

# **Evolución de los libros de texto en España en los últimos cincuenta años**

## **Evolution of textbooks in Spain over the last fifty years**

*<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-712>*

**Gabriela Ossenbach**

*<https://orcid.org/0000-0001-6524-7360>*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

**Kira Mahamud Angulo**

*<https://orcid.org/0000-0003-4474-9884>*

*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

**Miguel Beas Miranda**

*<https://orcid.org/0000-0002-9889-7658>*

*Universidad de Granada*

### **Resumen**

Desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, los libros de texto en España han experimentado transformaciones notables, moldeadas por una combinación de factores que incluyen los cambios en los contenidos y modelos curriculares de enseñanza, la diversificación de los currículos autonómicos, la eliminación de la autorización previa, la consolidación de grandes grupos editoriales y la modernización en el diseño editorial. También se han producido importantes cambios en los autores e ilustradores de los textos escolares, que han evolucionado hacia equipos de profesores expertos en sus campos disciplinares, y equipos de profesionales de la fotografía, la ilustración y el diseño. En las renovaciones editoriales influye la reestructuración del texto principal y el creciente protagonismo del contenido visual. El texto se aleja de su forma lineal, adoptando formatos

breves; la ilustración incrementa en número, tamaño y naturaleza, y aumenta la presencia de elementos paratextuales de transmisión de la información como tablas, gráficos, mapas, diagramas. Su diseño y estructura han ido evolucionando para responder a las nuevas necesidades y demandas pedagógicas, integrando enfoques más visuales e interactivos que facilitan la comprensión de los contenidos y fomentan un aprendizaje más dinámico y contextualizado. A pesar de los cambios políticos constantes y la sucesión de distintas leyes educativas, los libros de texto han demostrado una extraordinaria capacidad de adaptación a los contextos políticos, sociales, económicos y tecnológicos. No obstante, el uso de los textos escolares se debate entre el uso pasivo de algunos docentes, y el uso activo y crítico de otros. El enfoque crítico es crucial para seleccionar, adaptar y aplicar recursos didácticos—incluidos los libros de texto— en el aula de forma efectiva, pero también para enseñar a leer, comprender e interpretar textos cambiantes.

*Palabras Clave:* Libros de texto, Curriculum, Editoriales, Autores, Textualidad

### **Abstract**

Since the enactment of the General Education Law of 1970, textbooks in Spain have undergone significant transformations, shaped by a combination of factors including changes in curricular content and teaching models, the diversification of regional curricula, the removal of prior authorization requirements, the consolidation of large publishing groups, and modernization in design. Significant changes have also occurred in the authors and illustrators of school textbooks. They have evolved into teams of teachers, experts in their respective disciplines, as well as teams of professionals specializing in photography, illustration, and design. Editorial renewals are influenced by the restructuring of the main text and the increasing prominence of visual content. The text moves away from its linear form, adopting concise formats; illustrations increase in number, size, and diversity; and the prevalence of paratextual elements for conveying information, such as tables, charts, maps, and diagrams, significantly rises. Their design and structure have gradually evolved to address new pedagogical needs and demands, integrating more visual and interactive approaches that facilitate content comprehension and promote a more dynamic, contextualized learning experience. Despite ongoing political shifts and the succession of various educational laws, textbooks have demonstrated a remarkable ability to adapt to political, social, economic, and technological contexts. However, the use of school textbooks remains a subject of debate: some educators employ them passively, while others adopt an active and critical approach. The critical approach is essential for effectively selecting, adapting, and applying instructional resources—including textbooks—in the classroom, as well as for teaching students to read, comprehend, and interpret evolving texts.

