

Concepción y características de los *libros de texto* y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza

Primera parte

Characteristics of textbooks and other learning and teaching material

First part

David Mora

Director Ejecutivo

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

dmora@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente documento tiene por finalidad básica describir detalladamente los aspectos fundamentales que caracterizan a los libros de texto y demás materiales utilizados comúnmente para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde las perspectivas intra e interdisciplinaria. El trabajo inicia con una reflexión sobre la concepción predominante de los estudios de los libros de texto y otros materiales complementarios, es decir, la controversia entre la objetividad y los aspectos sociopolíticos subyacentes de las tres tendencias tradicionales relacionadas con los libros de texto: la concepción *estandarizadora*, la relativista y excluyente-nacionalista. Como alternativa proponemos la perspectiva centrada en el regionalismo, la interculturalidad crítica y la integración. En un segundo bloque, el documento discute ampliamente las tres grandes funciones de los libros de texto en particular, complementándolas con seis nuevas funciones de acuerdo con las corrientes pedagógicas, curriculares y didácticas que hemos asumido en el trabajo. Finalmente dedicaremos una parte a la descripción y análisis de las cuatro grandes orientaciones de los libros de texto: los libros de texto concebidos para el aprendizaje, la enseñanza, la ejercitación compleja y los híbridos predominantes actualmente en el mundo del libro de texto. En una segunda parte nos dedicaremos, con más énfasis y detalle, al tema de la investigación en este importante campo de las ciencias de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica.

Palabras clave: libros de texto, investigación sobre materiales educativos, concepción crítica de los libros de texto, función y características de los libros de texto, modelo para el estudio de libros de texto.

ABSTRACT

This article presents a detailed description of the fundamental aspects that characterize textbooks and other material commonly used in the development of learning and teaching processes with an intra- and interdisciplinary focus. The work starts with a reflection about the predominant conception of textbooks studies and other didactic material, specifically with regard to the controversy about socio-political aspects that underly the three traditional tendencies in relation to textbooks: the universal, nationalist and multicultural conceptions. We forward a perspective centered in regionalism, critical interculturality and integration. In the second part, the article discusses with some detail the three main functions of textbooks and the six new functions in agreement with the pedagogic currents, curricula and didactic principles that inform the present work. Finally, we dedicate a part of the article to the description and analysis of the four great orientations of textbooks: textbooks designed for learning, teaching, complex exercises and the hybrids that currently dominate the world of textbooks. In the final part, we focus with more emphasis and detail on the topic of research in this important field of the education sciences, pedagogy, curriculum and didactic.

Keywords: textbooks, research about education material, critical conception of textbooks, function and characteristics of textbooks, model for the study of textbooks.

Introducción

Los libros de texto y los demás materiales utilizados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza usados en los diversos ámbitos del sistema educativo proporcionan no solamente conocimientos, técnicas e informaciones, sino que juegan un papel muy importante en la formación integral de cada sujeto. Ellos transmiten también ideologías y criterios políticos implícitos o explícitos en una determinada sociedad. Esta función no es exclusiva de los libros de texto sobre historia o las denominadas materias humanistas en general, sino cualquier otra especialidad como en el caso de las ciencias naturales y las matemáticas. En nuestro caso nos interesa especialmente esta última disciplina por su importancia en el currículum y por su supuesta neutralidad en comparación con las demás áreas del conocimiento científico (Skovsmose y Borba, 1994 y Mora 1998).

Según Pingel (1999, 2009, 2010a y 2010b), después de la segunda guerra mundial con la creación de la UNESCO en 1949 (UNESCO, 1949) y sus exigencias en cuanto a la responsabilidad de los Estados con la educación de los/as ciudadanos/as de cada país, y en especial a partir de la década de los años setenta (Herlihy, 1992), se inicia de manera profunda y sistemática un proceso de reflexión y análisis de los libros de texto y materiales educativos tanto para profesores/as como para estudiantes especialmente en USA (Herlihy, 1992) y en algunos países europeos (Skyum-Nielesen, 1995). El análisis crítico ha estado orientado, con mucho énfasis, hacia los ámbitos científico y político de los libros de texto, lo cual ha traído como consecuencia, por una parte, la disminución de la utilización de dibujos, figuras y afirmaciones contrarias a la convivencia humana y a los intereses colectivos (Pingel, 1999 y 2009). Por otra parte, han aumentado las perspectivas objetivas, críticas y científicas en la elaboración de los libros de texto y otros materiales de apoyo en las diferentes especialidades. En la actualidad se ha logrado avanzar regionalmente en los estudios comparativos sobre libros de texto y demás materiales de aprendizaje y enseñanza con la finalidad de impulsar y mejorar, de igual manera, su revisión desde un punto de vista científico con la intención de hacer propuestas concretas para la reformulación de criterios y principios estandarizados que nos permitan una adecuada presentación, descripción y evaluación crítica-constructiva tanto para la elaboración de nuevos materiales de apoyo como para mejorar las nuevas ediciones de los ya existentes (Bamberger, 1995; Altbach, 1991; Beyer, 1971; Cockelberghs, 1977; Kaufman y Rodríguez, (2001); Maier, 1995; Martínez, 2002; Olechowski, 1995; Rösen, 1994; Thonhauser, 1992; Weinbrenner, 1995).

Hay que señalar, además, que las iniciativas y las críticas hacia los libros de texto y materiales de estudio en general, han sido impulsadas y adelantadas fundamentalmente por los/as mismos/as educadores/as quienes sistemáticamente no han venido evaluando los recursos con los cuales trabajan. Este análisis, sin embargo, no ha sido profundizado en cuanto a objetivos específicos, contenidos,

estrategias metodológicas y evaluaciones de los aprendizajes según criterios pedagógicos, didácticos y propios de la especialidad. Con la implementación y desarrollo del Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencias Naturales (TIMSS), desarrollado entre 1992 y 1995 (Mora, 1999), se ha venido prestando mayor atención al análisis y evaluación de los libros de texto y otros materiales comúnmente usados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Durante la primera década del presente siglo, las investigaciones en este campo han aumentado considerablemente, también a partir de los aportes y resultados de otros estudios comparativos internacionales como las diferentes versiones de las investigaciones ampliamente conocidas como el PISA (PISA-Konsortium, 2001 y 2004). El presente documento pretende contribuir, en consecuencia, a las reflexiones sobre la investigación de los libros de texto, pero también a la conformación de estrategias metódicas que nos ayuden a la investigación operativa práctica de los mismos.

Para finalizar esta breve introducción, quisiéramos señalar que el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración, del Convenio Andrés Bello, ha venido desarrollando una amplia y profunda investigación de los libros de texto desde 2009, con lo cual ha obtenido resultados sumamente importantes, particularmente en la elaboración de una importante conceptualización de la investigación en este campo, pero también en la conformación de un importante y completo instrumento para su aplicación en el análisis profundo de los libros de texto y demás materiales usados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Mora, 2009; Mora y Unzueta, 2012)¹.

1. Acuerdos tácitos internacionales relacionados con el papel básico de los libros de texto y demás materiales educativos

Inicialmente el modelo para el análisis y la comparación analítica de los libros de texto era muy sencillo. Esta sencillez estuvo determinada por la internacionalización de criterios estandarizados para la elaboración de los libros de texto influenciados por un modelo propio de la Europa continental, olvidando la importancia de otras culturas mucho más antiguas como la china, la asiática, la india e inclusive la precolombina en las tierras de Abya Yala, las cuales tenían y tienen formas muy particulares en cuanto a la interacción científica y social, no

¹ Pingel (2010b) presenta, al final del documento “UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision”, una lista muy importante de centros e institutos de investigación, especialmente europeos, dedicados a la investigación en el campo de los libros de texto. Aquí hemos consultado tres de estos institutos: i) el ampliamente conocido *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*, con sede en Braunschweig, Germany. Su página web es la siguiente: <http://www.gei.de>; ii) el *Institut für historische und systematische Schulbuchforschung*, Universität Augsburg, siendo la dirección de su página web: <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung2/>; y iii) el *The International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), <http://www.iartem.no>.

solamente desde el punto de vista didáctico, sino también del papel científico, objetivo y político que cumple la elaboración de los conocimientos y saberes y su impartición en los diferentes ámbitos de cada sistema educativo (Marienfeld, 1976; Kleßmann, 1976; Cockelberghs, 1977; Richaudeau, 1981; Altbach, 1991; Thonhauser, 1992; Rösen, 1994; Nonnemacher, 1994; Bamberger, 1995; Kissling, 1995; Thonhauser, 1995; Vanecek, 1995; Höpken, 1996; Bönkost y Oberliesen, 1997; Weinbrenner, 1998).

Se admitió, sin embargo, que la comparación nacional e internacional de los libros de texto y demás materiales para el aprendizaje-enseñanza conlleva la obtención de un conjunto de características muy diferentes e inclusive contradictorias. Se logró algunos compromisos aceptados tácitamente por la comunidad internacional, la cual obviamente no recoge la opinión de todos los países del mundo, sino que se concentra en los de mayor poder económico y desarrollo industrial y técnico. Uno de estos acuerdos ha sido el compromiso en cuanto al sentido didáctico que ha de tener todo libro de texto y material para el aprendizaje-enseñanza en cualquiera de las áreas del conocimiento. Esto se observa con frecuencia en los libros actuales de disciplinas tan “complejas” y cuidadosamente elaboradas por sus cualidades “experimentales y abstractas” como la matemática, la física, la química, la biología y la informática. Se observa una tendencia muy importante hacia la publicación de tales libros junto con una variedad de indicaciones y sugerencias didácticas en la presentación de cada contenido. En muchos casos, inclusive, no solamente se publica el libro, sino que éste es acompañado con un paquete didáctico, conteniendo documentación o programas digitalizados y otros materiales con características didácticas importantes. Además, se observa un mayor uso de los denominados mapas conceptuales, gráficos-figuras para la presentación y simplificación de la información, y sobre todo la problematización del conocimiento. Estos elementos didácticos traerán como consecuencia la disminución del proceso de aprendizaje y enseñanza basado en la memorización y la repetición de los conocimientos (Mora, 1998). Obviamente estos avances están en su fase inicial y su posterior desarrollo depende en gran parte de los resultados del análisis comparativo de los materiales para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza y de los libros de texto que desarrolle cada especialista en su respectiva área (Hacker, 1980; Jacobmeyer, 1986; Schultze, 1988; Olechowski, 1995; Parcerisa, 1996; Rath, Wassermann y otros 1999; Kaufman y Rodríguez, 2001; Martínez, 2002).

El rendimiento científico especializado en este campo de la investigación pura y aplicada encuentra su relevancia en el intercambio de los argumentos que vayan surgiendo de la comunidad científica internacional, cuyas comprobaciones teórico-empíricas, así como los contraejemplos suministrados de la revisión de viejas categorías de análisis y la reelaboración de nuevas posiciones, sean producto de la reflexión sobre las prácticas, la interacción entre quienes permanentemente trabajan con los libros de texto y los demás materiales, pero esencialmente en correspondencia

con las concepciones políticas, pedagógicas, curriculares y didácticas inherentes a la conformación y elaboración de los mismos.

En todo caso, predominará la fuerza pedagógica y de la especialidad propiamente dicha, cuya conjunción sería la didáctica especial en proceso de desarrollo continuo. Los intereses científicos y didácticos no están en controversia como en los años setenta, sino que se entrecruzan bajo otras dimensiones y perspectivas. Estamos en presencia, entonces, del surgimiento de un modelo más amplio y complejo que seguirá perfeccionándose a raíz de los adelantos de las didácticas general y especial que se observan con mayor fuerza en muchas partes de mundo (Mora, 2005 y 2009; Mora y Unzueta, 2012). Por supuesto que es necesario cuidar la tendencia internacional de extraer de los libros de texto y demás materiales educativos toda connotación emocional y política bajo el pretexto de la neutralidad científica. Aquí, por el contrario, la didáctica, y en nuestro caso la didáctica de las matemáticas (Mora, 2010), por su dimensionalidad política y sociocultural contribuirá al fortalecimiento de una posición cónsona con los aspectos sociales, políticos, culturales y ambientales que deben estar reflejados en todo libro de texto y material educativo, lo cual ha de quedar establecido en el análisis y estudio comparativos, nacional e internacionalmente vistos, de los libros de texto y demás materiales de estudio, según la presentación de los contenidos y otros elementos considerados por el/la evaluador/a-investigador/a. En una segunda parte profundizaremos en la caracterización de un modelo de análisis de libros de texto y demás materiales educativos.

Después de la segunda guerra mundial, la UNESCO y la ONU como organizaciones internacionales surgidas con la finalidad de defender y fomentar la paz, los derechos humanos, la convivencia entre los pueblos y el impulso al desarrollo educativo de todos los países del mundo, tuvieron como tarea muy importante continuar e impulsar el análisis comparativo de los libros de texto. Se dijo hace más de 60 años que los libros de texto eran un reflejo de nuestro mundo, el cual no debería continuar bajo el dominio de nacionalismos como el desatado por las dos últimas guerras especialmente europeas (UNESCO, 1949; Pingel, 1999 y 2009). Desde entonces se ha venido discutiendo la interdependencia internacional reflejada en los materiales usados comúnmente para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, sin descuidar las realidades socioculturales de cada región y país. A pesar de que estas organizaciones han sido fuertemente cuestionadas internacionalmente por su parcialidad a favor de los países altamente industrializados y tecnificados, propios de la cultura occidental, lo cual obviamente se refleja e influye considerablemente en los mensajes, creencias, costumbres, intereses, valores y concepción de desarrollo que está plasmada en los libros de texto y demás recursos estandarizados, ellas siguen constituyendo, conjuntamente otras organizaciones e iniciativas regionales y transnacionales, una tribuna para el planteamiento de nuevas exigencias e interrogantes en el campo educativo y en

nuestro caso concreto en la elaboración de trabajos de investigación comparada sobre los libros y demás materiales para el aprendizaje y la enseñanza (Beyer, 1971; Schallenger, 1976; Thonhauser, 1992; Grof, 1994; Maier, 1995; Höpken, 1996; UNESCO, 1997; Kaufman y Rodríguez, 2001; UNICEF, 2008; Pingel, 2010b).

