

Los libros de texto y las comunidades autónomas: una pesada Torre de Babel

MIGUEL BEAS MIRANDA¹

Universidad de Granada

Introducción

Este trabajo encara directamente el caos de la desmemoria, de manera que pueda colaborar un poco con quienes se esfuerzan por recuperar una parte de la reflexión cultural en alguna de sus múltiples facetas. Una de las fuentes de la Historia de la Educación son los libros de texto. Sus páginas son el resultado de una elaboración compleja, no sólo por el personal especializado que las diseña y edita, sino por la diversidad de intereses y objetivos que inciden. Aunque las fuentes que he utilizado en otros trabajos², no están agotadas, ni mucho menos, es preciso ir abriendo otras nuevas, al mismo tiempo que reinterpretamos las existentes desde otras perspectivas y tenemos en cuenta distintas y nuevas circunstancias.

Frecuentemente, damos por sentado la existencia de una serie de hechos y actitudes sin cuestionarnos su razón de ser. Por otro lado, una de las aportaciones esenciales de la Historia es que nos capacita para reflexionar e interpretar determinados acontecimientos. Aplicando estas dos reflexiones al tema de la supervisión de los manuales escolares intentamos desvelar algunos aspectos en torno a estos materiales curriculares, que, por concretar y protagonizar la mayor parte del currículum y de la actividad escolar, son foco de atención y actúan como reclamo de intervención de numerosos agentes sociales, políticos y económicos. Por otro lado, uno de los fines de la

¹ Tengo muchas razones para sentirme agradecido por la actitud de aquellas personas que me llenan de vida. En esta ocasión manifiesto mi gratitud a quienes como Manuel de Puelles o Julio Ruiz Berrio confían en mi trabajo; a Agustín Escolano porque me introdujo en el estudio de los manuales escolares con sus sabios consejos y a Diego Sevilla porque es un orgullo seguir teniéndolo como maestro.

² Me refiero fundamentalmente a las siguientes: INE: *Estadística de la producción editorial*; Federación de Gremios de Editores de España: *Comercio interior del libro en España*; Ministerio de Educación y Cultura: *Panorámica de la Edición Española de Libros*, y Federación Española de Cámaras del Libro: *Comercio exterior del libro*.

Historia de la Educación es incidir en la mejora de los sistemas educativos. En este sentido, nos parece un tema fundamental poner de manifiesto nuestro punto de vista sobre el papel que ejercen las administraciones sobre los libros de texto y su uso como instrumentos y al servicio de fines políticos.

El control ejercido sobre los libros de texto, prácticamente, sigue un desarrollo paralelo con el proceso experimentado por la institucionalización de la escolarización en España³. Tras la restauración democrática, la Constitución de 1978 establece las bases del Estado de las Autonomías y la descentralización de determinadas áreas como la educación. Años más tarde, en 1990, se reformará el sistema educativo no universitario y se implantará un nuevo currículo en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional. Sin embargo, las reformas políticas y educativas sucedidas en España hasta 1998, no modificaron el concepto de supervisión previa y autorización de los libros de texto.

Este concepto de supervisión previa lleva implícito la previa autorización de los libros de texto y no ha sido regulado de la misma forma por el Ministerio y cada una de las Comunidades Autónomas con competencias en la materia e, incluso, puede contravenir algunos principios constitucionales como de la libertad de expresión y la libertad de cátedra⁴. La dispar interpretación de la supervisión, que implica un control sobre los libros de texto, ejerce, en la práctica, una serie de repercusiones sobre los administrados (profesorado y alumnado) y sobre los autores y editores. En la actualidad, el Ministerio de Educación y Cultura ha movido ficha suprimiendo la supervisión previa. Unas Comunidades Autónomas, como la Andaluza, parece ser que le van a seguir en esta medida, mientras otras, por el momento, prefieren seguir ejerciendo un control rígido no sólo sobre los libros de texto, sino, incluso, sobre los materiales curriculares en general.

Reflexionando sobre la supervisión y autorización de los libros de texto intentaremos comprender una serie de actitudes administrativas actuales relacionadas con el control de los manuales escolares y otra serie de efectos derivados como la quiebra del currículo nacional y, por tanto, del mercado editorial y su repercusión en el precio de los libros de texto.

³ Cfr. Puelles Benítez, Manuel de: "La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática", Escolano Benito, Agustín (Dir.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 49-71. Diego Pérez, Carmen: "Los libros escolares de lectura extensiva y literaria", *ibidem*, pp. 225-250.

⁴ Salguero, Manuel: *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona, Ariel, 1977.

Por último, la consecuencia más visible de la quiebra del modelo enciclopédico de los libros de texto fue su concreción en un libro para cada materia. Esta transformación pedagógica, incrementada por la actual ruptura del mercado editorial que las administraciones fomentan y desarrollan, presenta múltiples repercusiones. En este sentido, realizaremos una serie de consideraciones higienicosanitarias sobre las implicaciones del transporte de los materiales escolares en la anatomía del alumnado.

1. El poder de las autonomías

Es conveniente que analicemos con brevedad, en este primer apartado, el derecho comparado sobre la supervisión de libros de texto deteniéndonos en su fundamentación, los conceptos más relevantes como supervisión, autorización, homologación o idoneidad de los libros de texto, los materiales sujetos a la supervisión y los mecanismos de control.

En cuanto a la fundamentación, debemos tener en cuenta que las competencias en educación y enseñanza quedan establecidas por la Constitución de 1978 y por los Estatutos de las distintas Comunidades Autónomas. La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre⁵, de Ordenación General del Sistema Educativo, mantuvo la vigencia de lo establecido en la Ley Villar⁶ y la normativa que la desarrollaba⁷ respecto a dicha supervisión⁸. Las Comunidades Autónomas con plenas competencias educativas, pasaron a ejercer las que le correspondían en esta materia, al mismo tiempo que precisaban, en las respectivas disposiciones, las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Secundaria obligatoria y no obligatoria⁹.

⁵ BOE de 4 de octubre.

⁶ “Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan”. Disposición Adicional 5.ª de la Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).

⁷ Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico (BOE de 13 de septiembre), y Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico (BOE de 16 de diciembre).

⁸ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, disposición final cuarta (párrafo 1.º *in fine*).

⁹ “Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua

En este contexto del Estado de las Autonomías y del establecimiento de las enseñanzas mínimas correspondientes a las distintas etapas educativas no universitarias, el Ministerio de Educación y las Comunidades con competencias han ido elaborando un modelo de supervisión de los libros de texto, no habiéndose producido una solución de continuidad entre la Ley Villar y la implementación de la LOGSE. Resulta paradójico y sorprendente que los grandes cambios estructurales experimentados en España, como la aprobación de la Constitución de 1978 y el asentamiento de la democracia, no hayan transformado el concepto y criterios de supervisión. Y ello, pese a que en los preámbulos de algunas normativas¹⁰ (andaluza,

oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquéllas que no la tengan". Ley Orgánica 1/1990, art. 4.º-2.

¹⁰ La normativa analizada, que aludiré, ordenada cronológicamente, es la siguiente:

MEC: Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes (*BOE* de 23 de abril). Orden de 2 de junio de 1992 (*BOE* de 11 de junio), que desarrolla el Real Decreto anterior. Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General (*BOE* del 4 de septiembre).