*Key Words:* Textbooks, Curriculum, Publishers, Authors, Textuality

## Introducción<sup>1</sup>

En este artículo trataremos de los cambios que han experimentado los textos escolares para la educación infantil, primaria y secundaria en España en los últimos 50 años,<sup>2</sup> abordándolos desde cuatro perspectivas: por una parte, planteamos cómo los libros, como soportes del currículo oficial, se han ido transformado en cuanto a sus contenidos y propuestas didácticas a lo largo de ese periodo, haciéndose más complejos con la proliferación de currículos autonómicos. Por otra parte, repasamos el camino hacia la liberalización del control administrativo sobre el libro de texto. Este aspecto está muy relacionado con el siguiente: la consideración del texto escolar como producto comercial. El libro de texto se inscribe dentro de un amplio mercado que se ha desarrollado considerablemente en el último medio siglo, otorgando a los editores una importante influencia en la política del libro de texto y en la propia definición del currículo escolar. En cuarto lugar, nos adentramos en aspectos de la redacción y producción de los textos escolares, examinando la evolución de su autoría y de su diseño editorial. Analizando estos cuatro enfoques: contenidos curriculares, control administrativo, producto comercial, y redacción y producción editorial, cubrimos varias de las funciones de los libros de texto que Manuel de Puelles detalló a principios de este siglo XXI: simbólica, al representar el saber oficial; pedagógica, al transmitir los saberes básicos; política, al incluir contenidos que son regulados por los poderes públicos; y comerciales, al tener una entidad económica (Puelles 2000, p. 6).

---

1 El uso del masculino genérico en este texto no tiene connotaciones discriminatorias; se entiende que se refiere a todos los individuos, independientemente de su sexo. Se emplea para mayor fluidez y economía en la redacción.

2 En este artículo no trataremos de manera específica los textos escolares en formato digital. Nos limitaremos a analizar el texto escolar básico que utiliza el alumnado, que tiene los mismos contenidos, imágenes, composición, actividades, etc. tanto en el formato en papel como en el digital. Otra cuestión diferente son los numerosos materiales complementarios para el profesorado y para el alumnado que las editoriales editan solo digitalmente.

## El inicio de la modernización de los textos escolares en España

Aunque nuestro estudio tiene como objetivo describir los cambios que se han producido en los textos escolares y en el mercado editorial a partir de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), nuestro análisis arranca a mediados de los años 1960, cuando se anuncian ya los primeros cambios que cristalizarán en la década siguiente. Analizar estos años del llamado “tardofranquismo” resulta imprescindible para una comprensión certera de la evolución del texto escolar en España hasta el presente.

El punto de partida de la modernización de los libros de texto en España hay que situarlo en la labor que desplegó el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), creado en 1958 (Tiana, 1998, pp. 158-166). Desde este organismo se iniciaron investigaciones y se propusieron normas técnicas para un nuevo enfoque de los libros de texto. Estas iniciativas partían fundamentalmente de una crítica al uso recurrente en las escuelas españolas de la tradicional enciclopedia, que reunía en un solo volumen todos los contenidos que debían enseñarse en los diversos niveles, con una perspectiva memorística y limitante para cualquier reforma didáctica. Las enciclopedias, junto con otros géneros textuales como los libros de lectura extensiva o las cartillas para la enseñanza de la lectura, que pervivieron, en parte por necesidades económicas, desde los años 1940, son representativas de lo que A. Escolano cataloga como “neoarcaísmo educativo de la posguerra” (Escolano, 1998a, p. 20).

El instrumento para hacer posible el surgimiento de una “segunda generación” de manuales escolares fueron los Cuestionarios Nacionales de 1965, diseñados por el propio CEDODEP para dar soporte a la Ley que en 1964 había impuesto la obligatoriedad escolar hasta los 14 años. Estos Cuestionarios recuperaban ciertas tradiciones progresistas (globalización, activismo, enseñanza realista) y se apropiaban de nuevas propuestas pedagógicas como la programación por unidades, la tecnología conductista y la cultura de la imagen (Escolano, 1998a, pp. 29-30). Desde ese nuevo planteamiento impulsaron la elaboración de libros escolares por materias y por cursos, unidades didácticas para la aplicación del método de globalización de la enseñanza, cuadernos de ejercicios o fichas para el trabajo individualizado.