De esta manera los siguientes temas han adquirido un peso considerable dejando de ser problemas nacionales o locales, lo cual debe ser considerado de la misma manera al momento de analizar y comparar los libros de texto y materiales educativos complementarios en la mayoría de las disciplinas existentes en los actuales currículos:

1. ¿De qué manera pueden contribuir todos los libros de texto y demás materiales usados para el aprendizaje y enseñanza al desarrollo de potencialidades integrales de cada sujeto y la colectividad así como al proceso de concientización sociopolítica? (Freire, 1985).
2. ¿Hasta qué punto reflejan los libros de texto la diferenciación interna de una sociedad en particular y cómo se puede respetar las respectivas diversidades culturales, étnicas y religiosas, sin descuidar obviamente la superación de las desigualdades y contradicciones socioeconómicas de nuestros pueblos? (Pingel, 2010a y 2010b).
3. ¿Existe realmente en los libros de texto de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales un equilibrio sociocultural en cuanto al tratamiento de las personas, las culturas, los pueblos, las naciones, las minorías discriminadas y, muy particularmente, se presta atención a las/os trabajadoras/es explotadas/os en los sistemas capitalistas imperantes actualmente en buena parte de nuestros países latinoamericanos y caribeños? (Mora, 2011).
4. ¿Se debería develar en los libros de texto y demás materiales educativos las contradicciones entre los países industrializados y altamente tecnificados y los mal denominados “países en desarrollo” o “países tercermundistas”? Aquí es muy importante resaltar que esta terminología usada con cierta frecuencia en los libros de texto lleva al fortalecimiento de las fronteras entre el Norte y el Sur y el predominio jerárquico de los más poderosos desde el punto de vista político y militar. Términos usados en los libros de texto, tales como “países ricos”, “países pobres”, “desarrollados”, “organizados”, etc., son ejemplos que llevan a la discriminación y aceptación del dominio de unos pocos sobre el resto de la humanidad (Navarro, 2002; Yong Kim, 2000).
5. ¿Los libros de texto y demás materiales contribuyen a la conformación de una educación crítica con respecto al tema ambiental y el tratamiento interdisciplinar que tenga por objetivo determinar y dilucidar los problemas derivados de la industrialización y las relaciones socioeconómicas internacionales injustas? El tratamiento de esta problemática lo observamos con mayor frecuencia en

libros de geografía, historia y demás ciencias sociales. Surgen nuevos elementos y argumentos que ubican las causas y las consecuencias de estos fenómenos socioeconómicos lo cual podría contribuir al fortalecimiento de una conciencia colectiva y política que permita realmente el respeto y cuidado del medio ambiente, de la flora, la fauna y los recursos naturales renovables y no renovables en general (Leff, 2003; Löwy, 2010; O'Connor, 2001; Van Hauwermeiren, 1998).

6. ¿Se discute en los libros de texto y demás materiales educativos el discurso actual de un mundo globalizado el cual se ha convertido en un slogan de los países industrializados-tecnificados con la finalidad de derrumbar barreras y fronteras para la adquisición a menor costo de los recursos necesarios para sus producciones industriales, mano de obra a bajo costo y fundamentalmente fronteras abiertas para la comercialización de sus productos en el ámbito internacional? El término “globalización” no describe la realidad en su verdadera magnitud, sino que responde a los intereses de los dueños del capital y la tecnología en el actual orden mundial (Beck, 1997 y Bolívar, 2011). Un estudio profundo de los libros de texto y cualquier material elaborado como ayuda para el estudio, independientemente de la especialidad considerada, debería tomar en cuenta estos elementos, pues forman parte del desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje objetivo y científico, lo contrario sería manipulación y especulación, propias de las intuiciones humanas seudo-científicas (Mészáros, 2008).

Estas seis preguntas básicas forman parte de nuestras preocupaciones, y en algunos casos de discusiones también en el ámbito internacional, predominantemente por quienes están dedicados/as a la investigación de temas relacionados con los libros de texto y demás materiales educativos. Ellos forman parte de *tres tendencias* actuales en el debate histórico, filosófico, epistemológico y didáctico con un discurso de valores como trasfondo global. Cada una de estas tres posiciones tiene consecuencias inmediatas para la concepción de los libros de texto y demás materiales requeridos para el desarrollo de los procesos educativos, así como para la comparación interna o externa de los mencionados recursos elementales para los/as docentes y estudiantes de los diferentes ámbitos del sistema educativo. A continuación desarrollamos brevemente las tres posiciones predominantes que están en discusión en relación con el estudio de los libros de texto y otros materiales educativos complementarios. Esta sucinta descripción es básicamente preliminar, puesto que nos dedicaremos en próximos trabajos a estudios más profundos sobre el tema de los libros de texto y materiales educativos. Para ello, nos remitiremos a un conjunto de autores/as, que directa o indirectamente ha discutido estos aspectos desde hace algunos años (UNESCO, 1949; Beyer, 1971; Marienfeld, 1976; Hacker, 1980; Altbach, 1991; Thonhauser, 1992; Herlihy, 1992; Grof, 1994; Nonnemacher, 1994; Rüsen, 1994; Kissling, 1995; Maier, 1995; Olechowski, 1995; Thonhauser, 1995; Höpken, 1996; Pingel, 1999 y 2010b; Kaufman y Rodríguez, 2001).

2. La concepción estandarizadora

Últimamente y en especial instituciones internacionales de mucha importancia en cuanto al tema educativo, algunas organizaciones intergubernamentales y organismos tales como la Comunidad Económica Europea, etc., tratan de comprometer a todas las mujeres y todos los hombres para que asuman un conjunto de normas para la convivencia social, cultural, económica, política y, esencialmente, educativa. Por supuesto que tales exigencias e iniciativas forman parte de las políticas de cada Estado, por un lado, pero también de los acuerdos establecidos entre los respectivos Estados². Lo esencial de estas iniciativas consiste en el alcance de la igualdad de derechos sin distinción de “clase” y el reconocimiento internacional de los derechos fundamentales del ser humano como elemento sustantivo y necesario para la convivencia “pacífica” entre los pueblos y naciones de las regiones, continentes y el mundo. Los libros de texto deben reflejar en su presentación, independientemente de su contenido específico, estos logros-objetivos y, por otra parte, denunciar nacional e internacionalmente la violación de estos derechos universales, independientemente de las disciplinas o conjunto de disciplinas tratadas en cada uno de ellos. Esta ha de ser una norma básica general para la publicación de todo libro en cualquier país del mundo. Respetar la esencia de los derechos, particularmente los derechos de los/as niños/as y jóvenes en cada rincón del planeta o de la pachamama (UNICEF, 2008, Pingel, 2009 y 2010a y 2010b). Esta exigencia no es nueva desde el punto de vista de la comparación educativa e histórica. Igualmente, podemos constatar que muchos de los países “periféricos” o los denominados en “vías de desarrollo” siguen la misma orientación en el tratamiento y presentación de los libros de texto, se toma en cuenta similares principios de desarrollo económico y una concepción sociohistórico centrada en tales derechos. De esta manera, podríamos considerar que la tendencia actual consiste en impulsar una concepción estandarizadora de los libros de texto y demás materiales de estudio, aunque respetando evidentemente cada una de las respectivas características y particularidades (Mora y Unzueta, 2012).

El peligro de esta tendencia, sin duda, consiste en su imposición unidireccional, considerando que los países “desarrollados” poseen la verdad absoluta y los demás deberían seguir los criterios e imposiciones de los pocos países altamente industrializados-tecnificados de algunas regiones del planeta cuyo nivel de desarrollo quiere ser alcanzado también todos los países del mundo, lo cual lamentable y definitivamente no podrá ser posible bajo los mismos principios y

² Es importante mencionar que en América Latina y el Caribe también existen tales iniciativas integradoras; sin embargo, las más recientes como el caso de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de nuestra América, la Unión de Naciones Sudamericanas, la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, entre otras, conciben los procesos de integración desde la perspectiva del respeto de la soberanía de cada Estado integrante y la atención de los derechos fundamentales de cada pueblo y nación que forma a los respectivos Estados. Aquí hay una grandísima diferencia con la tendencia colonial y neo-colonial tradicional, especialmente europea y norteamericana.

criterios de desarrollo seguidos después de la revolución industrial hasta nuestros días. Las estandarizaciones siempre son problemáticas y, lamentablemente, en muchos casos impositivos. Los argumentos contrarios a este centrismo convergen y son históricos, económicos, políticos, sociales, tecnológicos y ambientales. El Club de Roma, la UNESCO y la misma ONU, sin mencionar los estudios científicos desarrollados en los últimos años en relación con este tema, coinciden también en tales argumentaciones, contrarias a la estandarización de las políticas educativas, políticas económicas, etc., reflejadas en la idea de la estandarización de los libros de texto y demás materiales educativos. La pregunta entonces sería hasta qué punto se puede considerar como aceptables valores globales que giran alrededor de unos pocos países altamente industrializados y tecnificados con una velocidad de desarrollo desigual y con muy poca reciprocidad, sin que exista realmente respeto por las soberanías y las particularidades de cada país. Una posible solución podría ser que la evaluación de los libros de texto y los otros materiales de estudio seguir las normas y principios científicos acordados por la comunidad científica de cada país en particular y siguiendo su propio modelo de desarrollo o diferentes modelos de acuerdo con una profunda discusión científica, tecnológica, económica, sociocultural y política. Por supuesto que será necesario e ineludible llegar a algunos acuerdos de entendimiento conceptual, intradisciplinario e interdisciplinario propios de los respectivos libros de texto, los cuales reexpenderán a las políticas educativas de cada Estado, la concepción pedagógico-didáctica, el currículo y los planes y programas derivados de tales políticas (Hacker, 1980; Imhof, 1993; Hanisch, 1995; Sander, 1995; Stein, 2001; Wiater, 2003a y 2003b).

Hay que tener en cuenta que aunque un grupo de investigación se ponga de acuerdo sobre la aplicación de los modelos de desarrollo, aceptados como válidos, en la evaluación y validación de los libros de texto y los demás materiales de estudio, está presente aún la dificultad de que esos libros y materiales que pretendemos analizar también incluyen implícitamente esa variedad de modelos. Sabemos que muy pocos libros de texto contienen un determinado modelo de desarrollo explícitamente establecido como objeto mismo de su presentación conceptual, a menos que sean libros propios de la especialidad como geografía económica, economía política, entre otros, tal como lo expone ampliamente (Schnabel-Henke, 1995; Bamberger, Boyer, Sretenovic y Strietzel, 1998; Noll, 2002; Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wieland, 2007; Hçpken, 2008). Esta dicotomía se corresponde con la afirmación de que lo que es científicamente discutible parece ser que no es necesariamente resoluble desde el punto de vista didáctico. Las explicaciones científicas y la concepción didáctica escolar se contraponen frecuentemente en la comparación intercultural, puesto que la interpretación de modelos es muy escasa en el proceso de aprendizaje-enseñanza desde el punto de vista cognoscitivo en la diversidad de disciplinas de los diferentes de niveles en nuestros sistemas educativos. Las ventajas y desventajas de las diferentes teorías

explicativas serán posibles solamente en el nivel superior y en algunos casos en el último año de la escuela secundaria.

Si analizamos los libros de texto en muchas disciplinas científicas que componen los currículos de la educación primaria y secundaria, así como los libros especializados en el ámbito superior, podemos constatar que implícitamente se sigue un único modelo de desarrollo propio de los países con mayor poder militar, científico y económico, los cuales con sus inversiones en los demás países del mundo controlan más del 80% del capital internacional. Es muy lamentable que en esos mismos libros de texto no se preste suficiente atención a las consecuencias negativas desde el punto de vista social, ambiental y económico para los demás pueblos del mundo, pues el sistema de producción predominante en la actualidad viene siendo profundamente cuestionado debido en especial a cambios negativos provocados en las estructuras políticas y sociales resultado de la modernización económica impuesta por los centros del poder internacional (Schnabel-Henke, 1995; Bamberger, Boyer, Sretenovic y Strietzel, 1998; Noll, 2002; Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wieland, 2007; Hçpken, 2008).

La disolución de las estructuras sociales y los valores culturales a través del proceso de globalización de la economía y las comunicaciones tiene como meta fundamental la continuación acelerada del dominio cultural, político y económico de los países poderosos del mundo occidental. De esta manera, nos encontramos con un supuesto muy delicado y crítico como la creencia de la existencia de un sistema de valores único y universal supuestamente válido para todos los países del mundo, cuya resonancia la encontramos reflejada directamente en cada libro de texto u otro material educativo convencionales. De esta manera, el calificativo modernización está unido a la exigencia de la democratización y la tolerancia ideológica, que en esencia es un mecanismo muy sutil del nuevo colonialismo internacional en nombre de la globalización, el cual está exclusivamente al servicio del sometimiento de otras culturas y sistemas de valores y al fortalecimiento de las economías actualmente dominantes. Con esto no queremos decir que estamos en contra de la democracia y la tolerancia, por el contrario, creemos en la necesidad de profundizar y discutir estos principios bajo otros puntos de vista y sobre todo respetando las formas de organización social y económica de muchos pueblos del mundo y más aún implementando modelos de desarrollo diferentes al impuesto por los países hegemónicos. Los libros de texto y materiales educativos, en términos generales, deberían contener clara y explícitamente estos elementos; además, quienes se encargan de evaluar científicamente y analizar tales libros están obligados/as a considerar estas variables como sustantivos básicos que conlleven finalmente a la elaboración de libros acordes no solamente con la filosofía científica de la disciplina en sí misma, sino, además, en correspondencia con las problemáticas sociales y ambientales propias del contexto para el cual son diseñados (Schnabel-Henke, 1995; Bamberger, Boyer, Sretenovic y Strietzel, 1998; Noll, 2002; Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wieland, 2007; Hçpken, 2008).

Finalmente, podríamos concluir que la investigación de los libros de texto y demás materiales de estudio no deben descuidar esta primera tendencia, la de considerar a los libros de texto desde la perspectiva global y estandarizada, la cual no es más que la imposición de un determinado modelo socioeconómico y político, aquél que responde sólo a los intereses de los países colonizadores, neocolonizadores y dominantes del mundo, cuyo sistema sociopolítico está centrado fundamentalmente en la democracia representativa burguesa (Mora, 2010).