Andalucía: Decreto 108/1992, de 9 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de libros y material curriculares para las Enseñanzas de Régimen General y su uso en los centros Docentes de Andalucía (*BOJA* de 20 de junio de 1992). Orden de 24 de junio de 1992 (*BOJA* de 23 de julio) que desarrolla el Decreto anterior.

Cataluña: Decreto 69/1993, de 23 de febrero, por el que se regula el procedimiento y régimen de homologación de libros de texto y otros materiales curriculares (*DOGC* de 17 de marzo de 1993).

Galicia: Decreto 89/1993, de 19 de abril, por el que se regula la autorización de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general (*DOG* de 27 de abril). Corrección de errores "Decreto 89/1993, de 16 de abril" (*DOG* de 5 de mayo). Orden de 15 de noviembre de 1994 (*DOG* de 26 de diciembre). Corrección de errores en el *DOG* de 31 de enero de 1995.

Navarra: Decreto Foral 183/1993, de 7 de junio, por el que se regula la supervisión y autorización de los materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los Centros docentes de la Comunidad Foral de Navarra (*Boletín Oficial de Navarra* de 23 de junio de 1993).

Comunidad Valenciana: Decreto 187/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la supervisión de materiales didácticos curriculares, para las enseñanzas de régimen general, y su uso en los centros docentes de la Comunidad Valenciana (*DOGV* de 22 de septiembre de 1994). Orden de 16 de diciembre de 1994 (*DOGV* de 3 de febrero de 1995). Orden de 10 de mayo de 1995 que crea la Comisión de Revisión de Proyectos Editoriales (*DOGV* de 2 de junio de 1995).

Baleares: Decreto 92/1997, de 4 de julio, que regula la aprobación de los proyectos editoriales en lengua catalana, propia de las Illes Balears, que deben servir de base para editar materiales curriculares destinados a ser utilizados por el alumnado de centros docentes no universitarios públicos y privados. Capítulo IV. (*BOCAIB* de 17 de julio). Orden que desarrolla

vasca, navarra, valenciana y canaria) consta que el modelo de supervisión intentará mantener el difícil equilibrio de los derechos y libertades del profesorado, alumnado, padres, madres, autores y editores con los planteamientos curriculares establecidos por la LOGSE y las administraciones central y autonómicas. Da la sensación de que la supervisión sigue un modelo abierto, teniendo en cuenta el carácter del currículo en la reforma de 1990 y el contexto de libertades y derechos aludidos. En la práctica, las administraciones ejercerán su derecho de control sobre los materiales basándose en las normativas; no dudo que sus acciones se ajustan a derecho, pero, en nuestra opinión, de una forma descontextualizada¹¹ ya que los poderes públicos deben ser garantes del conjunto de derechos y libertades contenidos en la Constitución y de forma especial, teniendo en cuenta el caso que nos ocupa, los artículos 20 y 27.

Entre garantizar el respeto a la libertad de autores y editores para desarrollar de manera creativa el currículo y la libertad pedagógica del profesorado por un lado, y salvaguardar la unidad y coherencia de los planteamientos curriculares propuestos por los Gobiernos Centrales y Autonómicos por otro, las administraciones se inclinarán, en este difícil equilibrio, por preservar lo segundo. Por otro lado, las normas aludidas

*“son un significativo ejemplo de delimitación del contenido de la libertad pedagógica, en cuanto que establecen los requisitos que han de reunir los libros y materiales didácticos ‘susceptibles de ser utilizados’ por los profesores. Restringen su ámbito de actuación a una tarea de supervisión que consiste en el ‘estudio y análisis’ de los proyectos editoriales”.*¹²

el Decreto anterior (disposición n.º 8133, *BOCAIB* de 2 de mayo de 1998) Esta Orden es, fundamentalmente por su desarrollo y concreción, la que regula la aprobación de los libros de texto de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Canarias: Decreto 265/1997, de 12 de noviembre, por el que se regula la supervisión y autorización de libros de texto y otros materiales curriculares, para su uso en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias (*BOC* de 3 de diciembre de 1997). Orden de 9 de diciembre de 1997 (*BOC* de 18 de febrero de 1998).

País Vasco: Decreto 295/1998, de 3 de noviembre, por el que se regula la autorización de materiales escolares para su uso en los centros docentes de la Comunidad Autónoma del País Vasco (*BOPV* de 27 de noviembre de 1998).

¹¹ Este conflicto de autonomías entre las distintas administraciones y las editoriales lo he analizado en Beas Miranda, Miguel: “La asociación nacional de editores de libros de texto: desde la transición hasta el siglo XXI”, en *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, n.º 18, Salamanca, 1999, en prensa.

¹² Salguero, Manuel: *Libertad de cátedra...* pp. 146 y 147.

El alcance de la supervisión en cada Autonomía es relativo, tanto en el plano normativo como en la práctica¹³.

El concepto de *supervisión*¹⁴ queda claro en el conjunto de la normativa. Se trata de constatar si los proyectos editoriales¹⁵ o los materiales curriculares destinados para el uso del alumnado¹⁶ e incluso del profesorado¹⁷, se ajustan a los currículos establecidos por la LOGSE y por cada una de las Comunidades Autónomas con competencias. En el caso de que los materiales sean *aprobados*, se *autorizará*¹⁸ su uso en la comunidad respectiva debiendo constar en la página de los créditos del libro, junto con la resolución correspondiente. Este filtro se establece en todas las Comunidades analizadas, quedando expresamente prohibido el uso, en los centros, de aquellos textos que no hayan sido aprobados. Está clara la competencia de las autonomías para aprobar y autorizar los libros, pero el excesivo celo puede llevar a que las administraciones se extralimiten en sus funciones de preservar los derechos y deberes educativos, los principios y normas fundamentales y los objetivos del sistema educativo. Existe un claro riesgo de pasar de la supervisión y control de los libros de texto a la inducción de valores nacionalistas.

No consideramos relevante, para este artículo, detenernos en los aspectos procesales de las normativas (vista de los expedientes, alegaciones, reclamaciones, trámite de audiencia, etc.). Como tampoco, detenernos en la casuística de cada Comunidad, ya que lo que pretendemos es reflejar una visión de conjunto y el estado de la cuestión a nivel nacional¹⁹.

¹³ Beas Miranda, Miguel: "La asociación nacional de editores de libros de texto..." Anexo: "Entrevista a D. Mauricio Santos Arrabal, presidente de Anele".

¹⁴ En el País Vasco se alude a criterios de idoneidad.

¹⁵ Supervisan sólo el proyecto editorial el MEC, Andalucía, Galicia, Navarra, Comunidad Valenciana y Baleares.

¹⁶ Supervisan el material que va a usar el alumnado, tal y como se va a editar, las comunidades de Cataluña, País Vasco y Canarias; ésta supervisa el proyecto y el texto.

¹⁷ La Comunidad Autónoma del País Vasco supervisa también los materiales destinados al profesorado.

¹⁸ En Cataluña se habla de homologación.

¹⁹ Resulta llamativo, por ejemplo, que, desde la Ley Villar, sólo haya una norma que alude al pago de tasas para la tramitación de la solicitud de supervisión y autorización. Orden de 9 de diciembre de 1997 de la Comunidad Autónoma de Canarias, art. 2.2. Con anterioridad, sólo he encontrado una referencia al respecto recogida en la Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorización de libros de texto y material didáctico (*BOE* de 16 de diciembre de 1974; corrección de errores en *BOE* de 18 de enero de 1975), art. 3.3 que se refiere al ingreso del décuplo del precio de venta solicitado conforme a lo dispuesto en el Decreto 1633/1959, de 23 de septiembre.