La LGE de 1970, que continuaría la preocupación del CEDODEP por mejorar la enseñanza y la modernización de los textos escolares en un momento en el que se estaba produciendo una importante expansión de la escolarización con la Enseñanza General Básica (EGB) como estrategia de desarrollo, ofreció nuevas posibilidades de renovación pedagógica que propiciarían el avance hacia una “redefinición del lector”, como nuevo sujeto activo que debía combinar la lectura con la acción (Escolano, 1998a, p. 21). A pesar de las críticas de algunos movimientos de renovación pedagógica que surgieron en estos años del tardofranquismo y del inicio de la transición democrática, a partir de entonces se consolidó el uso recurrente de los textos escolares en las aulas, a la vez que los libros o guías del maestro se convirtieron en una estrategia para compensar la deficiente formación de los maestros. No obstante, entre el profesorado innovador de algunos centros educativos, los nuevos libros de texto formaron parte de sus recursos de una forma más crítica y ecléctica (Tiana, 2021, p. 349). Según Mauricio Santos, editor vinculado a los inicios de la editorial Anaya y más tarde presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), la LGE de 1970 significó “la asunción por parte de las editoriales de funciones hasta entonces impensables, como fue su importante contribución a la formación del profesorado, en muchos casos sorprendido por unos currículos cuyos contenidos y planteamientos les eran nuevos” (Santos, 2013, p. 16).

## **La evolución de los textos escolares a partir de la década de 1980**

A pesar de los cambios en el curriculum que se iniciaron en la década de los años 80, incorporando, por ejemplo, nuevos contenidos sobre educación cívica para atender a la formación de los estudiantes en los valores democráticos y en los principios constitucionales, a lo largo de los años 1980 no se produjeron grandes cambios en los textos escolares. La producción de libros de texto aumentó notablemente gracias al aumento de la escolarización, y también por

el incremento del número de materias en los programas, no solo en la EGB, sino también en el Bachillerato.

En la preparación de la nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que se implantaría en 1990, se propusieron nuevos materiales curriculares que propiciaran en el alumno un tipo de “aprendizaje significativo”. Como afirmara Elena Rodríguez Navarro, en el cambio de concepción de los materiales curriculares que proponía la LOGSE, las cuestiones técnico-metodológicas debían sustituir a los contenidos epistemológicos (Rodríguez Navarro, 1999, p. 102), aspecto al que debieron adaptarse los nuevos textos escolares. A su vez, la edición escolar se hizo mucho más compleja con las competencias que fueron asumiendo las Comunidades Autónomas en el desarrollo curricular, a cuyas diferencias debieron adaptarse los textos escolares. Ello supuso también la edición de libros en las lenguas de aquellas Comunidades Autónomas con lenguas oficiales propias (Beas, 1999). Más recientemente, a partir de 2004, la proliferación de la enseñanza bilingüe (sobre todo en inglés y francés) en los centros públicos y privados, ha dado lugar a una mayor diversidad editorial, ya que algunas materias se ofertan también en otros idiomas extranjeros.

Aunque la intención del legislador y de algunas tendencias renovadoras era, además de otorgar un papel más activo al alumno en el proceso de aprendizaje, dar más autonomía y protagonismo a los docentes en el uso de materiales didácticos diversos y en la aplicación de un currículum más constructivista y abierto, a partir de la LOGSE el libro de texto se mantuvo y se consolidó como el principal recurso utilizado en las aulas, dando lugar a un gran desarrollo de la edición escolar. El nuevo concepto de “materiales curriculares” (que ampliaba el concepto de “libro de texto”) ha ofrecido desde entonces a las editoriales la posibilidad de diversificar sus recursos educativos, ofertando a los docentes “proyectos editoriales” que incluyen libros de texto (en el presente se ofrecen como alternativa versiones de los libros en formato digital), cuadernos complementarios de recuperación o de desarrollo relacionados con cada materia, acceso a recursos digitales como vídeos, presentaciones o juegos didácticos, libros de consulta, bibliotecas de aula, material manipulativo, o recursos específicos para el profesorado (propuestas didácticas, solucionarios, orientaciones pedagógicas, propuestas

de proyectos de centro, programaciones de área y de aula, etc.). Las editoriales han conseguido de esta forma tener una importante capacidad de orientar el trabajo en el aula, y se han arrogado “una impagable tarea de formación del profesorado” recogiendo “las exigencias y las necesidades de los profesores, únicos actores decisivos e imprescindibles de la tarea educativa” (Santos, 2013, p. 23)