1.1. La concepción relativista de los libros de texto y demás materiales educativos

La posición contraria a la estandarización la sustentan los relativistas. Para ellos el mundo debe ser interpretado bajo la filosofía del discurso de muchas fuerzas e inclusive de muchas posiciones en cuanto a la verdad científica, la cual no sería única, sino relativa (Bouveresse, 1989; Gellner, 1992; Holton, 1994; Koertge, 1998; Laudan, 1993; Laudan, 1996). Para ellos/as la tarea de los/as investigadores/as, derivada de este principio, ha de ser la de contribuir al desarrollo de un discurso complementario para la ciencia y especialmente para muchos temas que han venido siendo marginados históricamente por la ciencia y los científicos. Un ejemplo podrían, ser las denominadas etnociencias y concretamente en nuestro caso la etnomatemática. Desde el punto de vista didáctico, donde más se ha hecho es en el caso de la etnomatemática precisamente con lo desarrollado en América Latina y el Caribe en esta temática (Mora, 2005). Sin embargo, existen ciertas críticas a esta tendencia de la concepción de la matemática y por supuesto a sus consecuencias didácticas, a inclusive dentro de las diferentes concepciones (Mora, 1998; Skovsmose, 1994).

La posición postmoderna de la sociedad y la ciencia exige un relativismo de valores y se opone a la estandarización de los libros de texto no solamente en el ámbito internacional, sino que lo proclama y lo defiende inclusive dentro de una misma comunidad o dentro de contextos con características similares (Herlihy, 1992; Laer, 1993). En este caso sería un estudio comparativo de libros de texto y materiales educativos desde esta perspectiva, no sólo complicado para su realización técnicamente hablando, sino contrario a la filosofía de la misma interculturalidad crítica. En la elaboración de libros de texto bajo esta perspectiva estaría conformado un espectro de fuerzas contrarias entre sí, lo cual se reflejaría directamente en los/as investigadores/as que asuman la responsabilidad de evaluar y analizar sus aspectos cognoscitivos y filosóficos.

Este punto de partida tiene la ventaja, en contraposición al universalismo, de que disminuiría definitivamente el dominio cultural a nivel mundial, continental y nacional. Por otra parte, desde este punto de vista, la verdad absoluta predominante

en la comunidad científica internacional estaría considerablemente cuestionada. Bajo esta premisa proponen los relativistas que se debería desarrollar el debate sobre la producción y evaluación de los libros de texto en cada país, tomando en consideración la presencia de las “minorías”, como parte esencial de los derechos humanos, en todo libro de texto y material educativo. Este planteamiento se ha convertido en un lugar común hasta considerarse inclusive como una novedad y en una bandera política. Es una lástima que quienes defienden esta posición se hayan olvidado de los procesos emancipadores, dentro de una filosofía política progresista internacional, que ha tenido lugar básicamente en los siglos XIX y XX. Para ello, en el caso latinoamericano y caribeño, es suficiente mencionar a nuestro gran maestro Simón Rodríguez (2011) y sus principios pedagógicos de avanzada que dieron inicio al concepto de educación popular (Mora, 1998). Las minorías en las sociedades actuales dominadas por el capital realmente no son minorías, sino que forman parte de las grandes mayorías que sufren y siguen bajo el dominio de las verdaderas minorías que son las dueñas del poder en todas sus manifestaciones. En este caso estamos más bien en presencia de una inversión de conceptos hasta el punto de señalar que las mujeres, los negros, los niños y los indígenas en Latinoamérica y el Caribe son minorías dentro de esa connotación equivocada y supuestamente apolítica del término minoría (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988). Este inconsistente argumento nos lleva a pensar que el problema de las minorías (que realmente son las mayorías) no es socioeconómico sino de otra índole, ya que según esa falsa lógica las *mayorías* (que realmente son las minorías) forman parte del grupo que es dueño del capital como lo pretenden demostrar algunos pseudo-investigadores/as sociales quienes concluyen que en nuestros países no hay una pobreza real, sino mental y cultural.

Por supuesto que en toda sociedad donde se practique la democracia participativa y políticamente comprometida con los intereses y necesidades de las mayorías explotadas y oprimidas cualquier individuo o grupo social (según los relativistas individualistas, habrían tantas minorías como grupos e individuos existan en una determinada sociedad) tienen el deber y el derecho de opinar y de hacer valer los principios democráticos que sustenta esa sociedad. Hablar de minorías en el sentido relativista sería entonces un ilogismo y una contradicción en sí misma. En países como en los EE.UU. y en muchos de Latinoamérica y el Caribe se ha extendido ampliamente la idea de agrupar a las mujeres, los indígenas, las grandes mayorías negras, los latinos en el caso de los EE.UU., los homosexuales, etc., en “minorías” para quienes los libros de texto y demás materiales educativos deberían brindarles un “espacio” bajo los criterios establecidos por las “mayorías”. Estamos en presencia entonces de un fenómeno lingüístico que ha invertido el significado de la terminología (en este caso de las lenguas con mucha influencia del latín como español, francés, portugués, inglés, alemán y otras) y ha descuidado la discusión social, política y económica que permitiría, dentro de una concepción progresista del discurso, analizar

y conseguir solución a la problemática planteada. En muchos países, especialmente en EE.UU., se ha generado una controversia en cuanto al espacio e importancia que han de tener las “minorías” en los libros de texto y materiales educativos complementarios (Altbach, 1991), lo cual se pretende extrapolar a los denominados “países tercermundistas” (Herlihy, 1992). Los/as investigadores/as y evaluadores/as de libros de texto deben tener presente que estos elementos lingüísticos también están presentes explícita o implícitamente, independientemente de la disciplina científica, en cada uno de los materiales que pretenden evaluar y analizar de manera neutral, obedeciendo sólo al instrumentalismo técnico operativo propio de la concepción positivista de la ciencia y la investigación (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988).

Ahora bien, esta discusión no se queda sólo en estas dos tendencias, aladamente problemáticas, sino que existe una tercera, tradicionalmente hablando, cuya concepción filosófica y epistemológica también es cuestionable. A ella le dedicaremos unos cuantos párrafos con la finalidad de completar este apretado análisis sobre las tres orientaciones convencionales, cuya esencia es contraía a los principios de la educación liberadora.

1.2. La concepción de los libros de texto de carácter excluyente o nacionalista

Para muchos Estados sigue vigente la posibilidad de impulsar dentro de su filosofía política e ideológica la conformación de naciones con énfasis en el nacionalismo y los fundamentalismos. Para ellos no es aceptable o por lo menos poco posible el establecimiento de una estructura social estandarizada y/o relativista como se ha expuesto en los dos apartados anteriores. Su prioridad, desde el punto de vista social, no es la apertura hacia otras culturas y otros mundos, aún existentes dentro de sus mismos territorios, sino el nacionalismo a ultranza, reflejado y establecido inclusive, de manera explícita o implícita, en los principios fundamentales de sus propias constituciones nacionales. El concepto de nación es definido frecuentemente dentro de una perspectiva del pasado más no así histórico. Tal definición en muchos casos no permite determinar diversidades y establecer la existencia, dentro de sus fronteras geográficas, de grupos y comunidades culturales como las que conocemos en la actualidad a lo largo y ancho de nuestro planeta. Es en estos países donde se debería tener mayor cuidado con la insistencia en implementar una cultura única y homogénea, cuya repercusión directa dentro de los libros de texto y demás materiales de estudio es altamente relevante (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988).

Los/as defensores/as del nacionalismo a ultranza en los libros de texto no reconocen ni siquiera los aportes que hacen otras naciones y culturas en el

desarrollo del conocimiento científico. Para ellos/as existe sólo un camino, un único saber, un único conocimiento. En este punto podemos encontrar una profunda contradicción de los países altamente industrializados y tecnificados quienes niegan e insisten en desconocer el valor científico de los demás países que están en proceso de transformación e inclusive de sus mismos competidores potenciales. Esto lo podemos observar por ejemplo en el Tercer Estudio Internacional sobre el Rendimiento en Matemática y Ciencias Naturales, en torno al cual se hizo un subestudio comparativo entre Japón, los EE.UU. y Alemania (Mora, 1999). Allí se puede ver reflejado ese carácter nacionalista en países que se ufanan de poseer democracias abiertas y pluralistas. A pesar del avance internacional de la ciencia y la tecnología en muchas partes del mundo, pero también de la necesidad del establecimiento de un proceso de integración científica internacional, se continúa imponiendo un modelo único, unipolar, altamente conservador y unilateral (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988). El movimiento nacionalista que desean imponer algunos/as con respecto a la concepción, elaboración, diseño, distribución e implementación de los libros de texto, vistos sólo desde la perspectiva de los países altamente industrializados y tecnificados, no tendrá éxito si nuestros países en proceso de transformación asumen definitivamente políticas educativas incluyentes, integradoras, interculturales, propias y revolucionarias, donde predominen nuestras culturas, nuestros saberes y nuestros conocimientos, sin descuidar obviamente aquellos acumulados durante milenios gracias al esfuerzo creador de muchas personas e instituciones del mundo.

En muchas naciones la diversidad cultural y social presente en las sociedades actuales vista como una amenaza hacia su homogeneidad nacional, especialmente cuando grupos sociales y comunidades organizadas luchan por sus intereses como el caso de los desempleados, los sin tierra, los indocumentados y demás grupos integrantes de las mayorías oprimidas por esos Estados y sectores que desean imponer el nacionalismo a ultranza (Höpken, 1996). El argumento esgrimido por quienes defienden la perspectiva nacionalista es de tipo económico y de protección de sus intereses particulares, más que de la misma ciudadanía y soberanía. Por una parte se cree que el aumento de comunidades con características socio-culturales propias y el aumento de las inmigraciones podrían afectar la estabilidad social y económica de sus naciones. Esta posición se oye con frecuencia en los países altamente industrializados-tecnificados donde se establece mecanismos de inmigración extremadamente complejos. Muchos países ven afectada su soberanía cuando etnias y comunidades fronterizas luchan por el reconocimiento de sus territorios y por su propia identidad como pueblos. Esta situación se observa con frecuencia en Asia, Europa, África, Latinoamérica y el Caribe (Meier, 1995). Ejemplos recientes los podemos ver en Rusia con los movimientos étnicos del Báltico; en España con los vascos; en la antigua Yugoslavia con Kosovo, etc.

(Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Hçpken, 2008; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wiater, 2003). En Latinoamérica y el Caribe, a pesar de que existen en los sectores dominantes grupos nacionalistas en contra de las comunidades étnicas y el pueblo en general, no se perfila afortunadamente, y gracias a las luchas y movimientos políticos de los sectores oprimidos que continuarán combatiendo incansablemente por el respeto de sus derechos, este tipo de movimiento nacionalista; sin embargo, sí persiste aún, salvo contadas excepciones como el caso venezolano, algunas tendencias a la estandarización de los libros de texto, dominados por algunas transnacionales del libro ajenas a nuestros propios intereses y particularidades socioculturales. La prospectiva para nuestros países es, sin embargo, altamente positiva (Mora, 2010, 2011; Mora y Unzueta, 2012).

Consideramos que lo expuesto en cualquier libro de texto o material educativo redundará directa y automáticamente en las conquistas de los movimientos emancipadores o en el fortalecimiento de los Estados nacionalistas, conservadores y opresores. Estas son dos posiciones excluyentes, cuyas consecuencias las podríamos encontrar también en el tratamiento de las disciplinas científicas como el caso de las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales; en su concepción pedagógica, curricular y didáctica se puede establecer, sin duda, una u otra orientación; se puede hacer uso de la ciencia para liberar y transformar o para reproducir las estructuras de opresión y desigualdad. Sería interesante que en el caso latinoamericano y caribeño se trabaje con mayor énfasis hacia la verdadera integración, respetando siempre las particularidades culturales de las diversas naciones que conforman este continente. Así fue probablemente antes de la invasión española, cuando los pueblos de Abya Yala no estaban separados por fronteras a pesar de las potenciales y reales tensiones existentes seguramente entre ellos. Se debería pensar, entonces, en retomar con mayor fuerza y decisión los intentos integracionistas impulsados por Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, Francisco de Miranda y Simón Rodríguez, entre otros/as luchadores/as por la independencia de nuestros pueblos del yugo español, lo cual obviamente tiene que ver con el contenido, la concepción y evaluación de los libros de texto y demás materiales complementarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Después de más 200 años de estos intentos concretos de integración latinoamericana y caribeña se ha retomado acertadamente el camino de la unidad latinoamericana y caribeña. Hoy hay más posibilidades y mejores condiciones para lograr este gran sueño. De la misma manera, se desarrolla un proceso de integración, fundamentalmente económica, en la vieja Europa, donde a diferencia de Latinoamérica y el Caribe, estuvo sumergida hasta hace 60 años en guerras continuas de corte nacionalista. Esta reflexión nos conduce a una cuarta perspectiva, esencialmente nuestra, que la hemos denominado *regionalista, intercultural e integracionista*.

2. Perspectiva centrada en el regionalismo, la interculturalidad crítica y la integración

Como contraposición a la concepciones estandariza y relativista antes descritas y criticadas, ha surgido en las últimas dos décadas un movimiento importante que asume una posición más política sobre la temática de las interacciones socioculturales, denominada interculturalidad crítica (Marcelo, 2011; Casaire, 2006; Garcés, 2009; Giroux, 2003; Juliano, 1993; Martínez Muñoz, 2007), cuyas consecuencias para el estudio de los libros de texto es altamente significativas y relevantes. Este es un tema pendiente que debe ser trabajado con mayor profundidad cuando nos refiramos al análisis, comparativo o no, de los libros de texto y demás materiales usados frecuentemente para el desarrollo de las prácticas educativas concretas. Al igual que en el caso de la primera tendencia, aquí está en juego el modelo de la estandarización axiológica, ontológica, epistemológica, política, sociocultural y metodológica de los libros de texto y otros materiales de estudio, particularmente cuando se trata de complejidades socioculturales locales, regionales, nacionales e internacionales. Estas dimensiones estandarizadas y relativistas deberían cambiar a la de la interculturalidad crítica, puesto que esta última sí podría responder a las problemáticas y contradicciones sociales, políticas y económicas presentes en cada momento sociohistórico en relación con la concepción, elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de los libros de texto y los demás materiales de estudio (Mora, 2010 y 2011).