Aunque el desarrollo de la normativa es desigual²⁰, existen varios aspectos que se explicitan en la mayor parte de las disposiciones autonómicas:

- a) Alusión a la transversalidad del currículo y a algunos de los principios contenidos en el art. 2.º-2 de la LOGSE, como la efectiva igualdad de derechos entre sexos, rechazo de todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas, entre otros, a los que cada norma añade alguno más. Sin embargo, se silencian otros principios como los que se refieren al desarrollo de la creatividad, del espíritu crítico o a la autonomía pedagógica de los centros.
- b) El carácter especial que tienen los textos de religión cuyas condiciones de uso compete a las autoridades e instituciones responsables.
- c) Se especifica la importancia y el reflejo que el contexto sociocultural de cada comunidad autónoma debe tener en los libros de texto. Este filtro es, en la práctica, uno de los que más preocupa a las distintas administraciones y es el argumento principal para exigir a las editoriales materiales curriculares contextualizados o, lo que es igual, editados ex profeso para cada Comunidad Autónoma.
- d) Requisitos y procedimiento administrativos para la aprobación de los libros de texto.
- e) Atención especial a la diversidad del alumnado.
- f) Vigencia: los materiales curriculares elegidos para un determinado ciclo no podrán sustituirse hasta que el alumnado haya agotado el ciclo correspondiente; además, el libro de texto de una determinada área tendrá una vigencia de cuatro años, salvo casos excepcionales.
- g) Inclusión de la previsión del precio en el proyecto editorial.

²⁰ El análisis de idoneidad en el País Vasco parte de un concepto muy amplio de materiales escolares englobando a “*todos aquellos que, publicados o editados en soporte impreso, audiovisual o software, sean susceptibles de ser utilizados en los centros educativos de esta comunidad como material válido para desarrollar, de manera básica o complementaria, el currículo de las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 1/1990*”, Decreto 295/1998, art. 1, la cursiva es nuestra. De ahí que supervisen también (el decreto habla de analizar) las guías del profesor, libros de apuntes del profesor y del alumno, los temas de lectura básicos del alumno, materiales de evaluación, material para la formación del profesorado, temas informativos para el profesor, publicaciones periódicas de aplicación escolar, etc.

- h) Sólo se aprobarán libros activos (aquellos que están diseñados para que se realicen los ejercicios en el mismo libro) para Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria.
- i) Interés por la coherencia entre el libro de texto, el proyecto editorial de ciclo y el planteamiento general de la etapa respectiva.
- j) Mención a la posible revocación de la autorización que, en algunos casos, puede ser inmediata.

Si, transcurrido el tiempo establecido para la resolución de la solicitud que varía en las distintas normativas, se produce silencio administrativo, no es entendido por igual. En unas Comunidades se da por aprobado el proyecto editorial o los libros, según los casos²¹, y en otras se considera denegada tácitamente la solicitud²². Incluso existen normativas (andaluza, canaria, Islas Baleares y territorio MEC)²³ que no contemplan este silencio administrativo, lo que evidentemente desconcierta a quienes solicitan la aprobación y que tendrían que acudir a lo dispuesto en la Ley 30/1992, reformada por la Ley 4/1999²⁴.

Algunas comunidades autonómicas²⁵ prevén la promoción y organización de encuentros, seminarios, intercambios de experiencias, asesoramiento al profesorado y otras actividades tendentes a mejorar la adecuación de los libros y materiales curriculares y su buen uso en los Centros docentes. El propósito de formar al profesorado en un aspecto tan fundamental como son los materiales curriculares es tan importante como poco operativo, ya que prácticamente casi nada se suele hacer en este sentido.

Incluso se contempla (en Andalucía, Navarra y Canarias) la posibilidad de llegar a acuerdos de reconocimiento mutuo de autorizaciones con el MEC o con otras Administraciones Educativas con competencias en materia de autorización. Esta puerta abierta no le consta a D. Mauricio Santos Arrabal, presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Ma-

²¹ Cataluña y Comunidad Valenciana,

²² Galicia, Navarra y País Vasco.

²³ La alusión al territorio MEC es válida hasta que se promulgó el Decreto 1744/1998, de 31 de julio (*BOE* de 4 de septiembre), ya que a partir de esa fecha cambian sustancialmente los criterios de supervisión y autorización.

²⁴ Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (*BOE* de 27 de noviembre de 1992) y Ley 4/1999 de 13 de enero de Reforma de la Ley anterior (*BOE* de 14 de enero de 1999).

²⁵ Andalucía: Decreto 108/1992, art. 8.º; Valenciana: Decreto 187/1994, Disposición Adicional Segunda, y Canaria: Decreto 265/1997, Disposición Adicional Tercera, 2.

terial de Enseñanza (ANELE), que haya sido utilizada. Por el contrario, las editoriales han seguido presentando sus proyectos, libros o materiales curriculares para su aprobación, según lo establecido, en cada una de las Comunidades Autónomas aludidas. Nos parece significativa esa posibilidad ya que facilitaría el uso de distintos materiales curriculares en los Centros docentes, aprobados con criterios distintos y para contextos culturales diferentes, en el marco del mismo sistema educativo. Pero choca frontalmente con la actitud no ya de férreo control que, hasta el momento, han ejercido algunas comunidades como la Canaria o la del País Vasco en la supervisión de los libros de texto, sino, en general, con el espíritu de las distintas normativas.

Uno de los aspectos más renovadores de la Escuela Comprensiva, y de las reformas educativas que se han implantado en el mundo occidental desde la década de los sesenta, ha sido la posibilidad de introducir en los sistemas educativos una diferenciación flexible o formación de perfiles individuales. En España, la Ley Villar de 1970 destacaba un interés expreso por la implementación de la enseñanza personalizada²⁶ en los libros de texto. Al menos para nosotros, es una evidencia que las personas somos diferentes aunque iguales ante la ley. Sin embargo, es más adecuado hablar hoy día del concepto de equidad²⁷ en educación. Estos principios, igualdad, equidad y educación personalizada, por su amplitud, resultan complicados a la hora de plasmarlos en los materiales curriculares concretos. Se alude a que los libros deben adaptarse a las características de los escolares conteniendo actividades de recuperación o de apoyo y de desarrollo. Pero parece claro que un texto no puede diseñarse teniendo en cuenta, por un lado, el currículo común y, por otro, las características de cada uno de los alumnos. La variedad es tan grande, como el número de escolares, de centros e, incluso, depende de la perspectiva particular de cada docente. Creemos que sí se pueden arbitrar soluciones menos costosas que la edición de tiradas pequeñísimas adaptadas a prototipos teóricos. Me refiero a la edición de un texto común, al que se le podrían añadir una serie de cuadernillos complementarios, que

²⁶ Teóricamente, al menos, ya se contemplaba en el Preámbulo de la Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto) y más en concreto en el Capítulo VII.

²⁷ "Por una parte, la equidad se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos. Por otra, la equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas." Marchesi, Álvaro y Martín, Elena: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, p. 50.

se adecuen a entornos específicos y a personas con necesidades educativas especiales: de desarrollo o de recuperación.

El Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, cuyo ámbito de aplicación es sólo el del Ministerio de Educación y Cultura, aporta una serie de novedades muy significativas. Está marcando, además, un hito importante no sólo en el concepto de supervisión, sino en cuanto a su repercusión en el sector editorial y en la oferta de libros de texto, que se presentan al profesorado para su elección. En el Preámbulo del Real Decreto, queda claro que hasta esa fecha, la supervisión de los libros de texto había sido regulada como supervisión previa, que a su vez permitía la previa autorización administrativa en cuanto a contenido y precio. De esta forma, la libertad de elección de los centros y de edición de las editoriales quedaba limitada pese a que, en teoría, la Constitución de 1978 y la LOGSE aludían, respectivamente, a libertades de expresión y de cátedra, por un lado, y, por otro, al carácter abierto del currículo y a la autonomía de los centros para elegir materiales curriculares.

Este Real Decreto mantiene un régimen de supervisión previa referida sólo a los proyectos editoriales a partir de los cuales pueden editarse diversos materiales curriculares. Pero, como importante novedad, suprime el régimen de autorización previa. Perdura la supervisión encuadrada en el marco de competencias que tiene la Administración para inspeccionar todo lo relacionado con el sistema educativo y más en concreto con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, reconoce de hecho, la autonomía de los centros y las competencias y responsabilidades, que corresponden a las comunidades educativas y a los editores, de seleccionar y producir libros de texto.

Así pues, ya no están obligados los centros a elegir los libros entre los autorizados por la Administración, simplemente porque ésta no los autoriza. Otra consecuencia es que cuando algún libro de texto no se ajuste a las exigencias curriculares establecidos en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas, a los principios recogidos en el artículo 2.3 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre o contengan contenidos presuntamente constitutivos de delito, lógicamente la Administración educativa podrá declarar, *a posteriori*, la falta de idoneidad correspondiente y, si es el caso, dará cuenta al Ministerio Fiscal o a los Tribunales.

2. Entre el uso y el abuso de un derecho

La referencia a un caso práctico, tal vez nos aclare el alcance no ya de la supervisión previa, sino de la supervisión *a posteriori* y no sólo la que

pueden ejercer las administraciones, sino la que generan otras asociaciones y fundaciones cuya influencia en la sociedad puede condicionar, en este caso, una visión de la historia.

Por un compromiso personal que he adquirido con la editorial que aludo, no reflejo su nombre comercial citándola como Editorial X. Al mismo tiempo, quiero dejarle constancia de mi agradecimiento por haberme suministrado las fuentes de información. Por otro lado, este silencio no afecta a lo más importante: la supervisión y el control que distintos colectivos y administraciones ejercen sobre los libros de texto que, en ocasiones, pueden extralimitarse en sus funciones.

Los hechos sucedieron al inicio del curso escolar 1996-97 y se refieren al contenido de un libro de Ciencias Sociales que literalmente decía:

*“Sabino Arana Goiri fue el fundador del nacionalismo vasco; su racismo antiespañol de los comienzos, tuvo un giro poco antes de morir (1903), que no permite determinar si había cambiado definitivamente. En cualquier caso, su hermano Luis se mostró intransigente siempre; ambos crearon la bandera (ikurriña) y el nombre de Euzkadi.”*²⁸

*“Finalmente en España, el movimiento nacionalista fue tardío y periférico. El catalán fue rápidamente asimilado por la población y organizado y encauzado por líderes como Prat de la Riba y Cambó. El vasco encontró menos eco entre las gentes, tal vez por el tono racista de Sabino Arana, su fundador. El gallego y el andaluz, apenas arraigó en las respectivas regiones.”*²⁹

Un año después de la edición de este libro, la Asamblea Civil por Andalucía, qué paradoja, comunicó al Gobierno Vasco, a la organización pacifista de Euskadi Gesto por la Paz y a la Fundación vasca Sabino Arana que en el libro citado se afirmaba que “el nacionalismo vasco posee ‘un tono racista’” y consideraba “el contenido ofensivo y peligroso dado que los receptores de estos mensajes son los escolares”³⁰. Otros diarios, no sólo no contrastaban la noticia, sino que la recogían con titulares alarmantes: “Insultos al nacionalismo vasco en libros”³¹.

²⁸ AA.VV.: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 3.º de ESO*, Madrid, Editorial X, 1995, p. 134. La letra cursiva no está en el original.

²⁹ *Ibidem* p. 135. La letra cursiva no está en el original.

³⁰ Sin autor: “Libro escolar ve racista el nacionalismo vasco. La Asamblea Civil detecta el texto en Andalucía”, *Diario 16*, 26 de septiembre de 1996.

³¹ Sin autor: “Insultos al nacionalismo vasco en libros”, *El Mundo* de Andalucía, 26 de septiembre de 1996.

La organización sociocultural Asamblea Civil por Andalucía, cuyo objetivo es

“resaltar los valores de la comunidad autónoma y de su autogobierno, se encarga cada año de efectuar un análisis sobre los contenidos de los textos de Geografía e Historia y Ciencias Sociales a fin de comprobar si estas ediciones han sido supervisadas por las autoridades educativas andaluzas, como prevé la normativa autonómica”³².

Esta organización, cuyo fin de analizar los contenidos de los libros de texto es loable, se extralimita en sus funciones según viene recogida la noticia en la prensa. Porque, en primer lugar, su interpretación de la lectura del texto pretende imponerla al mismo tiempo que la tergiversa, ya que el libro alude al racismo de la obra de Sabino Arana y no del nacionalismo vasco. En segundo lugar, desconoce la obra de Sabino Arana quien llama maketos a numerosos emigrantes españoles al País Vasco así como otras expresiones que hoy no se ajustan al espíritu de tolerancia e igualdad entre personas y culturas. En tercer lugar, supervisa a la Administración andaluza comprobando si cumple o no cumple con la normativa de supervisión de libros de texto. Pero se olvida de que, según hemos visto anteriormente, la supervisión en la Comunidad Andaluza se realiza sobre un proyecto editorial y no sobre los libros ya concluidos y editados.

La noticia cala en la sociedad vasca y no llega a más por la rápida intervención de la editorial que, ante el temor de causar cualquier malentendido que pudiera poner en tela de juicio el reconocimiento y respeto al acervo de todas las Comunidades Autónomas, retira el stock existente del libro referido; procede a una redacción del mismo evitando cualquier interpretación tendenciosa como la que se había producido y pone a disposición de las personas que así lo requieran un nuevo libro a cambio del actual, en el plazo de tiempo más breve posible³³.

La retirada del libro fue recogida en la prensa vasca³⁴ y presentada como un triunfo de las tesis defendidas por la Asamblea Civil por Andalucía

³² Efe, Sevilla: “Un libro de texto distribuido en Andalucía dice que el nacionalismo vasco posee ‘un tono racista’”, *El Correo*, 26 de septiembre de 1996.

³³ Nota de prensa remitida por la Editorial X.

³⁴ Sin autor: “Retiran el libro que califica el nacionalismo vasco de ‘tono racista’”, *El Mundo del País Vasco*, 28 de septiembre de 1996, p. 35. Efe: “Retiran un libro de texto que tilda al nacionalismo vasco ‘de racista’”, *El Diario Vasco*, 28 de septiembre de 1996. El Correo: “Retiran el libro de texto que atribuía al nacionalismo vasco un ‘tono racista’”, *El Correo*, 29 de septiembre de 1996, p. 23. Larrauri, Eva: “Retirado un texto en el País Vasco por ‘tendencioso’”, *El País* (edición nacional), 2 de octubre de 1996.

y por la Fundación Sabino Arana próxima al PNV. Hubo lectores que en la sección de “Cartas al Director”, se mostraban a favor de éstos y otros en contra, recordando que no se debe encubrir ni falsear la Historia y algunas frases de Sabino Arana quien dijo: “prefiero un vasco de raza que no hablara euskera que un maketo que lo hablara”³⁵.