## **El proceso hacia la liberalización de la edición escolar**

Otro aspecto muy importante para conocer la evolución de los textos escolares en este largo periodo es sin duda el que se refiere a su control y autorización, que se ha ido liberalizando hasta el presente. Tradicionalmente el texto escolar ha sido un recurso “intervenido” desde el ámbito político, ya que al estar impregnado de valores es un producto ideológico que ha sido objeto preferente de la política educativa de todos los países (Puelles, 2007, pp. 1-2). Pero también han sido objeto de control en muchos otros aspectos de carácter confesional, pedagógico, curricular, técnico e incluso económico.

En este sentido, el proceso de liberalización del texto escolar no significa, en el periodo que nos ocupa, solamente una eliminación del férreo control ideológico y de la censura previa impuestas por el franquismo (que se amortigua en la década del 60), ya que muchos otros controles se mantuvieron durante la transición y el propio periodo democrático, hasta la completa liberalización de la publicación y distribución de los textos escolares en 2006.

La LGE de 1970 mantuvo la aprobación ministerial previa de los textos escolares, que debían ajustarse en lo ideológico, pero también en su adecuación al currículo oficial y a su idoneidad didáctica. No obstante, en 1974 se incluyeron en la legislación algunas novedades: una vez aprobados los libros, su elección se encomendó al claustro de los centros de EGB o de Formación Profesional, o, en su caso, a los seminarios didácticos en los centros de Bachillerato, incluyendo adicionalmente la aprobación de dicha elección por parte de la asociación de padres de alumnos de cada centro escolar. Esta

normativa debía ser aplicada por las Comunidades Autónomas que fueron obteniendo las competencias en educación. Por otra parte, el Ministerio de Educación fijó hasta el año 1982 los precios máximos de venta de los textos escolares. Otro factor regulado por la legislación ha sido la vigencia y validez pedagógica de los textos escolares, que desde 1972 se mantiene en cuatro años, salvo en los casos en que estuviera plenamente justificado, como es un cambio curricular.

La LOGSE mantuvo con carácter de norma básica el mismo régimen de supervisión de los libros y del material didáctico, el cual era también de obligado cumplimiento en las Comunidades Autónomas que fueron adquiriendo competencias en educación. No obstante, en 1992 se aprobó una disposición que dio un primer paso hacia la liberalización de la autorización administrativa, argumentando la necesidad de ser consecuentes “con el carácter abierto que confiere al currículo la nueva ordenación del sistema educativo” y para respetar “los derechos y libertades de profesores, padres y editores, y la autonomía de los centros”. Esta nueva normativa exigía someter a examen sólo el proyecto editorial diseñado por las editoriales como guía para la elaboración de los materiales curriculares de las diferentes áreas. Según dicha disposición,

se trata de garantizar, de esa manera, el respeto a la libertad de los editores para desarrollar de manera creativa los contenidos del currículo y, al mismo tiempo, de salvaguardar la unidad y coherencia de los planteamientos curriculares propuestos por el Gobierno para la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.<sup>3</sup>

Los proyectos que debían presentar las editoriales debían ajustarse a las líneas básicas del currículo correspondiente, indicando la organización y distribución de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de cada materia, incluyendo también los objetivos transversales de la respectiva etapa educativa, así como los métodos pedagógicos contemplados. Por otra parte, el mismo decreto exigía que los proyectos debían reflejar “en sus textos

3 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 abril de 1992, p. 13726.

e imágenes los principios de igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo de todo tipo de discriminación, respeto a todas las culturas, fomento de los hábitos de comportamiento democrático y atención a los valores éticos y morales de los alumnos”.