Las tres corrientes anteriormente descritas (estandarización, relativismo y exclusión-nacionalismo), reflejadas en la investigación sobre análisis y evaluación de libros de texto y demás materiales educativos (Mora y Unzueta, 2012), contienen tácita y explícitamente una gran cantidad de contradicciones y dificultades filosóficas y epistemológicas que imposibilitan el desarrollo armónico y equitativo de los pueblos, así como la transformación de las sociedades basadas en la opresión por sociedades auténticamente libres. La integración de acuerdo con nuevos factores en una región determinada como es el caso latinoamericano y caribeño (en otros continentes existen muchas similitudes con el nuestro) lleva a un cambio natural en la conciencia de los sujetos participantes de esta región, lo cual tiene que ver obviamente con actitudes, aptitudes y posicionamientos contrarios a las corrientes nacionalistas-universalistas unipolares o bipolares que afectan los procesos de desarrollo e integración verdaderos de carácter regional e incitan a las manifestaciones de incompatibilidad y disputas entre pueblos con raíces socioculturales muy semejantes, pero que requieren aún un profundo proceso de concientización política con miras a la superación de tales contradicciones, particularmente de índole socioeconómico (Mészáros, 2008; Mezadra y Rahola, 2006; Moye, 2009; Villa, 2008; Walsh, 2008 y 2009).

En el caso de los países de habla hispana se puede conseguir altas similitudes en los libros de texto ya que se ha estandarizado, por influencia de las traducciones y

producciones de empresas editoriales transnacionales llevadas a cabo en España y países del cono sur, una cultura homogénea en las ciencias naturales, las ciencias sociales y las matemáticas, lo cual obviamente tampoco se corresponde con las características culturales y sociales propias de las subregiones, de los países e inclusive de las comunidades, naciones y grupos sociales dentro de cada país. Ambos aspectos conforman un espectro muy interesante en el análisis y evaluación de los libros de texto y demás materiales educativos. Por un lado, habría que analizarlos desde el punto de vista de la integración latinoamericana-caribeña y, por el otro, en cuanto a lo concerniente a la diversidad cultural de la región en sí misma. En este último caso es necesario considerar aportes de perspectivas revolucionarias en cuanto a la concepción, elaboración, publicación, distribución, difusión, seguimiento y evaluación de libros de texto y otros materiales complementarios al interior de nuestro continente, como ocurre actualmente, por ejemplo, en la República Bolivariana de Venezuela.

Las tres primeras perspectivas descritas y criticadas anteriormente nos proporcionan el núcleo de los prejuicios-concepciones existentes sobre los libros de texto y demás materiales educativos, mientras que la cuarta ha sido presentada como una posibilidad contraria a posiciones fundamentalistas de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica. Cada presentación que se haga en las diferentes disciplinas (pero también desde la perspectiva interdisciplinaria) del currículo contiene un cuadro explícito o subyacente de nuestra visión del mundo, de la sociedad-comunidad y demás pueblos, del ser humano como componente-actor fundamental de toda comunidad organizada. La decisión particular o compartida en cuanto al posicionamiento paradigmático vinculado con la investigación de libros de texto y demás materiales de estudio complementarios estará, sin duda, directamente relacionado con nuestra orientación política, pero también con lo que entendamos y practiquemos sobre la relación dialéctica entre la ciencia-conocimientos-saberes y las prácticas socioculturales-económicas prevalecientes en un determinado conglomerado social (Herlihy, 1992; Kaufman y Rodríguez, 2001; Kissling, 1995; Kleßmann, 1976; Maier, 1995; Olechowski, 1995; Pingel, 2010b; Pingel, 2010a; Richaudeau, 1981; Schallenberger, 1976; Skyum-Nielsen, 1995; UNESCO, 1949; UNICEF, 2008; Weinbrenner, 1986; Weinbrenner, 1995; Höpken, 1996). Necesitamos profundizar en consecuencia aún más en este campo para conjugar un prototipo completo que nos permita desarrollar dicho trabajo científico. Este es uno de los objetivos que nos hemos propuesto con este trabajo, lo cual pasa evidentemente por comprender con mayor detalle las funciones básicas que cumplen los libros de texto y demás materiales educativos complementarios. Este será el tema central del siguiente apartado. En una segunda parte nos ocuparemos en detalle de la investigación propiamente dicha y la conformación de un procedimiento adecuado para hacer estudios complejos tanto de los libros de texto, en sus diversas manifestaciones, como de cualquier otro material que contribuya al desarrollo de

los procesos de aprendizaje y enseñanza. No podemos olvidar, por último, que los libros de texto juegan un papel fundamental en lo económico, lo cual obviamente está asociado a los aspectos éticos tanto de la educación propiamente dicha como de todos aquellos recursos y materiales usados con mucha frecuencia en el desarrollo de cualquier práctica educativa (Wieland, 2007; Wiater, 2003; Wiater, 2003; Weinbrenner, 1995; Suchanek, 2007; Stein, 2001; Schnabel-Henke, 1995; Noll, 2002; Lauer, 2007; Imhof, 1993; Bauer, Riedel, Thull y Wissel, 2005). Por ello, un trabajo como el presente debe, en todo caso, mostrar y analizar algunos aspectos relacionados con las principales funciones de los libros de texto en particular. Aquí insistiremos básicamente en las funciones de los libros de texto, sin que ello signifique que los demás materiales complementarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza carezcan de algunas de ellas, sólo que los libros de texto son concebidos, diseñados, publicados, distribuidos e implementados de acuerdo con tres funciones primarias y seis secundarias, las cuales no siempre están presentes en los demás materiales complementarios.

3. Funciones fundamentales de los libros de texto

Se considera con frecuencia que los libros de texto deben ser considerados esencialmente desde las siguientes tres perspectivas: como un *instrumento político*, como una *herramienta pedagógica* y como un *medio de información*³. En algunos casos, inclusive, se pretende eliminar el papel político que ejercen los libros en una determinada sociedad, lo cual obviamente está directamente relacionado con la concepción de educación, sociedad, ser humano, formación, comunidad y Estado asumida por quienes defienden la supuesta neutralidad de los libros de texto y demás materiales que contribuyen al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. En este documento consideramos que, además de las tres funciones anteriores, los libros de texto también cumplen la gran función de reproducir, mantener y documentar la cultura, entendiéndose esta última desde una manera amplia, que incluye los hechos, las circunstancias y las realidades, todo ello social, histórica y contextualmente determinado. Así que los libros de texto también deben ser considerados como un reservorio *sociocultural*. Además de estas cuatro grandes funciones, en los párrafos siguientes detallaremos, a la luz de diversas publicaciones sobre la temática, otras funciones menos conocidas o esporádicamente consideradas por quienes están dedicados/as a la temática, pero que son también altamente significativas.

3 Los siguientes tres apartados (funciones fundamentales de los libros de texto, *funciones complementarias* de los libros de texto y demás materiales educativos y *diversas orientaciones* de los libros de texto y otros materiales para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza) encuentra su sustento teórico y metodológico en muchos/as autores/as que han venido reflexionado sobre el tema. Algunos/as de los trabajos consultados para la elaboración del presente documento son los siguientes: Beyer, 1971; Schallenberger, 1973; Hacker, 1977; Kuhn, 1977; Volkmann, 1978; Brucker, Hacker, 1980; 1983; Detjen, 2001; Rüsen, 1992; Imhof, 1993; Schnabel-Henke, 1995; Weinbrenner, 1995; Stein, 2001; Noll, 2002; Wiater, 2003; Bauer, Riedel, Thull y Wissel, 2005; Suchanek, 2007; Lauer, 2007; Wieland, 2007; Spachinger, 2009; Beyer, 2012; Mora y Unzueta, 2012.

El libro de texto es, por esencia y naturaleza, una apropiada herramienta pedagógica, didáctica y curricular, puesto que él ayuda ampliamente tanto a los/as docentes como a los/as estudiantes al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de los centros educativos. Cuando algunas personas hablan del *papel o la función pedagógica* de los libros de texto y demás materiales de aprendizaje-enseñanza, consideran implícita o explícitamente que los mismos tienen que reflejar sólo una teoría de la acción pedagógica, didáctica y curricular, la cual debe responder necesariamente a una praxis comunicativa de la educación y la formación. Mientras que otros, por el contrario, piensan que los mismos pueden poner de manifiesto también diversas teorías latentes o manifiestas. Un tercer grupo podría indicar que ellos no deben estar sometidos, por algunos supuestos de neutralidad, a ninguna teoría, sino que simplemente deben poseer contenidos específicos propios de cada disciplina. Por supuesto que en este documento no estamos de acuerdo con esta última mirada, aséptica e irreal. Lo que sí podemos afirmar con toda precisión es que cualquier material de aprendizaje y enseñanza, especialmente los libros de texto, cumplen un alto papel *formativo-educativo* en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos, desde la educación inicial hasta la más compleja y especializada actividad en el mundo de la educación universitaria o superior. También podemos afirmar que los libros de texto, en el marco de la praxis formativa y educativa, asumen una doble direccionalidad; por un lado, constituye un medio indispensable para el tratamiento de contenidos intra e interdisciplinarios, pero también pasa a ser un mediador del proceso de aprendizaje y enseñanza propiamente dicho. El libro de texto se ha convertido, internacionalmente hablando, en el medio de información por excelencia. Consideramos, por lo tanto, que difícilmente podrá ser eliminado o sustituido por otro recurso pedagógico y didáctico durante mucho tiempo.

El libro de texto se ha afianzado en cada uno de los países donde existe un sistema educativo formal, puesto que él forma parte inseparable de la complejidad estructural del currículo respectivo. Consideramos que no puede existir fácilmente un buen proceso de aprendizaje y enseñanza sin la utilización de un buen libro de texto. En este sentido, podríamos establecer, inclusive, una relación entre el/la docente y el libro de texto, tomando en cuenta las características de ambos. Es decir, un/a buen/a docente podría trabajar, seguramente sin mayores inconvenientes, a partir de algunas partes de un determinado libro de texto, aunque el mismo sea pedagógica y didácticamente deficiente, o también con la ayuda de otros materiales, obviando el libro de texto por completo. Para que ello ocurra, sin embargo, es necesario disponer de excelentes docentes, muy bien formados en lo intradisciplinario e interdisciplinario, en lo psicopedagógico, en lo curricular, en lo sociocultural y en lo político. Lamentablemente, no se ha logrado alcanzar, en casi todo el mundo, esta formación compleja e integral. Por ésta y otras razones seguiremos insistiendo en la necesidad de elaborar buenos libros de texto como complemento para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. Si la formación integral de los/

as docentes es excelente y los libros de texto también son muy buenos, entonces tendríamos, considerando obviamente otras premisas propias del funcionamiento del sistema educativo, un adecuado y anhelado desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. Si tenemos docentes con algunas dificultades en cuanto a su formación integral, entonces los libros de texto jugarían aquí un papel altamente significativo en la formación de los/as estudiantes, ya que los mismos complementarían tales deficiencias, garantizando la autodeterminación y el autoaprendizaje tanto individual como colectivamente. Pero si tenemos la primera situación, lo cual es frecuente por múltiples razones, y a ella le agregamos la inexistencia de libros de texto o su deficiente calidad en cuanto a los elementos fundamentales que caracterizan a un libro de texto, entonces los/as docentes y estudiantes estarían enfrentados a la soledad y al desamparo pedagógico-didáctico.

El libro de texto como *medio de información* tiene grandes ventajas en comparación con otros materiales de aprendizaje y enseñanza. Por supuesto que cuando hablamos del libro como medio adecuado para portar informaciones, no nos estamos refiriendo a un medio para la transmisión de conocimientos, habilidades-destrezas y procedimientos memorísticos y algorítmicos. Todo libro de texto constituye un compendio de ideas, concepciones, valores, principios, conceptos intra e interdisciplinarios, modelos, métodos, etc. Sin embargo, lo más significativo tiene que ver con las orientaciones contrapuestas entre *transmisión* y *elaboración* de saberes y conocimientos con la ayuda de los libros de texto. Aquí preferimos apartarnos, desde la perspectiva de la pedagogía y la didáctica críticas, de la concepción que supone que el aprendizaje y la enseñanza se reduce sólo a transmitir, transferir o transponer conocimientos de unos/as a otros/as sin mayores posibilidades de acción y elaboración conceptual compartida, mediada por los procesos comunicativos entre sujetos miembros de una comunidad de trabajo, estudio, producción e investigación. Un libro de texto no apropiado para el desarrollo de un buen proceso de aprendizaje y enseñanza es aquél cuya concepción está centrada sólo en la transposición de conocimientos ajenos a los contextos, realidades, intereses, necesidades, problemáticas y significados de quienes participan en la práctica educativa concreta. Por el contrario, un buen libro de texto debe ser muy rico en informaciones relevantes y significativas, pero esencialmente pedagógico, didáctico y pertinente. Por supuesto que no es sencillo encontrar este equilibrio; sin embargo, la experiencia y la investigación en el campo de los libros de texto han demostrado que es posible construir una concepción del libro de texto, pero también una forma de estructurarlo y elaborarlo de acuerdo con la orientación educativa, pedagógica, didáctica, curricular y sociopolítica asumida por el Estado como primer y principal *responsable-director-orientador* de la respectiva política educativa.