La Fundación Sabino Arana en una nota de prensa lamentaba

*“profundamente que interpretaciones sesgadas y simplistas de la historia del nacionalismo vasco sean incluidas en los libros de texto que manejan los escolares. La difusión de los valores de la convivencia desde la pluralidad se ven así gravemente dañados entre las nuevas generaciones y consideramos vital, añade, propiciar un mejor conocimiento y relación entre los pueblos”*³⁶.

Los autores del libro, por su parte, se defendieron de las graves acusaciones argumentando que los historiadores, cuya ciencia es interpretativa, deben ser rigurosos en su exposición contrastando las fuentes y verificando su autenticidad y que el cambio en la forma de pensar de una persona no es un crimen. Recomendaban la lectura de una bibliografía del tema, en la que se confirmaban sus afirmaciones sobre Sabino Arana, autores como Fernando García de Cortázar, Manuel Azcona, Antonio Elorza, C. Martínez Gorriarán, Mikel Azurmendi, etc. Concluían su escrito afirmando que quienes tildaban al libro de texto de racista porque recogía una opinión generalizada sobre Sabino Arana, no entendían la historia; que tal acusación iba en contra de la libertad de expresión escrita recogida en la Constitución (art. 20.1); que tampoco respetaban la libertad de cátedra de los profesores (idem, art. 20.1) y criticaban la ignorancia de quienes actuando como censores habían destapado “tan descomunal desliz”³⁷.

Los historiadores no siempre coincidimos con las interpretaciones realizadas por otros colegas sobre determinados hechos o acontecimientos. La

³⁵ Santiago, Antonio M.: “Tono racista”, *El Correo*, 6 de octubre de 1996. Alfonso Ussía en un artículo de opinión “La censura”, *ABC*, 2 de octubre de 1996, p. 18, analizando la *Antología Política* de Sabino Arana (edición de L. Haramburu, San Sebastián, 1978) extrae una serie de frases de Sabino alusivas a la forma de ser del bizkaino (sic) comparándolo con el español en las que, según Alfonso Ussía, queda al descubierto su racismo. Concluye el artículo diciendo: “Sabino Arana, en la distancia de un análisis frío y recto, puede ser un personaje discutible, favorable para unos, y negativo para otros... De lo que no hay duda es de su profundo racismo. Nunca pretendió ocultarlo. Los que hoy lo hacen, le traicionan.”

³⁶ Sin autor: “Una editorial retira libros que tildan al nacionalismo vasco de ‘tono racista’”, *Deia*, 28 de septiembre de 1996.

³⁷ Nota policopiada de los autores del libro citado, que gentilmente me ha sido entregada.

pluralidad de enfoques enriquece la historia y la revitaliza. Atrás quedaron los grandes paradigmas, los paradigmas absolutos³⁸. “Hay que subrayar el hecho de que la RENOVACIÓN HISTORIOGRÁFICA (*sic*) es una condición indispensable para hacer Historia en general, o Historia de la Educación en particular”³⁹. Por estos motivos, cuando se intenta monopolizar el pensamiento diseñando una única forma de construcción histórica, se impide el desarrollo de pensamientos divergentes y, en definitiva, la libertad de opinión y de cátedra.

La anécdota no debe ensombrecer la categoría. La actuación de grupos de influencia, de poder y de las administraciones dejan al descubierto las consecuencias que ejercen sobre empresas que, aunque directamente relacionadas con el mundo educativo, funcionan con criterios económicos. Por tanto, una simple sugerencia administrativa se convierte en autocensura previa ya que en caso contrario implicaría un enfrentamiento con quien le va a aprobar y autorizar sus productos: libros de texto. En definitiva, la actuación de las administraciones coarta, de hecho, las libertades constitucionales.

3. La quiebra del mercado

Una de las repercusiones de las distintas supervisiones y autorizaciones de los libros de texto es la quiebra del mercado y, consecuentemente, de las grandes tiradas. La edición de un libro para su distribución por toda España, ya no es posible debido a la diferenciación curricular, aludida al hablar sobre la fundamentación jurídica de la supervisión, lo que repercute también en el precio de los libros de texto.

La incidencia de esta quiebra del mercado editorial de los libros de texto no universitarios ha sido tan significativa que la propia ANELE organizó el pasado mes de septiembre, del 13 al 17, una exposición en la sede del Círculo de Bellas Artes de Madrid, para dar a conocer, sobre todo a las administraciones, partidos políticos, medios de comunicación y, en general, a todos los afectados, las repercusiones generadas en el sector editorial por el traspaso de competencias educativas a las diferentes Comunidades Autónomas⁴⁰. Esta exposición pretendía recoger

³⁸ Aróstegui, Julio: *La investigación histórica: teoría y método*, Madrid, Crítica, 1995.

³⁹ Ruiz Berrio, Julio: “El método histórico en la investigación histórico-educativa”, en Gabriel, Narciso de y Viñao, Antonio: *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, Barcelona, Ronsel, 1997, p. 142.

⁴⁰ Aunque lógicamente ya no podemos observar físicamente cada uno de los manuales expuestos, las grandes cifras y un resumen de la mencionada exposición se incluyen en el dos-

“la muestra más completa posible de la oferta editorial educativa, en todas las lenguas de España oficiales para la educación, así como las ediciones específicas para las diversas Comunidades Autónomas que comparten una misma lengua.

En la exposición hay 21.302 títulos, de los casi 25.000 actualmente editados para apoyar al sistema educativo actualmente vigente.

Por niveles educativos, se muestran los siguientes:

- Educación Infantil:	1.542
- Educación Primaria:	8.330
- E. Secundaria Obligatoria:	5.505
- Bachillerato y otras EE.MM.:	2.743
- Materiales complementarios:	2.182

Por lenguas, la distribución es la siguiente:

- Castellano	12.474
- Catalán	4.482
- Euskera	1.693
- Gallego	1.286
- Valenciano	1.362

De los 12.474 títulos editados en castellano, 5.989 son ediciones específicas para las diversas Comunidades Autónomas con competencias educativas y cuya lengua oficial para la educación es también, total o parcialmente, el castellano⁴¹.

Considero importante reflejar esta larga cita porque en ella se sintetiza, numéricamente, todo el problema que intentamos abordar; porque son los únicos datos que existen al respecto y porque son de difícil acceso para la mayor parte de los interesados. Una primera observación nos acerca a la inexactitud de las cifras. La suma de los libros por niveles educativos es 20.302, por lenguas 21.297, el dossier de prensa alude a 21.302 y, cuando visité la exposición, me comentaron algunos organizadores que sólo habían podido exhibir al público unos quince mil volúmenes, ya que algunas editoriales no habían enviado el material con la suficiente antelación. Sin embargo, se habían computado en el dossier de prensa. Personalmente ya no nos extrañamos de esta falta de coincidencia de las cifras en las diversas fuentes consultadas como el INE, el Ministerio de Educación y Cultura, Gremio de Editores, etc. Este baile de cifras no debe alejarnos del verdade-

sier de prensa ANELE: *El Libro de Texto en una España Plural*, Madrid, 1999, ejemplares policopiados, 45 pp.

