitan) y conectadas así con tendencias culturales e ideológicas más conservadoras o, a menudo, claramente reaccionarias (39).

En algunos casos, la «mención» puede funcionar exactamente en este sentido, integrando elementos selectivos en la tradición dominante mediante su estrecha asociación con los valores de los grupos de poder. En otras ocasiones, sin embargo, esta estrategia no tiene éxito. Las culturas opositoras pueden, a veces, utilizar los elementos de la cultura dominante contra los grupos mencionados. Bennett continúa describiendo cómo funcionan las culturas opositoras.

Del mismo modo, la resistencia a la cultura dominante no toma la forma de una campaña prefijada y constantemente a punto de estallar por parte de la cultura opositora —siempre presente, pero que necesita salir a la superficie de vez en cuando—. Los valores culturales opositores se forman y configuran sólo en el contexto de su lucha con la cultura dominante, una lucha que puede tomar prestados algunos de los recursos de ésta y que debe cederle algún terreno si quiere ser capaz de conectar con ella —y, por ende, con aquéllos cuya conciencia y experiencia está en parte configurada por ella—, volverla sobre sí misma, quitarle la corteza y crear un espacio dentro de ella y contra ella en el que los valores contradictorios puedan tener eco, resonar y ser oídos (40).

De hecho, algunos libros de texto tienen esos «ecos» progresistas en su interior. No sólo hay derrotas en la política del conocimiento oficial, también hay victorias. A veces, por supuesto, se consigue crear un espacio en el que no sólo dichos valores contradictorios pueden efectivamente «tener eco, resonar y ser oídos», sino que además transforman todo el espacio social. Crean tipos de gobierno totalmente

(38) Tyson-Bernstein, H. *A Conspiracy of Good Intentions*, *op. cit.*, p. 18.

(39) Bennett, T. «The Politics of the "Popular" and Popular Culture», en T. Bennett, C. Mercer y J. Woolcott (Eds.), *Popular Culture and Social Relations*, *op. cit.*, p. 19.

(40) *Ibid.*

nuevos, nuevas posibilidades de organizaciones políticas, económicas y culturales democráticas. En estas situaciones, el papel de la educación adquiere una importancia todavía mayor, ya que el nuevo conocimiento, la nueva ética y la nueva realidad intentan reemplazar los antiguos. Ésta es una de las razones por las que aquellos de nosotros que nos comprometemos con las culturas más participativas y democráticas, dentro y fuera de las escuelas, debemos prestar gran atención a los cambios que se producen en el conocimiento oficial en aquellos países que han intentado derrocar su herencia elitista y colonial. En ellos, la política sobre los libros de texto adquiere una importancia especial, ya que éstos representan con frecuencia un intento claro de ayuda a la creación de una nueva realidad cultural.

Nuevos contextos sociales, nuevos procesos de creación de libros de texto, nuevas políticas culturales, una transformación de las relaciones de autoridad, un nuevo modo de leer los libros de texto...; todos estos factores, en su conjunto, pueden desarrollarse y ayudar a la evolución de un sentido más positivo que negativo del poder del libro de texto. Pueden empezar a desarrollarse unas relaciones menos reguladoras y más emancipadoras de éste, con las personas reales; posibilidad que se ha hecho real en muchos programas de alfabetización crítica que han producido tal impacto positivo en muchos países de todo el mundo. En estos casos, la gente ayuda a crear sus propios libros de texto, que representan su incipiente poder de controlar sus propios destinos.

No obstante, no debemos pecar aquí de exceso de romanticismo. Estas transformaciones de la autoridad cultural y de los mecanismos de control e incorporación no son fáciles.

Por ejemplo, es evidente que las ideas y los valores de las personas no están directamente establecidos por las concepciones del mundo que tienen los grupos dominantes y, sin duda, podrían aducirse muchos ejemplos de creación de alternativas realistas y viables a la cultura y los libros de texto dominantes. Por lo demás, debemos reconocer que en muchos países se tergiversa la distribución social de lo que se considera conocimiento legítimo. Las instituciones sociales directamente implicadas en la «transmisión» de ese conocimiento, como las escuelas y los medios de comunicación, *están* basadas y estructuradas por las propias desigualdades de clase, sexo y raza que organiza la sociedad en la que vivimos. El área de la producción simbólica no está reñida con las relaciones desiguales de poder que estructuran otras esferas (41).