En tercer lugar, tenemos al libro de texto como un *instrumento* de carácter esencialmente *político*, ya que consideramos que la educación y la formación cumplen, primeramente, un rol político, bien sea como vía para el mantenimiento

de las condiciones de desigualdad social o bien como medio para la liberación definitiva del ser humano. Todo libro de texto produce y reproduce una visión del mundo, del ser humano, de la sociedad, del Estado, la comunidad y la cultura en términos generales. Además, cualquier libro de texto es producto del pensamiento y las acciones de las personas, quienes por esencia son entes fundamentalmente políticos. Por otra parte, el contenido propiamente dicho de los libros de texto no es abstracto ni tampoco está separado de las realidades, los contextos y fenómenos sionaturales; por el contrario, ellos reflejan o muestran exactamente buena parte de la realidad del mundo social y natural. Realidad sometida a fuerzas contradictorias, a luchas y posicionamientos opuestos, a intereses y preocupaciones interesadas, en fin a interacciones entre sujetos social y políticamente determinados, quienes defienden apasionadamente, rechazan o comparten determinados puntos de vista políticos. Uno de estos elementos altamente sustantivo consiste precisamente en alcanzar, mantener y ejercitar el poder, unos con fines nobles o socialmente significativos, como el caso de quienes asumen una orientación socialista y otros quienes estarían comprometidos sólo con intereses mezquinos y capitalistas. El libro de texto constituye, en consecuencia, uno de los componentes políticos más relevantes del currículo. Por ello, no nos debería sorprender la aceptación o rechazo de cualquier libro de texto por parte de un determinado grupo de opinión, poder o presión. Por el contrario, más bien deberían sorprendernos aquellas afirmaciones que indican la supuesta existencia de algún libro de texto totalmente neutral, apolítico, desprovisto de ideología y posicionamiento político. Por último, consideramos que todo gobierno que intente construir un Estado socialista, como parte de la seguridad y existencia en el tiempo del mismo, no debería dejar en manos de entes privados la tarea de concebir, publicar, distribuir, administrar e implementar libros de texto en ningún ámbito del sistema educativo y mucho menos aceptar la elaboración de libros de texto por parte de sectores contrarios a los lineamientos fundamentales que caracterizan a dicho gobierno, más cuando se trata de la vía para la conformación del socialismo.

Uno de los aspectos descuidados consciente o inconscientemente por quienes se han ocupado tanto de los aspectos más generales de la temática relacionada con los libros de texto como por parte de quienes se dedican a la investigación de libros de texto tiene que ver con el aspecto sociocultural. Este elemento no está necesariamente incluido en los tres anteriores; es decir, el libro de texto visto como medio de información, instrumento político o herramienta pedagógica, didáctica y curricular. En el presente documento asumimos el libro de texto como un reservorio sociocultural por muchas razones, siendo las más relevantes las siguientes: i) todo libro por esencia forma parte de una determinada cultura, puesto que él contiene y expresa buena parte de las relaciones de producción, el mundo del trabajo, las interacciones sociales, las contradicciones propias de los contextos a los cuales ellos responden, las tradiciones, costumbres, el folclore, las artes, etc.; ii) todo libro de texto, sin duda, está pensado, concebido, elaborado, diseñado, publicado, distribuido

y trabajado en una determinada sociedad constituida por sujetos, por interacciones y relaciones de toda naturaleza. Por ello, cualquier libro, pero esencialmente los libros de texto, forma parte de la sociedad, son entes esencialmente sociales, aunque no sean seres humanos. Ellos nacen, viven y permanecen durante mucho tiempo en aquella sociedad donde ha sido concebido, pero también trascienden fronteras y abarcan múltiples contextos sociedades; iii) todo libro, y en particular los libros de texto, pasa a ser parte del reservorio cultural local, nacional, regional y mundial, por lo cual se convierte en parte esencial de la cultura, los contextos y la historia. Si bien, los libros de texto son básicamente estáticos, ellos detienen en buena medida, el tiempo, el espacio y la historia, los mismos reflejan una multiplicidad muy grande de hechos, circunstancias, situaciones y contextos; todo lo que evidentemente ha girado en torno al proceso mismo de su concepción y elaboración. Por esta razón, a través del estudio de los libros de texto podemos conocer y comprender hechos y realidades temporal y espacialmente determinadas. En definitiva, el libro de texto es un hecho y un componente cultural, pertenece a una determinada cultura en un momento histórico específico, por lo cual pasa a ser parte inseparable tanto del reservorio cultural concreto como de la misma humanidad.

4. Funciones complementarias de los libros de texto y demás materiales educativos

Aunque las cuatro funciones de los libros de texto descritas en el apartado anterior son lo suficientemente compactas y abarcan prácticamente la totalidad de la percepción popular sobre el tema, pero también del análisis académico, en cuanto al papel que deben cumplir los libros de texto en una determinada sociedad, consideramos que es muy importante tomar en cuenta otras funciones descritas ampliamente por diversos actores que han venido reflexionando e investigado en relación con la historia, vigencia, futuro y pertinencia del libro de texto como parte esencial de la concepción y estructura curricular. Algunos/as de estos autores son los/as siguientes: Beyer, 1971; Schallenberger, 1973; Hacker, 1977; Kuhn, 1977; Volkman, 1978; Brucker, Hacker, 1980; 1983; Detjen, 2001; Rösen, 1992; Imhof, 1993; Schnabel-Henke, 1995; Weinbrenner, 1995; Stein, 2001; Noll, 2002; Wiater, 2003; Bauer, Riedel, Thull y Wissel, 2005; Suchanek, 2007; Lauer, 2007; Wieland, 2007; Spachinger, 2009; Mora y Unzueta, 2012; Beyer, 2012.

- i) Los libros de texto cumplen la importante *función de estructurar, organizar y distribuir* un conjunto de contenidos previamente concebido mediante el proceso de simplificación y concreción de la concepción curricular. Es decir, los libros de texto se convierten en la operacionalización o en el medio de implementación de las intenciones e intereses curriculares de cualquier política educativa de Estado, de la planificación curricular a cargo de ciertos grupos especializados, que toman en cuenta las

características y situaciones concretas de la ciencia, la tecnología, la pedagogía y la didáctica en un momento específico determinado. La distribución de los contenidos ordenados cuidadosamente en los planes y programas de estudio, así como la didáctica correspondiente para su desarrollo durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, es una de las razones por las cuales existen los libros de texto. Esto significa que los libros de texto se convierten en la primera ayuda, en el primer recurso y en el primer apoyo disponible para los/as docentes en su largo camino y responsabilidad formativa. Sin embargo, existen suficientes indicios que muestran claramente cómo los/as docentes abandonan su independencia con respecto a hacer uso también de los planes y programas de estudio, pero más delicada aún es la renuncia que ellos/as hacen a su autonomía como personas suficientemente preparadas para innovar, investigar, actuar y evaluar su propia práctica educativa. Este comportamiento tácito de los/as docentes podría ser valorado de dos maneras: altos niveles de dependencia-creencia en el libro de texto o altos niveles de confianza hacia ellos. El peligro, en todo caso, consiste en que los/as docentes podrían aferrarse estrechamente a los contenidos establecidos en el libro de texto, convirtiendo a éste en un plan de estudios en sí mismo. Con ello se estaría convirtiendo este importante recurso curricular en la única herramienta de apoyo disponible para los/as estudiantes y docentes.

- ii) Los libros de texto cumplen, como segunda función, la *función de representación*, cuya esencia consiste en englobar contenidos textuales, gráficos, imágenes, diversas informaciones cartográficas, figuras, percepciones del mundo, acontecimientos, adelantos científicos y tecnológicos, etc. En fin, el material contenido en un libro de texto debe ser muy amplio, variado, ajustado a los acontecimientos reales, sociales y naturales, evitando en lo posible todo tipo de especulación y charlatanería. El contenido de los libros de texto, entonces, le permitirá a las/os docentes alcanzar los objetivos previstos del proceso pedagógico-didáctico. De esta manera el libro de texto se convierte más bien en un elemento sustantivamente poderoso para la elaboración del conocimiento en forma personal y colectiva. Aquí nos encontramos, por lo tanto, con una caracterización fundamental de cómo deberían ser concebidos y estructurados los libros de texto a la hora de su realización, como ocurre con frecuencia en muchas partes del mundo. Un libro de texto sólo puede ser valorado en su máxima expresión si el ofrece una gran cantidad de contenidos diversos, concebidos y trabajados profesionalmente por personas vinculadas al mundo de la intradisciplinariedad respectiva, al mundo de la interdisciplinariedad y, por supuesto, al mundo de los conocimientos y prácticas pedagógicas, didácticas y metódicas adecuadas o

que respondan a los lineamientos básicos de una educación social, natural y políticamente pertinente. Sin duda que tales exigencias no siempre han sido satisfechas por quienes han estado encargados de la elaboración de los libros de texto y menos por las editoriales privadas en su mayoría que imponen lineamientos curriculares, políticos, pedagógicos y didácticos al servicio de los intereses del sistema capitalista. Los/as estudiantes deben estar en capacidad, con la ayuda de la oferta de buenos libros de texto, de trabajar individualmente, en parejas y en grupos, en lo posible de manera independiente, con la finalidad de comprender y elaborar conocimientos científicos, desarrollar habilidades y destrezas, y muy especialmente alcanzar un conjunto de potencialidades en los diversos aspectos de la formación integral de cada sujeto y de la comunidad de manera más general. Los/as docentes estarían, en cierta forma, aliviados/as del peso que representa seguir impartiendo conocimientos y saberes mediante una didáctica puramente frontal, quedando a un lado otros métodos para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza donde los/as estudiantes pasarían a ser realmente los verdaderos/as protagonistas de todo el proceso educativo. De esta manera, el libro de texto se convierte en el complemento indispensable de una buena educación, puesto que no sólo permite el trabajo independiente y autónomo de los/as estudiantes, sino que también democratiza y estandariza, respetando siempre las diferencias individuales, el conocimiento y las diferentes formas de lograr altos niveles de comprensión y transformación del sujeto, por un lado, y de lo sociopolítico, por el otro.

- iii) La *tercera función* complementaria de los libros de texto consiste en el *control*. Podríamos ver esta función desde dos perspectivas. Por una parte, el libro de texto permite llevar un control del desarrollo del proceso mismo de aprendizaje y enseñanza, puesto que en él se establece no sólo los contenidos específicos intra e interdisciplinarios, sino también la distribución de las actividades que trabajarían los/as participantes e inclusive el tiempo aproximado dedicado a cada contenido, la acción de los docentes, la participación de los/as estudiantes y las tareas propuestas relacionadas con cada contenido específico. De esta manera, el libro de texto se convierte, en consecuencia, en una guía (en el sentido positivo de la palabra) para la acción y la reflexión de todos/as los/as actores/as del quehacer pedagógico-didáctico. Este control también se pone de manifiesto en el conjunto de indicaciones, instrucciones de trabajo, preguntas, apoyos, exigencias, motivaciones, etc., contenidas en el respectivo libro. Por otra parte, la función de control que cumplen los libros de texto también se refiere a la valoración, seguimiento, resultados parciales-finales y logros de carácter esencialmente cualitativo. Un buen

libro de texto permite no sólo el fomento y la motivación diferenciada de todos/as los/as participantes en la práctica educativa, sino que también contribuye considerablemente a la observación compleja del desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas, con lo cual obviamente estaríamos haciendo una evaluación pedagógica-didáctica centrada en procesos y en el seguimiento más que la implementación de evaluaciones tradicionales impositivas, bancarias, competitivas y cuantitativas, cuyo objetivo consiste más bien en la selección social.

- iv) La cuarta *función* que deberían cumplir los libros consiste en la *motivación*. Ella podría verse desde diversos puntos de vista, relacionados obviamente con la concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica subyacente o explícita. Por supuesto que un libro de texto debe estar actualizado, debe ser dinámico y altamente contextualizado, manejable, variado y ajustado a los saberes/conocimientos científicos, disminuyendo en lo posible las especulaciones, estimaciones, errores conceptuales, apreciaciones y afirmaciones escasamente científicas, etc. Un buen libro de texto debe estimular el trabajo de todos/as los/as participantes dentro y fuera del aula de clases, permitiendo especialmente el trabajo independiente y el ejercicio permanente de quienes interactúan en el proceso didáctico. La elaboración, publicación y uso de los libros de texto en la actualidad es más exigente que en el pasado; no se trata de un simple capricho generacional, más tiene que ver con el crecimiento exponencial de saberes y conocimientos, la variedad didáctica, el desarrollo tecnológico en todos los sentidos, lo cual va desde la fijación de las realidades sociales y naturales mediante la fotografía digitalizada de alta resolución hasta la complementariedad de los libros de texto mediante los diversos programas computarizados. El diseño de un buen libro de texto requiere una permanente comunicación entre quienes estarían dedicados a la elaboración de las lecciones, los/as revisores/as y diseñadores/as de los mismos. Todo lo cual tiene que hacerse sin cometer excesos barrocos incorporando demasiada fotografía cuyo significado y uso en relación con el contenido es escasamente significativa o agregando grandes cantidades de textos explicativos y descriptivos, truncando la variedad de tareas y actividades motivadoras para los/as participantes del hecho educativo. En definitiva, un buen libro de texto debería contener variedad didáctica, estar orientado en el trabajo, la producción, la investigación y la acción, pero también contener altos niveles de pertinencia social, natural, política y cultural. De esta manera sí tendríamos un libro de texto motivador, el cual superaría con creces la educación bancaria, pasiva y alienadora.
- v) La quinta *función* complementaria de los libros de texto tiene que ver sin duda con la atención a la *homogenización y diferenciación* del grupo que

participa activamente en el proceso aprendizaje y enseñanza. Ello tiene que ver con la variedad en cuanto a la capacidad y disposición de aprender de cada sujeto, por un lado, y del colectivo, por el otro. Por muchas razones los/as integrantes del proceso educativo son diferentes, puesto que genéticamente los seres humanos no somos iguales, pero tampoco tenemos las mismas vivencias y experiencias. Todo ello también está determinado, además del aspecto genético, por los mismos procesos de enculturación y socialización, para lo cual los contextos y la misma cultura juegan un papel determinante y decisivo. Por ello no encontraremos jamás un grupo homogéneo en cuanto a las condiciones básicas antropológicas para el aprendizaje y la enseñanza, independientemente de su edad, procedencia sociocultural, lengua, comunidad, etc. Cada sujeto tiene sus particularidades y, especialmente, sus potencialidades diferenciadas con respecto a los demás sujetos del mismo grupo, lo cual incide considerablemente en su capacidad y disposición para aprender y, por supuesto, para enseñar. A esta condición esencialmente humana, producto de la herencia y la influencia sociocultural, se suman lamentablemente las diferencias de carácter socioeconómico como resultado de la existencia del sistema capitalista. De esta manera tenemos ciertas homogeneidades en el grupo, pero también altos niveles de heterogeneidad en los/as participantes. La teoría de la diferenciación interna nos ayuda considerablemente a la superación de esta dicotomía. Para lograr este importante objetivo se requiere, sin duda, la elaboración de libros de texto que puedan cumplir esta doble función, pero esencialmente encontrar puntos didácticos intermedios con la finalidad de atender a la totalidad del grupo, sin que existan preferencias o fortalecimiento de las desigualdades. La escuela y los libros de texto, en consecuencia, deben cumplir el gran papel de superar las desigualdades y discriminaciones en cuanto a lo político, social, pedagógico, curricular y didáctico.