⁴¹ *Ibidem*, p. 2.

ro problema: la dispersión de la oferta editorial. El problema se incrementa si consideramos que las cifras anteriores aluden a la muestra de la exposición y no al total de los títulos vivos en catálogo de textos no universitarios que en 1997, último año del que la Federación del Gremio de Editores ha publicado datos, alcanzó la cifra de 34.410 libros⁴².

Según los datos de ANELE referidos al año 1999, el antiguo territorio MEC con casi el 36% del total del alumnado español, tiene el 52% de la oferta editorial en castellano; mientras que el resto de las Comunidades Autónomas con competencias tiene el 48% de la oferta. Para interpretar adecuadamente estos datos debemos recordar que Cataluña (con el 15% de alumnado) utiliza los libros en catalán excepto la materia de lengua castellana; Andalucía y Canarias (25% de alumnado), en castellano y el resto (Valencia, Galicia, País Vasco, Baleares y Navarra con un 24% de alumnado) tienen un sistema bilingüe. Así pues, casi el 40% de la población escolar española estudia hoy, total o parcialmente, en una lengua distinta del castellano.

Casi la mitad de la oferta editorial se ha generado por exigencias lingüísticas y por las adaptaciones curriculares exigidas por las distintas comunidades autónomas. Aunque las competencias de éstas sólo alcanzan al 35% o al 45% del currículo, como ya hemos recordado anteriormente, y las enseñanzas mínimas son competencia del Estado, la normativa afecta al conjunto del currículo y, consecuentemente, a todos los libros de texto y a todo su contenido.

Pese a la cautela con la que debemos referirnos a las cifras citadas anteriormente relacionadas con la oferta de títulos, en ocasiones, no tenemos más fuentes que las que publica el gremio de editores. Dando por cierta que la oferta editorial para el curso 1999-2.000 ha sido de 21.302 títulos, de ellos, 8.823 (el 41%) están editados en lenguas oficiales distintas del castellano, destinados a las Comunidades Autónomas con lengua propia⁴³, es decir, para el 39% de la población escolar española; lo que resulta desproporcionado ya que, además, debemos añadir los libros en castellano (5.989 para las diversas autonomías con competencias educativas). Dicho de otra forma, el 64% de la población escolar correspondiente a las comunidades con competencias, disponen de una oferta editorial del 70%.

Otro dato a tener en cuenta es que mientras que el 27% de la oferta de títulos en castellano son novedades editoriales, en las otras lenguas oficia-

⁴² Federación de Gremios de Editores de España: *Comercio interior del libro en España 1997*, Madrid, La Factoría de Ediciones, 1998, p. 31.

⁴³ ANELE: *El Libro de Texto en una España Plural...* p. 7.

les esta cifra sube hasta un 32%. Este mayor grado de innovación y de actividad editorial alcanza mayor relevancia si tenemos en cuenta que “los libros educativos, que representan al 16,2% del conjunto de la edición española, significan, sin embargo, el 35% de la edición en catalán, el 45% de la edición en vascuence y el 40% de la edición en gallego”⁴⁴. De lo que deducimos que la producción cultural en euskera, gallego y, en menor medida, en catalán tiene una gran dependencia y casi la polarizan los libros de texto; dicho de otra forma, la vitalidad de la edición en estos idiomas es aún reducida. Esta es una de las razones por las que la administración del País Vasco realiza una corrección idiomática en los libros de texto, ya que su acervo cultural en euskera depende en gran medida de su producción de libros de texto.

La incidencia de las administraciones con competencias transferidas en educación en el volumen de libros editados es un factor esencial que afecta no sólo a un sector de la economía española y al bolsillo de las familias con hijos en edad escolar, sino a la unidad del sistema educativo y a la vertebración curricular.

Estas adaptaciones curriculares tienen sus luces (mayor protagonismo de los sujetos en el sistema educativo) y sus sombras educativas (ruptura de la unidad de dicho sistema), y conllevan, lógicamente, un descenso de las tiradas.

Por otro lado, la fragmentación del sector editorial es mayor si tenemos en cuenta la caída experimentada en el segmento de niños en edad escolar en el último tercio de este siglo, a lo que hay que añadir que el número de materias se ha diversificado con la LOGSE respecto a la Ley Villar.

Existe la opinión generalizada de que los más interesados en cambiar constantemente la edición de los libros son los propios editores ya que de esta forma imposibilitan su segundo o tercer uso. Esta podría ser otra causa del incremento en el número de ediciones de libros de texto. Sin embargo, pese a ser conscientes de que el dinamismo y la constante evolución del sistema educativo, el progreso permanente de la ciencia y los cambios acelerados en todos los sectores socioculturales implican una permanente actualización y su reflejo en los libros de texto,

“los editores son los primeros interesados en que los libros no tengan que cambiar en todos los cursos escolares, como puede suceder a veces por causas ajenas a ellos. Está demostrado que la vida de un libro debe ser de tres a cuatro años para que su edición resulte rentable”⁴⁵.

⁴⁴ *Ibidem.*

⁴⁵ ANELE: *El Libro de Texto en una España Plural...* p. 26.

Si los padres y los editores, por distintos motivos, están interesados en cumplir la norma de vigencia de cuatro años de los libros de texto, parece ser que quien tiene la última palabra es el profesorado.

El problema, como ya analizamos en otro lugar⁴⁶, es muy complejo ya que intervienen una serie de elementos como la posible no coincidencia del año de implantación en un centro con el de la aprobación del texto por parte de las administraciones; el cambio de profesorado, sobre todo en los centros públicos, con criterios educativos distintos de quienes eligieron los textos; si la elección resulta errónea, se imposibilita su modificación hasta dentro de cuatro años. ¿Y qué decir de la industria editorial? ¿Si un libro no era bien recibido en el mercado debía mantenerlo a pesar del fracaso comercial? Es evidente que el sistema educativo ha cambiado, pero no siempre es la causa real del cambio de los libros de manera que no sirvan para otros hermanos. En ocasiones, no es que los libros no sirvan, es que los niños, criados en un ambiente consumista, no quieren libros usados. Este problema afecta cada vez a un menor número de familias debido al descenso de la natalidad, lo que conlleva que el número de hermanos sea cada vez menor. Así pues, la incidencia es cada vez más escasa. Pero por encima de otros intereses, consideramos que una estrecha colaboración entre el profesorado y los tutores del alumnado pueden permitir el uso de un libro durante cuatro años en un centro determinado.

En cuanto a las tiradas medias por títulos sólo tenemos los datos hechos públicos por la Federación de Gremios de Editores de España en 1997 y los publicados por ANELE, quien ha puesto al descubierto el espectacular descenso de las tiradas pasándose de 30.000 ejemplares de media en 1992 a poco más de 4.000 ejemplares por título en el curso 1998-99⁴⁷. Este descenso, que también se observa en todo el sector editorial español, puede tener diversas lecturas: el grado de atomización y de dispersión de saberes dentro de un mismo sistema educativo, la adaptabilidad curricular alcanzada en los libros de texto, la importancia creciente de las empresas medianas y pequeñas en el sector editorial... Pero, sobre todo, la clave está en la influencia que ejerce la intervención de las administraciones con competencias en educación, en la producción editorial.