Por hablar sólo de las relaciones de clase (aunque lo mismo se podría decir sobre la raza y el sexo), Stuart Hall, uno de los analistas más profundos de la política cultural, nos dice:

Las concepciones dirigentes y dominantes del mundo no determinan directamente el contenido mental de las ilusiones que supuestamente llenan la mente de las clases dominantes. Pero el círculo de las ideas dominantes *sí* acumula el poder simbólico

(41) Hall, S. «The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorists», en C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana, University of Illinois Press, 1988, p. 44.

para componer y clasificar el mundo para los demás; sus clasificaciones adquieren no sólo el poder constrictivo de dominar sobre otras maneras de pensar, sino también la autoridad inicial del hábito y el instinto. Las ideas dominantes se convierten en el horizonte de lo que se da por supuesto: lo que el mundo es y cómo funciona en todos los asuntos prácticos. Las ideas dirigentes pueden dominar otras concepciones del mundo social determinando el límite de lo que se considera racional, razonable, creíble, así como lo que se puede decir y pensar dentro de los vocabularios dados, de motivo y de acción, que están a nuestra disposición. Su dominio reside precisamente en el poder que tienen para contener el razonamiento y el cálculo de otros grupos sociales dentro de sus límites, para enmarcarlos en el círculo de su pensamiento (42).

En Estados Unidos se ha producido exactamente un movimiento de estas características. Los grupos dominantes —en realidad, una coalición de modernizadores económicos, a los que se ha dado en llamar antiguos humanistas, y de intelectuales neoconservadores— han intentado crear un consenso ideológico sobre la vuelta al conocimiento tradicional. Los «grandes libros» y las «grandes ideas» de la «tradicición occidental» conservarán la democracia. Si se volviera a la cultura común que hizo de este territorio un gran país, las escuelas elevarían el nivel de éxito y disciplina de los alumnos, aumentarían su competitividad internacional y, por último, reducirían el desempleo y la pobreza.

Esta posición, reflejada en las problemáticas visiones educativas y culturales de libros como el de Bloom, *The Closing of the American Mind*, o el de Hirsch, *Cultural Literacy* (43), queda aún más clara en algunas citas del anterior Secretario de Educación, William Bennett. Según su punto de vista, por fin estamos saliendo de una crisis en la que «despreciamos y negamos gran parte de lo mejor de la educación americana». Durante un tiempo «simplemente dejamos de hacer las cosas bien (y) permitimos un asalto a las costumbres intelectuales y morales». Ese asalto en el actual estado de la educación ha llevado a las escuelas a desviarse de los «principios de nuestra tradición» (44).

Pero según Bennett, «la gente» ha empezado a despertar: «En la década de los ochenta arraigó un movimiento de reforma educativa que ha generado una renovada dedicación a la excelencia, el carácter y los fundamentos (...) Hay motivos para el optimismo» (45). ¿Por qué? Porque: «El debate nacional sobre la educación se centra ahora en asuntos verdaderamente importantes: dominio de los conocimientos básicos, ... insistencia en altos niveles y expectativas, garantía de la disciplina en el aula, transmisión del alcance de nuestros principios morales y políticos y educación del carácter de nuestros jóvenes» (46).

Nótese el uso de «nosotros» y «la gente» en este texto. Nótese también cómo se supone el consenso sobre los «conocimientos básicos» y sobre los «fundamentos» y la consideración «romántica» del pasado tanto en las escuelas como en toda la socie-

(42) *Ibid.*

(43) Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. Nueva York, Simon and Schuster, 1987.
Hirsch, E. D. Jr. *Cultural Literacy*. Nueva York, Houghton-Mifflin, 1986.

(44) Bennett, W. *Our Children and Our Country*. Nueva York, Simon and Schuster, 1988, p. 9.

(45) *Ibid.*, p. 10.