- vi) La sexta y última función tiene que ver con lo estrictamente didáctico y curricular. Esta función no está referida al aspecto fundamentalmente pedagógico, componente tratado anteriormente como una de las principales funciones de los libros de texto. Tampoco nos referimos a los contenidos intra e interdisciplinarios, también discutidos en párrafos anteriores. Lo didáctico y lo curricular están estrechamente vinculados, profundamente relacionados entre sí. Por ello, consideramos que es importante tomar en cuenta este aspecto como una de las seis funciones complementarias de los libros de texto. Los aspectos didáctico y curricular encierran más elementos educativos que una simple distribución secuencial de contenidos y su desarrollo básico dentro de las aulas con énfasis en el trabajo de los/as docentes. Tal como lo hemos indicado en múltiples trabajos (Mora, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010 y 2011), la concepción

de currículo que hemos asumido desde hace muchos años está asociada a la concepción crítica de la pedagogía y la educación, en términos más generales. La teoría curricular incluye, por supuesto, más elementos que los convencionalmente asumidos por la educación bancaria, impositiva y enajenadora. Estos elementos deberían estar presentes de manera latente o explícita en cada una de las lecciones y actividades que conforman un buen libro de texto. Desde la misma manera nos encontramos con el componente didáctico. Los libros tradicionales, aquéllos que responden a la educación bancaria, impositiva, centrada en los/as docentes y los contenidos, asumidos como neutrales y asépticos de toda particularidad política muestran una didáctica muy trivial, escasamente participativa, olvidando los grandes adelantos de la didáctica crítica y la diversidad metodológica para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Una de las críticas más importantes a la didáctica convencional, ejercitada también en los libros de texto, tiene que ver con la poca existencia de actividades de investigación, producción, reflexión y deliberación. A veces los libros de texto están pensados para el fortalecimiento de la memoria corta, la repetición y la orientación en la selección social. En tal sentido, pensamos que los libros de texto reflejan no sólo una posición política, una concepción de educación, Estado, ser humano, comunidad y sociedad, sino también una concepción del currículo y del propio desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza.

5. Diversas orientaciones de los libros de texto y otros materiales para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza

Los libros de texto normalmente han sido pensados y concebidos como libros de trabajo para que los/as estudiantes aprendan por su propia cuenta o permitan hacer un seguimiento al conjunto de actividades pedagógico-didácticas desarrolladas por los/as docentes dentro de las aulas de clases. Con frecuencia se piensa sólo en una única orientación, la cual obviamente determinará una única tipología de libro, un libro sólo para aprender. Sin embargo, existen por lo menos otras cuatro formas u orientaciones en los libros de texto, las cuales por supuesto determinarán cuatro tipologías también diferentes. En este apartado nos referiremos aunque muy brevemente a cada una de estas cuatro orientaciones y, por supuesto, a las correspondientes tipologías. Es muy probable que otros/as autores/as muestren otras orientaciones y tipos de libros de texto; sin embargo, creemos que las cuatro consideradas en este documento podrían incluir a las demás, en muchos casos muy específicas y exóticas. Estas cuatro orientaciones consisten en las siguientes: i) libro de enseñanza propiamente dicho; ii) libro de aprendizaje específico; iii) libro de trabajo; y iv) libro combinado. Con poca frecuencia se encuentran libros

estrictamente puros en cuanto a la enseñanza, aprendizaje o ejercitación. Ello no ocurre simplemente por la imposibilidad de concebir, diseñar, publicar e implementar un determinado libro con estas características específicas, sino más bien porque no existe, desde un punto de vista dialéctico y epistemológico, la pureza en el aprendizaje, la enseñanza y la ejercitación o trabajo práctico propiamente dicho. La teoría crítica social, educativa, pedagógica, curricular y didáctica considera que el aprendizaje, la enseñanza y el trabajo están intrínscamente unidos. Por ello, adquiere mucha fuerza la idea de la conformación de libros de texto híbridos, combinados, que unen el aprender, el enseñar, el trabajar y el producir. A pesar de esta premisa básica, consideramos que sí existe obviamente un determinado énfasis; es decir, si bien no existe una concepción pura del libro de texto en cuanto a sólo aprender, sólo enseñar o sólo ejercitar, sí podríamos considerar la existencia de libros de texto focalizados en cada uno de estos tres aspectos. Por otra parte, los/as autores/as, docentes, editoriales, etc., no asumen claramente la existencia de este tipo de libros de texto, tal vez porque las diferencias se mueven en fronteras profundamente tenues, escasamente diferenciadas. A pesar de ello, describiremos a continuación estas cuatro orientaciones y tipologías de los libros de texto, insistiendo en la última, la forma híbrida, ya que ella es la comúnmente aceptada y real de acuerdo con la esencia de la pedagogía y la didáctica, pero también de la creencia y tradiciones populares en cuanto a la concepción y uso del libro de texto. Las cuatro orientaciones y tipologías de los libros de texto son las siguientes: *libro de enseñanza*, *libro de aprendizaje*, *libro de ejercitación* y *libro combinado o mixto*. A continuación describiremos cada una de estas cuatro tipologías de los libros de texto.

- i) El *libro de enseñanza*. Este tipo de libros centra su atención en la enseñanza y por supuesto en el/la docente, quien es la persona que por definición tradicional asume ese papel. Este libro ofrece al/la participante un material o contenido totalmente ordenado, acabado y altamente estructurado, sin que exista la posibilidad incorporar modificaciones o innovaciones durante el transcurso del proceso de aprendizaje y enseñanza. Este texto, redactado por el/la o los/as autores/as, según un esquema específico estandarizado, a veces internacionalmente, responde obviamente a una cierta objetividad conceptual y estructural, observándose en él una serie muy bien ordenada de situaciones focalizadas básicamente en la enseñanza. Los libros de texto centrado en la enseñanza están elaborados pensando en clases frontales, organizadas y suministradas por los/as docentes con escasas posibilidades para el trabajo individual o cooperativo-colaborativo por parte de los/as demás participantes. Este tipo de libro de texto refleja claramente la concepción didáctica de la elementalización o transposición conceptual; es decir, haciendo entendibles supuestamente los conceptos e informaciones intradisciplinarias para quienes, también supuestamente, no conocen ni poseen ningún tipo de saber, conocimiento o información

previa. Estos libros se centran en informaciones más o menos generales, convirtiéndose para los/as estudiantes sólo en libros de consulta y no en libros de aprendizaje. También permiten la repetición de aquellos contenidos presentados mediante un proceso puramente frontal del quehacer educativo, esencialmente dentro de las aulas de clase. Uno de sus objetivos centrales consiste en ayudar a los/as estudiantes en la preparación de sus exámenes, todo ello obviamente dentro de la filosofía bancaria e impositiva de la educación. Con frecuencia los/as estudiantes leen el libro no con la finalidad de comprender, en el sentido exacto de la palabra, sino por el contrario con el objetivo de repetir y reforzar memorísticamente el contenido presentado en ellos. Por supuesto que este tipo de libros de texto no asume una estructura o concepción para el desarrollo del proceso educativo. Estos libros contienen mucha información y están altamente centrados en la ciencia, en el mundo intradisciplinario.

- ii) *El libro de aprendizaje.* Este tipo de libros de texto, contrariamente a los anteriores, estaría orientado en el proceso del aprendizaje, su énfasis está en el trabajo de los/as estudiantes. Su concepción en cuanto a la estructuración de los contenidos no difiere mucho del anterior tipo de libros, puesto que estos últimos también se orientan en los contenidos establecidos ordenada y estructuradamente en los planes y programas de estudio. Las representaciones de los contenidos son complementadas por los/as autores/as revisores/as y diseñadores/as mediante una diversidad de imágenes, gráficos, dibujos, etc. En ellos no se ahorra mucho espacio, como el caso anterior, para grandes cantidades de texto informativo, sino que se incorpora elementos didácticos sustantivos, ya que se supone que tales libros serán trabajados, en lo posible de manera independiente, por parte de los/as estudiantes de manera individual o colectiva. La idea de estos libros orientados al aprendizaje y, por supuesto, pensados para los/as estudiantes, consiste básicamente en el manejo independiente del libro de texto, inclusive sin la presencia de los/as docentes. Se parte del principio primario que los/as participantes en la práctica educativa pueden comprender solos, sin la presencia del/la otro/a, sin la ayuda de alguien con mayor experiencia, información, conocimiento, saberes y dominio de procedimientos. Este tipo de libros contiene diversas baterías de preguntas y actividades pensadas para el trabajo individual fuera de la escuela, especialmente en el hogar. En la mayoría de los casos tales tareas aparecen al inicio o al final de la lección, reservando el cuerpo principal de la misma para el suministro de informaciones que servirán para responder las preguntas inicialmente planteadas o aquéllas que aparecerán al final de ella. Esta estructuración del libro de aprendizaje ha sido criticada ampliamente por quienes defienden los libros de texto centrados en la enseñanza,

ya que consideran que se pierde el hilo conductor de la lectura de los textos e informaciones y, además, un libro de texto no debe interrumpir un proceso de “adquisición” y “asimilación” de conceptos formales de la ciencia y la tecnología. Otra crítica consiste en que este tipo de libros de texto simplifican considerablemente el conocimiento científico al extremo de ofrecer sólo informaciones limitadas en forma de lista de contenidos orientados a responder las preguntas o tareas presentadas en ellos mismos. Los libros de texto orientados en el aprendizaje contienen normalmente tres tipos de preguntas: las primeras referidas a la reproducción de conocimientos, normalmente aquél suministrado en el mismo, sin que exista mucha exigencia para la consulta e indagación en otros materiales o libros; las segundas tienen que ver con tareas o cuestiones de mayor complejidad conceptual, pero que también pueden ser respondidas mediante las informaciones presentadas en los mismos libros de texto, sin que existan mayores exigencias en cuanto a la comprensión, deliberación, debate, discusión e interacción socio-didáctica. Algunos libros orientados al aprendizaje contienen situaciones, al inicio o al final de cada lección, que podrían permitir el logro del segundo nivel de comprensión, es decir permitir la resolución de situaciones problemáticas descontextualizadas, disfrazadas y simuladas. Podríamos afirmar que son muy escasos los buenos libros de texto orientados al aprendizaje autónomo e independiente de los/as estudiantes, más cuando se trata de las matemáticas y las ciencias naturales. La dificultad real para la elaboración de este tipo de libros ha traído como consecuencia lamentable la extrema elementarización y algoritmización de prácticamente todos los/as libros de texto.

- iii) El *libro de trabajo*. Este tipo de libros de texto han sido producto de las profundas críticas recibidas por los dos tipos de libros anteriores. Tanto los/as pedagogos/as, especialistas en el campo del aprendizaje y la enseñanza, como los/las autores/as profesionales de libros de texto y las editoriales consideraron que era necesario la elaboración de otro tipo de material didáctico que se diferenciara sustancialmente de los libros de texto orientados a la enseñanza y al aprendizaje. De allí surgió, durante el movimiento de reforma educativa de inicios del siglo pasado, la idea y la práctica de los libros denominados por algunos/as como de trabajo y por otros/as como de ejercitación. Se pensó, entonces, en el autoaprendizaje, la independencia y autonomía del/la participante en el quehacer educativo. Aunque existía, conceptualmente hablando, cierta similitud con los libros de texto orientados fundamentalmente en el aprendizaje, las diferencias con ellos son altamente significativas. La idea consiste en que este tipo de libros de texto debe brindar amplias posibilidades de trabajo por parte de los/as estudiantes mediante preguntas, situaciones problemáticas, indicaciones

procedimentales y metódicas, experimentaciones, investigaciones y trabajo de campo, en fin, un compendio de actividades variadas de trabajo, cuyo énfasis estaría centrado en el trabajo cooperativo y colaborativo. Los libros de texto centrados sólo en preguntas, actividades de indagación e investigación y situaciones problemáticas complejas permitirían no sólo un complemento a cualquiera de los dos tipos de libros descritos anteriormente, sino que serían los materiales indicados para el verdadero logro del conjunto de potencialidades de cada sujeto, el colectivo y la comunidad. Se piensa que este tipo de libros podría sustituir fácilmente a cualquier tipo de libro, siempre que el docente se convierta en el actor fundamental del proceso, no desde la perspectiva impositiva y bancaria de la educación, sino como facilitador, orientador, acompañante, cooperante y colaborador durante todo el proceso educativo. Estos libros no sólo contendrían preguntas, indicaciones, cuestiones problemáticas, proyectos de investigación, sino además estarían concebidos y diseñados con partes de periódicos y revistas (especialmente información en forma de imagen), gráficas de toda naturaleza particularmente informativa y estadística), diagramas y dibujos complejos, apartados en forma de rectángulos con informaciones e indicaciones bien precisas para el trabajo inmediato, tablas y fotografías (en lo posible reales y originales con altos niveles contextualizados), también pueden ser recortados, rayados, dibujados, etc., lo cual no siempre podría ocurrir con los primeros tipos de libros. Los/as autores/as de este tipo de libros de texto hacen un esfuerzo considerable por incorporar documentos originales, explican y aclaran procedimientos diversos, suministrando en lo posible instrucciones amplias y detalladas para que los/as estudiantes de manera independiente puedan desarrollar la gran cantidad de actividades previstas en los mismos. Con frecuencia este tipo de libros de texto también contiene glosarios, explicaciones terminológicas, apéndices ricos en informaciones complementarias, uso y manejo adecuado de la terminología científica, etc. Tanto la responsabilidad en cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza como el impulso del mismo de la práctica educativa concreta está en manos de los/as docentes. En la mayoría de los casos este tipo de libro de texto no contiene respuestas ni soluciones a las situaciones problemáticas presentadas en ellos, lo cual hace que el docente tenga que conocer cada detalle de los mismos, intervenir frecuentemente y resolver la mayoría de los problemas y cuestiones contenidas en ellos. El libro de trabajo también exige que los/as estudiantes tengan un cuaderno y una carpeta únicamente destinados a documentar tanto los detalles del trabajo con este tipo de libros como los respectivos procedimientos y soluciones a las situaciones problemáticas respectivas, con lo cual se evitaría mayores costos y por supuesto la destrucción de tales libros de texto.