Por último, reflexionaremos brevemente sobre el aspecto higiénico-sanitario de los libros de texto y la posible repercusión que esta pesada carga puede tener sobre la fisiología de los menores.

⁴⁶ Beas Miranda, Miguel y Montes Moreno, Soledad: "El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza", Escolano Benito, Agustín (Dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España...*, pp. 74-77.

⁴⁷ ANELE: *El Libro de Texto en una España Plural...* p. 7.

4. Todo el peso de la ley (LOGSE), cae sobre las espaldas de la infancia

Como sucede con algunos aspectos relacionados con el currículo, existen temas directamente cohesionados con la infancia y con los escolares que o bien han pasado desapercibidos o bien se han asumido como un hecho lógico. La consecuencia no ha podido ser más nefasta: no son objeto de la investigación histórica. Afortunadamente hoy día, van quedando cada vez menos cajas negras cuyo contenido continúa siendo enigmático, entre otras razones, porque la puesta en práctica de la interdisciplinariedad de la ciencia ha permitido la permeabilidad de los resultados de las investigaciones en los distintos campos del saber.

Uno de estos temas es el relacionado con el peso de los materiales escolares y su repercusión en la fisiología de los escolares. Ciertamente es un tema que aparentemente nos afecta a los educadores de pasada, sin embargo, entra de lleno en las materias transversales del currículo. De llevar los libros en la mano, los escolares han pasado a transportarlos sucesivamente en carteras, mochilas y, últimamente, en carritos. ¿En qué modo les puede afectar? ¿Qué tipos de estudios se han realizado sobre su repercusión en la salud de los escolares? Para algunos, los intereses de los fabricantes de mochilas, de carritos y los propios editores son quienes han generado el problema. Trataremos de despejar incógnitas y de colaborar en la comprensión de los hechos.

Hablando del tema con médicos especialistas, no hemos encontrado unidad de criterios, aunque sí algunos puntos de consenso, como que el peso a transportar no debe exceder del 10% del peso del menor; que llevar los libros en la mano o dentro de una cartera es más perjudicial que transportarlos en una mochila, porque el peso lateral se contrarresta adoptando posturas que deforman la posición normal, erguida, del esqueleto o que carece de sentido el ritual de tener que acarrear todos los días los materiales escolares desde la casa al centro escolar y viceversa.

Fundamentalmente, el debate, por ser reciente, viene centrándose en torno a las mochilas y los carritos ya que son los medios más usados hoy día. En este sentido, los criterios adoptados para evaluar el peso de las mochilas y su incidencia en la fisiología de los escolares se relacionan con ensayos clínicos, los menos, o bien son fruto del consenso entre los especialistas nacionales e internacionales. Consenso que proviene de una suma de opiniones subjetivas, lógicamente basadas en la ciencia médica, pero que carecen por completo de rigor científico puesto que no ha existido la metodología de investigación, que hoy estimamos como correcta. El doctor Se-

bastián Martín Recio⁴⁸, de Carmona, Sevilla, como médico de salud escolar ha observado visualmente en sus reconocimientos anuales⁴⁹, a numerosos escolares de Primero, Quinto y Octavo de EGB o Segundo de Secundaria (de siete, once y 14 años), descubriendo defectos en la columna vertebral que generan molestias y relacionándolas con el excesivo peso de las mochilas. Las razones que aporta es que los escolares se ven obligados a caminar inclinados hacia adelante y no hay una distribución equilibrada y simétrica del peso en la mochila lo que produce escoliosis o desviaciones de la columna.

El pediatra y traumatólogo José Ricardo Ebri, coordinador del grupo de Ortopedia Infantil,

“ha analizado el peso que soportan 375 escolares de 14 y 15 años, los que presuntamente llevan más carga. El peso medio del material escolar que llevan es de 7,5 kilos, una carga insuficiente para provocar lesiones en la columna, ya que la espalda de los chicos está preparada para llevar esta carga”⁵⁰.

Los estudios realizados por el equipo del Dr. José Ricardo Ebri unido a su experiencia profesional realizada a lo largo de 30 años, le han llevado a la conclusión de que nunca ha observado lesiones de columna provocadas por las mochilas escolares. Entre las razones que da están el que los escolares realizan trayectos relativamente cortos con la mochila a la espalda y el tiempo no excede de los 17,5 minutos, lo que considera insuficiente para provocar lesiones o problemas en la espalda. Quienes tienen que recorrer largas distancias, generalmente van en transporte y los familiares suelen ayudar a los más pequeños a llevar sus mochilas. Según él, es un problema que procede de los padres quienes muestran una preocupación injustificada. Mucho más peso y durante más tiempo transportan su equipaje cuando van de acampada libremente.

“El falso mito del exceso de peso ha sido aprovechado por los fabricantes de carteras para crear un nuevo modelo con ruedas, en forma de

⁴⁸ Martín Recio, Sebastián: “La espalda de los escolares”, carta al Director, *Ideal* de Granada, 10 de julio de 1999, p. 24.

⁴⁹ Dicha observación visual se centra, según su propio testimonio, en la simetría de los dos omóplatos, la rectitud de la columna vertebral y la posición de las dos crestas ilíacas que deben estar en la misma línea horizontal.

⁵⁰ Prats, Jaime: “Alarmismo injustificado sobre el exceso de peso en las mochilas”, *El País*, 14 de septiembre de 1999, p. 30.

carrito, que, éstas sí, pueden provocar lesiones si se cargan en exceso, especialmente de muñeca"⁵¹.

Este doctor considera que cuando se somete una articulación determinada a una fuerza más o menos constante, se deforma; en este sentido, la muñeca del menor no está preparada para arrastrar todo el peso que se quiera, con el añadido que los carritos no son regulables a las características de cada uno, es decir, con asas extensibles y altura adecuada, y que lo ideal sería empujar los carros y no tirar de ellos.

El Dr. Mario Gestoso⁵², quien está concluyendo un estudio al respecto, opina que, teniendo en cuenta el número de asignaturas de Primaria y Secundaria y el peso de los libros más los materiales, los escolares llevan un peso excesivo en sus mochilas.

*"Pensar que las patologías en la espalda son sólo propias de los adultos es un error grave, porque llevar un peso inadecuado a edades tempranas puede estar produciendo un problema de aplastamiento de los cartílagos articulares, que podrían generar escoliosis y hernias de schmorl además de artrosis precoz"*⁵³.

He mantenido contactos telefónicos con los tres doctores aludidos y me han confirmado sus teorías y todos destacan que lo fundamental es conseguir una higiene postural. Durante el transcurso de las conversaciones ha quedado claro que los problemas que los escolares puedan padecer en las espaldas, tienen un origen multifactorial y es difícil encontrar una relación de causalidad directa mochila-escoliosis o con los dolores de espaldas. Lo más importante es educar al menor, prevenir ciertas malformaciones y dolencias, como indica el significado etimológico de ortopedia⁵⁴, ya que los escolares están en una edad crítica, en período de formación corporal. Sus posibles malformaciones de espaldas provienen de un conjunto de actitudes y costumbres negativas como malas posturas al sentarse, dormir, estudiar, levantar y transportar pesos⁵⁵,... la vida sedentaria que

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Director médico de la Escuela Española de la Espalda y miembro de la Fundación Kovacs.

⁵³ Agencia Efe: "Una carga de libros superior al 10 % del peso corporal del niño puede provocar artrosis", *Ideal* de Granada, 7 de septiembre de 1998, p. 54.