(46) *Ibid.*

dad. El uso de estos términos, el intento de acoger a la gente bajo la bóveda de la restauración conservadora son aspectos muy inteligentes desde el punto de vista retórico. Lo cierto es que muchas personas de Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países —en los que los gobiernos de derecha han trabajado muy activamente en la transformación de lo que debe tratar la educación— empiezan a darse cuenta de que esta incorporación ideológica no está teniendo precisamente poco éxito en la esfera política y entre aquellos cuyos conocimientos y valores son los que deben enseñarse (47).

Si este movimiento se abre camino, los libros de texto disponibles y el conocimiento en ellos incluido representarán, sin duda alguna, una pérdida fundamental para muchos grupos que habían conseguido introducir su conocimiento y su cultura de forma más directa en el *corpus* del contenido legitimado en las escuelas. Es indudable, asimismo, que las ideologías que dominen en el futuro el conocimiento oficial representarán una orientación considerablemente más elitista que la que tenemos ahora.

Sin embargo, tal vez no sea correcto emplear la expresión «sin duda». La situación es, en realidad, mucho más compleja de lo que parece, según hemos aprendido de muchos de los métodos más modernos para interpretar los mensajes sociales «encontrados» en los libros de texto.

Allan Luke ha tratado estos problemas de modo muy persuasivo. Lo mejor será citarle aquí extensamente:

Un gran peligro de la investigación sobre la sociología del currículo ha sido la predisposición a aceptar la forma del libro de texto como un simple medio auxiliar para expresar un contenido ideológico deliberado: aquél, descrito en términos de metáforas, imágenes o ideas claves dominantes; éste, descrito en términos de la suma total de valores, creencias e ideas que puede considerarse que constituyen una falsa conciencia. Porque muchos análisis de contenido suponen que el texto refleja una posición ideológica concreta que, a su vez, puede conectarse con intereses de clase específicos... Se basan en la posibilidad de una identificación directa del conocimiento escolar determinado con ideas de las clases dominantes representadas en los libros de texto. Incluso aquellas críticas que han reconocido que la ideología incluida en los códigos de los libros de texto curriculares puede reflejar el carácter contradictorio interno de una cultura dominante han acostumbrado a despreciar la necesidad de un modelo de análisis textual más complejo, un modelo que no suponga que el libro de texto es simplemente una representación legible, literal, de una versión «ajena» de la realidad social, del conocimiento objetivo y de las relaciones humanas. Porque los libros de texto no siempre pretenden comunicar lo que dicen (48).

Estos elementos son importantes, ya que demuestran que necesitamos modelos de análisis textual más complejos y matizados. Aparte de que, evidentemente, *no* debamos mostrarnos optimistas sobre los efectos de la restauración conservadora en los libros de texto y el currículo, si éstos no representan simplemente las creencias

(47) Apple, M. W. «Redefining Equality...», *op. cit.*

(48) Luke, A. *Literacy, Textbooks and Ideology, op. cit.*, pp. 29-30.

dominantes de forma directa y si las culturas dominantes poseen contradicciones, fisuras e incluso elementos de la cultura de grupos populares, entonces nuestra lectura de lo que es el conocimiento «en» los libros de texto no podrá llevarse a cabo aplicando una simple fórmula.

En este sentido, podemos afirmar, por ejemplo, que el significado de un texto no es necesariamente intrínseco al mismo. Tal como dicen las teorías postestructuralistas, el significado «es el producto de un sistema de diferencias en el que se articula el texto». No existe «un texto», sino muchos. Cualquier texto está abierto a múltiples lecturas. Se pone así en entredicho la posibilidad de determinar los significados políticos de un texto «a través de un encuentro directo con él». Se plantean, asimismo, serias dudas sobre la posibilidad de entender completamente el texto aplicando mecánicamente cualquier procedimiento interpretativo. Los significados pueden ser, y son, múltiples y contradictorios, y hemos de estar siempre dispuestos a «leer» nuestras propias lecturas de un texto, a interpretar nuestras propias interpretaciones de lo que significa (49). Responder a la pregunta «de quién es el conocimiento» que se encuentra en un libro de texto no es, por lo que parece, nada fácil; por mucho que a la derecha le guste reducir la gama de significados posibles.