- iv) El *libro mixto, combinado o híbrido*. En vista de las desventajas inherentes a las características de cada una de estas tres tipologías y orientaciones de los libros de texto, se ha fortalecido mucho la idea de concebir, diseñar, publicar, distribuir e implementar un solo tipo de libro que pudiese reunir las tres tipologías anteriores. Se trata entonces de un único libro orientado en la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo, especialmente productivo e investigativo. Este sería el libro de texto ideal, aquél que pudiese encontrar un equilibrio real entre el aprender, el enseñar y el trabajar dentro y fuera de las aulas de clase. En la actualidad, a pesar de la existencia en algunos países de las tres primeras formas de libros de texto (para aprender, para enseñar y para trabajar), se ha impuesto el concepto del libro híbrido, mixto o combinado. A pesar de esta estandarización del concepto y características de los libros de texto híbridos, aún existen algunos desequilibrios y énfasis. Es decir, hay libros híbridos muy orientados al aprendizaje, otros a la enseñanza y los terceros que harían hincapié en el trabajo, descuidando las dos primeras orientaciones. En algunos casos los libros de texto contienen pasajes o textos muy extensos, en otros casos encontramos libros de texto para el mismo nivel de estudio y con los mismos contenidos, pero con textos muy limitados o cortos. En algunos casos hay muchas imágenes, diagramas, dibujos, gráficas, etc., mientras que en otros casos su presencia en el material es muy escasa; en unos hay muchas preguntas, cuestiones interesantes, situaciones problemáticas relevantes y significativas, mientras que en otros tales aspectos son muy limitados o triviales. Lamentablemente estas diferencias de los libros de texto híbridos son producto, por una parte, de las inquietudes y caprichos de los/as autores/as y editoriales y, por otra, de la concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica explícita e implícita. En la mayoría de los casos los libros de texto híbridos están llenos de imágenes ricas en colorido y contenido, pero su finalidad se centra sólo el carácter ilustrativo, sin que exista una verdadera relación didáctica entre el contenido de la imagen y el contenido de la disciplina. Hay pocas excepciones de libros de texto híbridos que incluyan las tres orientaciones o tipologías aquí descritas. Con mucha frecuencia encontramos libros de texto supuestamente híbridos, que enfatizan sólo aspectos puramente cognitivos y cognoscitivos, lo cual sencillamente refleja una concepción limitada del proceso de aprendizaje y enseñanza cognitiva, política, contextual y socialmente significativa. Un buen libro de texto híbrido debe reunir un conjunto de principios básicos que podrían ser extraídos de las ventajas de los tres primeros tipos de libros analizados en este documento. Este cuarto tipo de libro de texto o libro típicamente ideal debe ser, en primer lugar, un buen libro para el aprendizaje independiente y autónomo de cada uno/a de los/as participantes. Debe convertirse, en segundo lugar, en un libro que le permita al/la docente y a los/as estudiantes enseñar al/a la

otro/a desde una perspectiva de interacción socio-didáctica. Y por último, debe ser un libro que contenga un conjunto de actividades y situaciones problemáticas que estén orientadas a la indagación, la investigación, el trabajo productivo sociocomunitario y la formación integral del sujeto y la colectividad en el campo de las diez potencialidades que hemos desarrollado detalladamente en otros documentos relacionados con la pedagogía, el currículo y la didáctica (Mora, 2011). Por supuesto que nos inclinamos por este tipo de libros de texto; sin embargo, su concepción, diseño, elaboración, distribución, implementación y evaluación debe responder a una pedagogía y didáctica centrada en la relación estrecha entre la teoría y la práctica, entre el hacer y el pensar, entre el actuar y el reflexionar. Para ello, también hemos elaborado, después de muchos años de reflexión y práctica, un modelo conformado por siete momentos didácticos, los cuales servirían no sólo para la elaboración de cada una de las lecciones que compone un determinado libro de texto, sino que también pueden orientar el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza dentro de los Centros Educativos Autónomos Comunitarios (CECA) y en los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE). Esperamos que los cambios educativos experimentados últimamente en muchos países de América Latina y el Caribe repercutan también en la concepción, elaboración y distribución masiva y gratuita de buenos libros de texto desde esta cuarta y última orientación.

6. Investigación en el campo de los libros de texto y demás materiales educativos complementarios

La investigación en el campo de los libros de texto y otros materiales educativos no es reciente, ella se remonta básicamente a principios del siglo XX y está directamente vinculada con el movimiento de reforma educativa en torno al cual existió mucho interés en la elaboración de diversos tipos de libros, tal como lo hemos señalado en el presente documento. La investigación de los libros de texto no se refiere a una simple evaluación de materiales de aprendizaje y enseñanza, especialmente de aquellos puestos en práctica durante el quehacer educativo, sino que se trata más bien de una línea de investigación profundamente compleja y amplia, la cual podría ser considerada como un campo interdisciplinario, independientemente si se trata de libros de texto intradisciplinarios. La investigación de libros de texto no se refiere simplemente a ciertas opiniones subjetivas sobre sus características y uso; por el contrario, se trata de una tarea sumamente exigente, para lo cual se requiere obviamente de una formación profunda tanto de la/s disciplina/s objeto de estudio al interior del mismo libro de texto y del material respectivo como del conjunto de aspectos socioculturales, contextuales, educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos, políticos, económicos, etc., directa o indirectamente vinculados con el libro de texto (Beyer, 2012).

Podríamos decir que el interés y el esfuerzo principal en el campo de la investigación de los libros de texto y otros materiales educativos se encontraba, hasta hace poco tiempo, en estudiar esencialmente, aunque con cierta profundidad, la calidad de los libros de texto en sus diversas manifestaciones. Los trabajos sobre surgimiento, concepción, elaboración y el efecto de los libros de texto han sido muy escasos (Weinbrenner, 1995). En el campo de la educación matemática en particular, al igual que en las demás disciplinas científicas contenidas en los planes y programas de la educación primaria y secundaria, no ha habido suficientes estudios serios y relevantes. Sin embargo, podríamos indicar que en la medida que las políticas de Estado, en el campo educativo, consideran a los materiales y los libros de texto como prioridad, en esa misma medida se perfilan intereses e inquietudes importantes por parte de muchas personas hacia los libros de texto como objeto de investigación educativa, pedagógica, curricular y didáctica. Con ello ha avanzado considerablemente, además de los estudios de libros de texto en cuanto a la cantidad, la calidad y su significado, los métodos propiamente dichos, los cuales han sido perfeccionados, ampliados y profundizados. La investigación en el campo de los libros de texto y otros materiales se convierte hoy en una imperiosa necesidad, cuyas consecuencias repercutirán, sin duda, en el mejoramiento de este tipo de material altamente relevante para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza intra e interdisciplinarios en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos.

En la segunda parte de este amplio y significativo trabajo nos dedicaremos al método de investigación de los libros de texto y otros materiales propiamente dichos. Para ello analizaremos diversas perspectivas concretas, pero también desarrollaremos un sistema de categorías adecuado para tal fin. Este sistema de categorías será explicado y presentado a partir de un largo proceso de reflexión y elaboración, iniciado en el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, en agosto de 2009, el cual ha permitido no sólo sustentar una concepción compleja de la investigación en este campo, sino además optimizar el método y el sistema de categorías con base precisamente en la acción práctica concreta; es decir, con base en el estudio profundo de los libros de texto de matemáticas y ciencias naturales de los actuales países que conforman el Convenio Andrés Bello en el ámbito de la educación secundaria (Mora, 2009; Mora y Unzueta, 2012).

Conclusiones

El presente trabajo constituye la primera parte de una serie de tres documentos relacionados con la temática de los libros de texto. Esta serie se ocupa, en primer lugar, de la concepción de los libros de texto, especialmente desde la perspectiva crítica de la educación, la pedagógica, la didáctica y el currículo. En segundo lugar,

se encarga de estudiar las diversas corrientes que caracterizan a la investigación en el campo de los libros de texto y demás materiales comúnmente usados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; y, en tercer lugar, se reflexiona sobre las tareas, los problemas y los métodos concretos para el análisis de los libros de texto y materiales educativos complementarios. Esta última parte contendrá, además, un sistema de categorías para su aplicación en el estudio de los libros de texto, independientemente del ámbito escolar y la respectiva disciplina científica. Este sistema de categorías ha sido pensado, construido y aplicado en el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Convenio Andrés Bello (IIIEI-CAB).

Esta primera parte ha tratado, entre otros aspectos colaterales de mucha importancia y significado sobre la temática de los libros de texto, los siguientes componentes:

- i) Los acuerdos tácitos internacionales relacionados con el papel básico de los libros de texto y demás materiales educativos. Aquí hemos visto como esenciales seis acuerdos. Es decir: los libros de texto como recursos apropiados tanto para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza como medio para la concientización sociopolítica de todos/as los/as ciudadanos/as de un determinado país; los libros de texto y otros materiales educativos como vía para la formación ideológica y revolucionaria de toda la población, respetando las diversidades socioculturales de cada pueblo; los libros de texto como alternativa para atender de manera equilibrada a todas las personas, prestándole mayor atención a quienes han sido históricamente discriminados/as y explotados/as a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe; los libros de texto como medio indispensable para explicar y superar las diferencias substantivas entre los países altamente industrializados-tecnificados y los demás países colonizados como producto del uso de la ciencia, la tecnología y los conocimientos más avanzados; los libros de texto y demás materiales educativos como posibilidad concreta para la conformación de una educación integral en el campo de la problemática del cambio climático local, regional e internacional; y, por último, los libros de texto como recurso indispensable para superar el mundo unipolar, hegemónico y desigual predominante en el planeta, cuyo objetivo consiste en la continuidad de la explotación y colonización de las mayorías por parte de unos pocos, para lo cual se usa con mucha frecuencia las informaciones, los conocimientos los métodos contenidos en ellos.
- ii) Como segundo aspecto tratado en el presente documento tenemos las tres grandes caracterizaciones de los libros de texto y demás materiales: *la estandarización, el relativismo y la concepción excluyente o nacionalista*. Como

alternativa a ellas tres, por sus grandes contradicciones e inconsistencias conceptuales, prácticas y operativas, hemos propuesto una cuarta concepción, la de la interculturalidad crítica e integradora, la cual debería responder teórica y prácticamente a los intereses, necesidades y exigencias de la población que hace uso de un determinado libro de texto.

- iii) En tercer lugar, hemos trabajado con cierta profundidad las grandes funciones que cumplen, básicamente los libros de texto; es decir: como un *instrumento político*, como una *herramienta pedagógica* y como un *medio de información*. A estas tres funciones convencionales le hemos agregado, según la bibliografía consultada sobre el particular, las siguientes funciones complementarias: estructurar, organizar y distribuir el contenido intra e interdisciplinario, representación conceptual didáctica, el control y seguimiento de la comprensión, la motivación de todos/as los/as participantes en el quehacer educativo, atención a las diferencias y homogeneización de objetivos comunes de acuerdo con las particularidades del grupo participante en el proceso de aprendizaje-enseñanza, y una última que está estrechamente relacionada con el fenómeno estrictamente didáctico y curricular.
- iv) El cuarto punto del documento tiene que ver con las cuatro características u orientaciones de los libros de texto en el ámbito internacional; es decir, *el libro de texto como herramienta para la enseñanza, el libro de texto como medio apropiado para el aprendizaje, el libro de texto como libro de trabajo pedagógico-didáctico y el libro de texto concebido de manera mixta, combinada o híbrida*.
- v) La quinta y última parte del presente documento ha tratado muy someramente el tema de la investigación en el campo de los libros de texto y demás materiales educativos complementarios. Esta temática obviamente será objeto de un mayor estudio y análisis en la segunda parte de los tres grandes trabajos relacionados con los libros de texto y materiales de estudio complementarios.

Por último, quisiera resaltar que esta temática es altamente interesante y necesaria por muchas razones. Los libros de texto y demás materiales educativos seguirán existiendo y jugando un papel fundamental en los procesos de formación integral de cada sujeto, particularmente en el ámbito de la educación formal en la mayoría de los países del mundo, puesto que ellos forman parte inseparable de todo el proceso educativo. Aunque existe en la actualidad un importante desarrollo en el campo de los materiales educativos digitalizados de toda naturaleza, ellos serán sólo (por el momento) materiales complementarios. Los libros de texto, bien concebidos y elaborados, pueden convertirse, sin duda, en el instrumento más poderoso, después de las interacciones pedagógico-didácticas, de todo sistema

educativo. No creemos, tal como podría ocurrir en algunos casos en el ámbito de la educación universitaria, que exista, en los actuales momentos y circunstancias, la posibilidad real de conformar una educación, en primaria y secundaria, sin la existencia de los libros de texto. Pensamos, en consecuencia, que la educación sociocomunitaria, productiva, emancipadora y transformadora requiere, hoy más que nunca, de la concepción, estructuración, diseño, elaboración, publicación, distribución, implementación, seguimiento y evaluación de buenos libros de texto tanto de carácter intradisciplinario como interdisciplinario, los cuales deberían estar pensados y elaborados desde la perspectiva híbrida, combinada o mixta expuesta amplia y detalladamente en el presente documento. No podemos imaginar una educación integral, liberadora, políticamente comprometida, transformadora y emancipadora sin la existencia de buenos libros de texto para toda la población de un país, pensar lo contrario es asumir una posición ingenua y desligada de las prácticas, contextos y realidades educativas en las cuales tiene lugar los procesos complejos de aprendizaje y enseñanza. En definitiva, abogamos por la continuidad y existencia en el tiempo de buenos libros de texto gratuitos para toda la población como parte de los procesos de cambios sociopolíticos, económicos, culturales y educativos. Nuestra tarea, sin duda, consiste en hacer libros de texto que respondan a la construcción de nuevas sociedades, de hombres y mujeres nuevos/as, que permitan la formación de cada sujeto y cada colectividad de acuerdo con la idea básica del logro de potencialidades, tal como lo hemos expresado en otras oportunidades, especialmente en los trabajos publicados en la revista *Integra Educativa* del IIICAB.