⁵⁴ De orto y paideia.

⁵⁵ Cfr. Kovacs, F. M., Vecchierini, N. y Gestoso, M.: *Guía para el cuidado de la espalda*, Madrid, Fundación Kovacs, 1997.

atrofia músculos y articulaciones, prácticas intensas de deportes, mala nutrición, etc., etc.

El Dr. Servando García de la Rubia de Murcia está realizando estudios sobre la incidencia del mobiliario sobre los escolares. Es una realidad perfectamente constatable el crecimiento de la media del alumnado (los doctores hablan de un crecimiento medio de los adolescentes de unos doce cm. durante los últimos años); sin embargo, las mesas y sillas escolares siguen teniendo el mismo diseño y siguen siendo las mismas que hace muchos años, a pesar de que quienes las utilizan no tienen la misma configuración.

Un estudio realizado por la *American Academy of Orthopaedic Surgeons*, de Estados Unidos⁵⁶, en el que han participado un centenar de médicos, ha revelado la relación directa entre dolores de espalda y de hombros de aquellos niños que llevan encima mochilas que pesaban más del 20% del peso de los niños. Esto se ha debido a que algunos centros

“han eliminado las taquillas por razones de seguridad y los jóvenes tienen que llevar las cosas con ellos. De hecho, las mochilas han evolucionado y se han convertido en un sistema de vida portátil, que incluye comida, bebida, instrumentos musicales, ropa de recambio, así como libros. Los pediatras detectaron a niñas con mochilas que pesaban 18,8 kilogramos”⁵⁷.

Personalmente considero que son excepciones y que como tales no deben polarizar el debate.

Las soluciones propuestas se relacionan con la instalación de taquillas en los centros o con la disminución del peso. En este sentido el Dr. Sebastián Martín indica que la edición de libros se haga con el formato de fascículos unidos con anillas, de manera que cada día se lleven a los centros sólo los materiales que se vayan a utilizar. También propone que los libros permanecieran en los centros y que los escolares los compartiesen y trabajasen en equipo; si no se hace es porque predominan los intereses de los Gobiernos, de las editoriales y de los fabricantes de mochilas⁵⁸.

No todos los menores transportan los materiales curriculares de la misma manera; incluso podemos observar ciertas posturas relacionadas con el género ya que son adoptadas generalmente por las jóvenes como abrazar los materiales pegándolos al pecho o soportándolos sobre una cadera.

⁵⁶ DM: “Un estudio relaciona el dolor de espalda y de hombros en niños con mochilas pesadas”, *Diario Médico*, 19 de octubre de 1999, p. 28.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Martín Recio, Sebastián: “La espalda de los escolares”...

Teniendo en cuenta que no todas las espaldas son iguales, se pueden establecer una serie de criterios, sobre los que hay consenso, para realizar un transporte correcto de los materiales escolares con mochila: distribuir el peso simétricamente a los lados de la columna, nunca a un lado sólo del cuerpo; que los tirantes o bandas de sujeción sean anchos; que la mochila tenga cinturones en las caderas para que el peso no recaiga sólo sobre la columna y los hombros; que la zona de contacto con la espalda sea acolchada, e incluso el doctor Alexander, miembro del grupo americano al que he aludido, sugiere que se compren un segundo juego de libros par no tener que transportarlos. Lógicamente esta sugerencia tan saludable, ya que afecta a la salud de los interesados, sólo puede ser aceptada por quienes gozan de mayores recursos económicos y posibilidades culturales, o sea, de salud económica.

Consideraciones finales

La dificultad de armonizar autonomía del profesorado, que es quien en definitiva elige los textos, de los autores y de los editores con la obligación de las administraciones de supervisarlos, no debe traducirse, en la práctica, a la implantación de una censura previa. Al contrario, establecido el marco curricular y la normativa educativa, debe capacitarse a los administrados para que, en el ejercicio de sus libertades, adecuen los diseños curriculares de cada centro a las características de su contexto. Cuanto más exigente sea la normativa respecto a la supervisión y autorización previa por parte de la Administración, menos posibilidades se les deja a la comunidad educativa, a los autores y a las editoriales para ejercer sus derechos y libertades.

Aunque existe cierta similitud en las normativas analizadas de las Comunidades Autónomas con competencias, es sabido el desfase entre el nivel prescriptivo y el práctico. En este sentido, no todas las administraciones aplican de la misma manera la supervisión y el control de los libros de texto. La presión ejercida en algunas Comunidades Autónomas como la del País Vasco o la Canaria nos parece desorbitada

En el ejemplo de censura a posteriori que hemos analizado, lo que queda al descubierto es el abuso de autoridad que se plasma en el ejercicio del control y del monopolio del currículo. Éste puede estar al servicio de corrientes de opinión o de poderes políticos que pretenden imponer una ciencia oficialista. El ejercicio de las libertades recogidas en la Constitución, así como “el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico” que establece la LOGSE, son incompatibles con la censura que, en la práctica,

es a lo que deriva la supervisión previa o *a posteriori* de algunas administraciones. Las relaciones de poder entre las administraciones por un lado y los autores y editores por otro, quedan al descubierto cuando pasamos la barrera del nivel prescriptivo y nos situamos en el ámbito de la práctica administrativa. Si enfocamos el problema en torno al alcance real de derechos como el de libertad de cátedra, de expresión o el de inspección educativa, conoceremos a los verdaderos protagonistas del currículum.

Por otro lado, este estudio hace que relativicemos el poder cotidiano y la autonomía de los centros y profesorado en los diseños curriculares y alertemos sobre el posible riesgo de concepción de los libros de texto como materiales curriculares cargados de énfasis y omisiones culturales según los criterios de quienes gobiernan. El riesgo de utilizar unos planteamientos educativos con fines partidistas y políticos es real. El poder alcanzado democráticamente en las urnas no justifica su uso para inculcar ideologías; al contrario, debe servir de garantía para defender con mayor ahínco los derechos y libertades de los ciudadanos.

La fragmentación del mercado editorial de libros de texto no universitarios se ha debido, básicamente, a dos factores: la implantación de currículos propios en las distintas comunidades autónomas con competencias y la enseñanza en las lenguas oficiales de cada comunidad.

Consideramos que la diversidad de la oferta editorial enriquece el sistema educativo puesto que impide que dos o tres editoriales monopolicen la cultura escolar. Pero, al mismo tiempo, el comportamiento de las administraciones deja al descubierto la consideración de que teniendo en cuenta que el currículo es una creación social, debemos reflexionar sobre las fuerzas socioculturales y agentes que lo diseñan y controlan, para poder comprenderlo. Uno de estos protagonistas principales es, sin duda, la Administración puesto que aplica y concreta una normativa joven, aún existente, que nació obsoleta y descontextualizada.

El tema de las mochilas y, en general, el transporte de los materiales escolares es necesario abordarlo ya que afecta directamente a aquellas personas que constituyen la razón de ser de cualquier sistema educativo. Es un tema novedoso, pero revuelto, donde anidan intereses comerciales, sensibilidades desproporcionadas y donde muchos pretenden pescar y sacar tajada. Nos debe preocupar tanto como otros temas que se dan por hechos y que se asumen sin ningún tipo de crítica como el diseño del mobiliario escolar, la calidad ambiental de los centros escolares, la nutrición de los menores, la seguridad en los centros, la higiene personal, etc.