Si esto es verdad en cuanto a nuestras interpretaciones sobre lo que hay en los libros de texto, lo es igualmente para los alumnos que se sientan en la escuela o en su casa y que leen (o en muchos casos no leen) los propios libros. Quiero hacer hincapié en este punto, no sólo en los niveles teórico y político, como hasta ahora, sino también en el nivel práctico.

No podemos suponer que lo que se encuentra «en» los libros de texto es lo que realmente se enseña. Tampoco podemos suponer que lo que se enseña se aprende realmente. Los profesores poseen una larga historia como mediadores y transformadores del material de los libros de texto que emplean en las aulas. Los alumnos aportan sus propias biografías, marcadas por su clase, sexo o raza. También ellos aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente lo que se considera conocimiento legítimo. Tal como han demostrado los etnógrafos críticos de las escuelas, los alumnos (y profesores) no son vasijas vacías en las que se introduzca el conocimiento. Más que lo que Freire ha llamado «banco» de educación (50), los alumnos son constructores activos de significados de la educación con la que se encuentran (51).

Podemos hablar de tres vías a través de las cuales la gente puede responder potencialmente a un texto: el dominio, la negociación y la oposición. En la lectura dominante de un texto aceptamos los mensajes en su valor superficial. En la respuesta

(49) Grossberg, L. y Nelson, C. «Introduction: The Territory of Marxism», en C. Nelson y L. Grossberg (Eds.), *Marxism and The Interpretation of Culture*, op. cit., p. 8.

(50) Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York, Herder and Herder, 1973.

(51) Véase, por ejemplo, Willis, P. *Learning to Labor*, Nueva York, Columbia University Press, 1981; McRobbie, A. «Working Class Girls and the Culture of Femininity», en Women's Studies Group (Ed.), *Women Take Issue*, Londres, Hutchinson, 1978, pp. 96-108; Everhart, R. *Reading, Writing and Resistance*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1983; Weis, L. *Between Two Worlds*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1985; y Trudell, B. *Constructing the Sexuality Curriculum-in-Use* (tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin-Madison, 1988). La lista podría continuar.

negociada, el lector puede enfrentarse a una reivindicación determinada, pero acepta el conjunto de las tendencias o interpretaciones del texto. Finalmente, la respuesta opositora rechaza esas tendencias e interpretaciones dominantes. El lector se «recoloca» en relación con el texto y adopta la posición del oprimido (52). Naturalmente, éstos son tan sólo prototipos ideales, y muchas respuestas pueden ser combinaciones contradictorias de los tres. Pero la cuestión reside en que no sólo los propios textos tienen elementos contradictorios, también las audiencias *construyen* sus propias respuestas a los textos. No reciben textos de forma pasiva, sino que los leen basándose en su propia clase, su raza, su sexo y su experiencia religiosa.

Queda mucho por investigar sobre la aceptación, la interpretación, la reinterpretación y el rechazo parcial y/o total de los libros de texto por parte de los alumnos. Aunque existe una cierta tradición en ese tipo de investigaciones (la mayoría de ellas muy buenas), gran parte de las dedicadas a la educación adopta un tono excesivamente «psicologizante». Se refieren más a cuestiones de aprendizaje y de rendimiento que a los problemas, igualmente importantes y fundamentales, de a quién corresponde el conocimiento que están aprendiendo y negociando los alumnos, o al que se están oponiendo, y cuáles son las raíces y los efectos socioculturales de estos procesos. Por lo demás, no podemos comprender por completo el poder del libro de texto (cómo actúa ideológica y políticamente, o educativamente en este caso), si no tomamos muy en serio el modo en que los alumnos lo leen realmente, no sólo de forma individual, sino también como miembros de grupos sociales con sus culturas e historias concretas (53). Cada libro presenta así múltiples textos; esto es, múltiples contradicciones internas, lecturas y usos. Los libros de texto —ya se trate de los libros graduados por niveles, tan apreciados por los sistemas escolares, o de los libros de relatos, publicaciones comerciales o materiales alternativos que utilizan los profesores como complemento o en lugar de aquéllos— forman parte de una compleja historia de política cultural. Pueden significar autoridad (no siempre legitimada) o libertad.