Bibliografía

- Altbach, Ph. G. et al.** (1991). *Textbooks in American Society*. New York: State University Press.
- Bamberger, R.** (1995). *Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick*. En: Olechowski, R. (Ed.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M., pp. 46-94.
- Bamberger, R., Boyer, L., Sretenovic, K. y Strietzel, H.** (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien: ÖBV.
- Bauer, M., Riedel, H., Thull, B. y Wissel, M.** (2005). *Wirtschaft und Politik im Zeitalter der Globalisierung*. Bamberg: C. C. Buchner.
- Beck, U.** (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beyer, J.** (1971). *Der Totalitarismus u. seine Funktion in deutschen Sozialkundebüchern*. En: Abels, Heinz (ed.), *Sozialisation in der Schule*, Kettwig/Ruhr: Audax-Verlag.
- Beyer, W.** (2012). *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de textos escolares: 1826-1969*. La Paz: IIICAB.
- Bolívar, E.** (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Bönkost, K. J./Oberliesen, R.** (1997). *Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I*. Bonn: BMBF.
- Bouveresse, J.** (1989). *El filósofo entre los artófaos. Una visión crítica de las corrientes actuales de la filosofía francesa*. México, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, R.** (2009). *Are Science and Mathematics Socially Constructed? A Mathematician Encounters Postmodern Interpretations of Science* (World Scientific).
- Brucker, A.** (1983). *Die didaktischen Funktionen des geographischen Schulbuches. Konzeptionsvorschlag für ein Arbeits- und Lernbuch*. En: Geogr. Rundschau 35, H. 12, pp.645-646.
- Cesaire, A.** (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, España: Akal.
- Cockelberghs, H.** (1977). *Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung*, In: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*. Bd. XVIII, 1977/78.
- Detjen, J.** (2001). *Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht*. En: Bundeszentrale für Politische Bildung (ed.): *Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen*, Bonn pp. 183-197.
- Ecologistas en acción** (2007). *Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Madrid-España. Editorial Popular.
- Freire, P.** (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Gellner, E.** (1992). *Postmodernismo, Razón y Religión*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía crítica y política de la esperanza*. Madrid, España: Amorrortu.
- Grof, E.** (1994). *Gesellschaftliche Aiswirkung und Folgen der Informations- und Kommunikationstechnologien. Eine Untersuchung über die Darstellung in Schulbüchern der politischen Unterrichts*. Frankfurt u.a.: Lang.
- Hacker, H.** (1977). Die Erziehungsdimension der Unterrichtsplanung. In H. Hacker & D. Poschardt (Hrsg.), *Zur Lehrerfrage und Unterrichtsgestaltung: Lernpsychologische Grundlagen – pädagogische Perspektiven* (1. Auflage). Hannover: Schroedel.
- Hacker, H.** (1980). *Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.
- Hanisch, G.** (1995). *Die Verwendung des Schulbuchs bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht*. Eine empirische Untersuchung. En R. Olechowski (ed.). *Schulbuchforschung Frankfurt/M.:* Lang. pp. 242-245.
- Herlihy, J. G.** (ed.) (1992). *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- Holton, G.** (1994). *Science and Anti-Science*. Harvard University Press.
- Höpken, W.** (2008). *History Textbooks in Post-war and Post-conflict Societies: Preconditions and Experiences in Comparative Perspective in Contested Views of a Common Past*, edited by Steffi Richter, Frankfurt/New York: Campus, 2008. pp. 373 – 395.
- Höpken, W.** (ed.) (1996). *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Imhof, U.** (1993). *Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht. arbeiten + lernen / Wirtschaft*, Heft 12, pp. 22 – 25.
- Jacobmeyer, W.** (ed.) (1986). *Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozial wissenschaftlichen Unterrichtswerken der Bundesrepublik von 1949 bis in die 80er Jahre*. Braunschweig: Georg-Eckert- Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Juliano, D.** (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid, España: Eudema.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M.** (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- Kissling, W.** (1995). *Das Schulbuch als historisches Medium der Unterrichtskontrolle*. En: Olechowski, R. (Ed.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M., pp. 116–174.
- Kleßmann, Ch.** (1976). *Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse*. En: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd. XVII.
- Koertge, N.** (ed.) (1998). *A House Built on Sand. Exposing Postmodernist Myths About Science*. Oxford University Press.
- Kuhn, L.** (ed.) (1977). *Schulbuch – ein Massenmedium. Information – Gebrauchsanweisungen – Alternativen*. Wien.
- Laer, Hermann von** (1993). *Entwicklungstheorie in Wissenschaft und Unterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Laudan, L.** (1993). *La Ciencia y el relativismo*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Laudan, L.** (1996). *Beyond Positivism and Relativism. Theory, Method and Evidence*. Westview Press.
- Leff, E.** (2003). *Ecología y Capital*. México, Ciudad de México: Siglo XXI. Lauer, J. W. (2007). *Das Thema ‚Wirtschaftsethik‘ in Schulbüchern zur Wirtschaftslehre: Eine Inhaltsanalyse ausgewählter Schulbücher*. Universität Mannheim.
- Löwy, M.** (2010). *Ecosocialismo, hacia una nueva civilización*. En: www.marxismoeologico.blogspot.com
- Maier, R.** (ed.) (1995). *Nationalbewegung und Staatsbildung. Die baltische Region im Schulbuch*. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Mariensfeld, W.** (1976). *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: zur Methodenproblematik*. En: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd. XVII.

- Martínez Muñoz, A.** (2007). *La educación intercultural en Francia y España: Similitudes y diferencias*. En: *Revista española de educación comparada*. N° 13. Disponible en: wwwsc.edu.es/fswseec/reec/reec13/reec1311.pdf.
- Martínez, J.** (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Mészáros, I.** (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI/CLACSO.
- Mezzadra, S. y Rahola, F.** (2006). *La condición postcolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global*. En: Mezzadra, S. (comp.). *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Argentina: Traficantes de Sueños.
- Mora, D.** (1998). *Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern - explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curriculärer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela* (Dissertation). Universidad de Hamburg. Disponible en: <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/05>.
- Mora, D.** (1999). *Análisis crítico del estudio comparativo internacional en educación matemática TIMSS*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Revista de ASOVMAT.
- Mora, D.** (2004). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2008). *Educación Técnica, Tecnológica, Productiva y profesional en América Latina y el Caribe*. En: D. Mora y S. De Alarcón. *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz, Bolivia: Editorial del Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (2009). *Didáctica de las matemáticas. Desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora*. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (2010). *Hacia un educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (coordinador) (2005). *Didáctica, educación crítica de la matemática y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (coordinador) (2006a). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (coordinador) (2006b). *Lenguaje, comunicación y significado en educación matemática. Algunos aspectos sobre la relación entre matemática, lenguaje, pensamiento y realidad desde una perspectiva crítica*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.

- Mora, D.** (2011). *Proceso de aprendizaje y enseñanza basado y orientado en el trabajo sociocomunitario y productivo*. En: Revista Integra Educativa, pp. 13-56.
- Mora, D. y Paredes, J.** (2011). *Análisis del diseño y desarrollo curricular de secundaria de los países del Convenio Andrés Bello. Análisis de la normativa curricular*. La Paz, Bolivia: Editorial del Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.
- Mora, D. y Unzueta, S.** (2012). *Estudio comparativo de los libros de texto de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales de algunos países del Convenio Andrés Bello*. La Paz, Bolivia: Editorial del Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Moye, P.** (2009). *Procesos de participación social en la educación boliviana*. En: *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe*. Cochabamba: CEPOS.
- Navarro, V.** (ed.) (2002). *The Political Economy of Social Inequalities: Consequences for Health and Quality of Life*. Baywood, Amityville, N.Y.
- Noll, B.** (2002). *Wirtschafts- und Unternehmensethik in der Marktwirtschaft*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Nonnemacher, F.** (1994). *Analysekriterium und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern*. En: ders (ed.). *Schulbücher in der Kritik. Analyse neuerer Sozialkundebücher*, Marburg: Tectun.
- O'Connor, J.** (2001). *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Olechowski, R.** (ed.) (1995). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Otero, E.** (1988). *Materiales para una Idea de la Impostura Intelectual*. Revista Estudios Sociales, CPU, N° 57, trimestre 3, pp. 9-30.
- Parcerisa, A.** (1996). *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pingel, F.** (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover, Germany: Hahnsche Buchhandlung. Disponible en: http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/eckert_bulletin_03.pdf oder <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/info49.pdf>.
- Pingel, F.** (2009). *Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation*. En: Pingel, F.: *Grenzgänger*. - Göttingen: V & R Unipress.
- Pingel, F.** (2010a). *Geschichtsdeutung als Macht? : Schulbuchforschung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis- und politischer Entscheidungslogik*. En: *Journal of educational media, memory, and society*. Biggleswade: Berghahn.
- Pingel, F.** (2010b). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision (2nd revised and updated edition)*. Paris/Braunschweig. Disponible en: http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/eckert_bulletin_03.

pdf oder <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/info49.pdf>.

- PISA-Konsortium** (Deutschland) (ed.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium** (Deutschland) (ed.) (2004). PISA 2003. *Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster/New York/München/Berlin- Maxmann Verlag.
- Raths, L.; Wassermann, S. y otros.** (1999). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Richaudeau, F.** (1981). *Concepción y producción de manuales escolares, guía práctica*. SECAB: Editorial de la UNESCO.
- Rodríguez, S.** (2011). *Obras completas*. La Paz, Bolivia: Edición del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración (IIIEI) – Convenio Andrés Bello (CAB).
- Rüsen, J.** (1992). *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. En: Internationale Schulbuchforschung 14, pp. 237-250.
- Rüsen, J.** (1994). *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. En: ders., Historisches Lernen, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Sander, E.** (1995). Psychologische Aspekte des Schulbuchs. In R. Olechowski (ed.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M.: Lang. pp. 221-227.
- Schallenberger, E. H.** (ed.) (1976). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Kastellaun: Aloys Henn.
- Schallenberger, H. E.** (ed.) (1973). *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen.
- Schnabel-Henke, H.** (1995). *Wirtschaftsethik an kaufmännischen Schulen: Eine Schulbuchanalyse in konstruktiver Absicht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schultze, H.** (1988). *Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam. Der Islam in den Schulbüchern der BRD*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Skovsmose, O. and Borba, M.** (2004). Research Methodology and Critical Mathematics Education. In P. Valero and R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education: Issues of Power in Theory and Methodology* (207-226). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skovsmose, O.** (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

- Skyum-Nielsen, P.** (ed.) (1995). *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Sokal, A.** (2008). *Beyond the Hoax*. Oxford University Press.
- Sokal, A. y Bricmont, J.** (1998). *Fashionable Nonsense. Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. USA, New York and London: Picador.
- Spachinger, O.** (2009). *Das Schulbuch der Zukunft oder die Zukunft des Schulbuches?* En: Bosse, P. (ed.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, Wiesbaden, pp. 243-249.
- Stein, G.** (2001). *Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis*. En: L. Roth (ed.), *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenburg, pp. 839 – 847.
- Stolzenberg, G.** (2012). *Debunking the Conventional Wisdom about the Science Wars. Eine Sammlung von Essays*. Disponibles en: <http://math.bu.edu/people/nk/rr/>.
- Suchanek, A.** (2007). *Ökonomische Ethik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Thonhauser, J.** (1992). *Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Beispiel Österreich)*. En: Fritzsche, K. P. (Ed.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und -beurteilung in Europa*. Braunschweig, pp. 55-78.
- Thonhauser, J.** (1995). *Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie*. En: Olechowski.
- Uhe, E.** (1976). *Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern*. En: Schallenger.
- UNESCO** (1949). *Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials*.
- UNESCO** (1997). *Rainer Riemenschneider*. En: *Geschichtsbücher für das 21. Jahrhundert*. Heft 4, pp. 37-38.
- UNICEF** (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares*. (Bolivia, Ecuador y Perú). Lima- Perú.
- Van Hauwermeiren, S.** (1998). *Manual de Economía Ecológica*. Programa de Economía Ecológica Santiago, Chile: Instituto de Economía Ecológica.
- Vanecek, E.** (1995). *Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern*. En: Olechowski, R. (Ed.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M., pp. 195-215.
- Villa, E.** (2008). *Interculturalidad sin asimilación: la descolonización de los escenarios educativos*. En: Villa, W. y Grueso, A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- Volkman, H. D.** (1978). *Die Funktion des Schulbuches im lernzielorientierten Unterricht*. En: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie* 2 (3), pp. 29-43.

- Walsh, C.** (2008). *Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial*. En: Villa, W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- Walsh, C.** (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Weinbrenner, P.** (1986). *Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Arbeitsmittel*. En: Internationale Schulbuchforschung 8 (3), pp. 321–337.
- Weinbrenner, P.** (1995). *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. En: R. Olechowski (ed.). *Schulbuchforschung* Frankfurt am Main: Lang, pp. 21 – 45.
- Weinbrenner, U.** (1998). *Erziehung zur europäischen Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse*. Nürnberg.
- Wiater, W.** (2003). *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. En: W. Wiater (ed.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt. Auflage. pp. 11 – 22.
- Wiater, W.** (ed.).(2003). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wieland, J.** (2007). *Ethik im Unternehmen – Ein Widerspruch in sich selbst?* En: P. Grimm y R. Capurro (ed.), *Wirtschaftsethik in der Informationsgesellschaft: Eine Frage des Vertrauens?* Stuttgart: Steiner, pp. 71-80.
- Yong Kim T. et al.** (2000). *Dying for Growth: Global Inequality and the Health of the Poor*. Common Courage Press.