Reconocer esto es, pues, reconocer que nuestra labor democrática y como educadores de crítica es, en sí, una labor política. Debemos reconocer y comprender la extraordinaria capacidad de las instituciones dominantes para regenerarse a sí mismas, «no sólo en sus fundamentos y estructuras materiales, sino también en el corazón y la mente de la gente». Sin embargo, al mismo tiempo, no debemos perder de vista el poder que tienen las organizaciones populares, la gente real, para luchar, resistir y transformarlos (54). La autoridad cultural, lo que se considera conocimiento legítimo, las normas y los valores que se representan en el currículo oficialmente patrocinado de la escuela son ámbitos en los que se autoelaboran las relaciones positivas y negativas de poder que rodean el texto. Y todas ellas atañen a las esperanzas y los

(52) Modleski, T. «Introduction», *Studies in Entertainment*. Bloomington, Indiana University Press, 1986, p. 11.

(53) Véase Ellsworth, L. «Illicit Pleasures: Feminist Spectators and *Personal Best*», en L. Roman y L. Christian-Smith, con E. Ellsworth, *Becoming Feminine*, *op. cit.*, pp. 102-119; Ellsworth, E. «Why Doesn't This Feel Empowering?», *Harvard Educational Review*, 59, 1989, pp. 297-324; y Christian-Smith, L. *Becoming a Woman Through Romance*, *op. cit.*

(54) Batsleer, J.; Davies, T.; O'Rourke, R. y Weedon, Ch. *Rewriting English*, *op. cit.*, p. 5.

sueños de gente real, inmersa en instituciones reales y en relaciones de desigualdad reales.

Por todo lo que acabo de decir, es evidente que me opongo a la idea de que pueda existir una autoridad textual, un conjunto de «datos» definitivo, divorciado de su contexto de relaciones de poder. Una «cultura común» nunca puede ser una extensión a todos de lo que significa y cree una minoría. Lo que más bien requiere, y de forma crucial, no es la estipulación y la incorporación a los libros de texto de listas y conceptos que nos hagan «culturalmente alfabetos», *sino la creación de las condiciones necesarias para que todo el mundo participe en la creación y la recreación de significados y valores*. Requiere un proceso democrático en el que las personas —no sólo las que se consideran los guardianes intelectuales de la «tradición occidental»— puedan participar en la deliberación de lo que se considera importante (55). Ni que decir tiene que ello implica la eliminación de los obstáculos materiales reales —poder desigual, riqueza, tiempo para la reflexión— que entorpecen el camino de dicha participación (56).

La sola idea de que exista un conjunto de valores que deban guiar la «tradición selectiva» puede ser un gran peligro, especialmente en contextos de poder diferencial. Tomemos, por ejemplo, una famosa frase, expuesta en un edificio público no menos famoso, que rezaba: «Sólo hay un camino hacia la libertad. Sus jalones son la obediencia, la diligencia, la honradez, el orden, la limpieza, la templanza, la verdad, el sacrificio y el amor al país». Seguramente muchas personas estarán conformes con gran parte de los sentimientos representados en estas palabras. Pero acaso tenga interés también señalar que el edificio en el que aparecía expuesta esta frase era el bloque de administración del campo de concentración de Dachau (57).

Debemos preguntarnos, pues: ¿Estamos trabajando en la creación de libros de texto muertos y de mentes muertas? Si aceptamos el título de educadores —con todo el compromiso ético y político que ello conlleva—, creo que ya sabemos cuál debe ser la respuesta (58).

(55) El nuevo prefacio a la segunda edición del libro de Apple titulado *Ideology and Curriculum* trata de ello más detalladamente.

(56) Williams, R. *Resources of Hope*. Nueva York, Verso, 1989, pp. 37-38.

(57) Horne, D. *The Public Culture*. Dover, NH, Pluto Press, 1986, p. 76.

(58) En la publicación de Michael W. Apple y Linda Christian-Smith (Eds.), *The Politics of the Textbook* (Nueva York, Routledge, 1991), aparece una versión ampliada de este trabajo.