Sería la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, la que, veintiocho años después de haberse promulgado la Constitución, suprimiría la autorización previa de los textos escolares disponiendo únicamente que debían adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa.<sup>4</sup>

La supresión de la autorización previa sigue vigente hasta la actualidad, aunque se mantiene, por supuesto, la obligación de las editoriales de reflejar y fomentar el respeto a los principios constitucionales, obligación a la que se ha ido añadiendo la de incorporar contenidos dirigidos a la protección contra la violencia de género, fomentar el igual valor de mujeres y hombres, así como evitar estereotipos sexistas o discriminatorios.<sup>5</sup>

Aunque se ha suprimido la autorización previa de los textos escolares, la adecuación al currículo y el respeto a los valores antes indicados ha quedado desde entonces sujeto a una posible supervisión por parte de las administraciones educativas autonómicas, así como a través del proceso ordinario de inspección que ejerce la Administración educativa sobre la totalidad de elementos que integran el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe destacar, sin embargo, que aunque la autorización previa de los textos y materiales de enseñanza no ha sido restablecida, varias Comunidades Autónomas mantienen este requisito, al que deben someterse las editoriales para que sus productos puedan ser tenidos en cuenta en los programas de ayudas y préstamo de libros de texto.

---

4 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Disposición adicional cuarta, epígrafe 2. En este aspecto, la LOE respetó básicamente lo que había previsto sobre esta materia la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, que no llegó a aplicarse.

5 LOE 2006, Disposición adicional cuarta; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), Disposición adicional vigésima quinta, epígrafe 5.

## La evolución del mercado editorial

El inicio de la modernización de los textos escolares a finales de la década de 1960 significó también una total transformación del mercado editorial español. Como afirma el ya mencionado Mauricio Santos a la hora de rememorar esos años y la puesta en marcha de la LGE de 1970, “de las más de setenta editoriales especializadas que había en el año 70, apenas quedaban treinta cuando este país entró en la democracia” (Santos, 2013, p. 18). Miñón, una de las editoriales más destacadas de la época y responsable de la publicación de la célebre *Enciclopedia Álvarez*, fue de las primeras en declararse en quiebra. También otras editoriales fueron desapareciendo paulatinamente, o fueron absorbidas por otras empresas. Así desaparecieron del mercado los textos escolares de las editoriales de carácter familiar Hijos de Santiago Rodríguez (Burgos) o Dalmau (Girona), así como los de Magisterio Español, todas ellas editoriales con una trayectoria centenaria.

Fue justo en ese momento cuando despegaron las grandes editoriales que han venido dominando el mercado desde entonces, como Anaya y Santillana (fundadas en 1959 y 1960, respectivamente), así como SM, vinculada a la orden marianista, que había sido creada en 1937. También tuvieron un importante desarrollo otras editoriales menores como Teide, Vicens Vives y Casals en Barcelona, o Everest en León. Todas estas editoriales que fueron acaparando el mercado editorial a lo largo de la década de 1970, tuvieron como modelo los textos publicados por otras empresas francesas y alemanas, como Hachette, Fernand Nathan, Larousse, Klett o Schroedel, que habían acompañado a la expansión y modernización de la educación en aquellos países. Estas editoriales “editaban unos excelentes libros de texto, científicamente rigurosos, didáctica y pedagógicamente muy cuidados y con tipografías y diseños atractivos que, en gran medida, servirían de inspiración a los autores y editores españoles” (Santos, 2013, p. 16).

Otras editoriales más pequeñas como Bruño, Edelvives o Edebé, ligadas a congregaciones religiosas (Hermanos de la Salle, maristas y salesianos, respectivamente), mantuvieron garantizada una parcela del mercado como mínimo en sus centros religiosos.

En 1978 se creó la Asociación Nacional de Editores de Libros

y Material de Enseñanza (ANELE), un grupo corporativo y de presión frente a las Administraciones en temas como la libertad de precios o los controles exigidos a la edición de textos escolares. Desde entonces ANELE ha continuado representando y defendiendo los intereses de sus miembros, y ofreciendo importantes informes sobre la evolución de la industria y el mercado del libro de texto en España. En la actualidad (2025) están asociadas a ANELE veintidós editoriales.

Muy pronto, a principios de los años 80, se empezaron a consolidar otras empresas editoriales de ámbito autonómico, algunas de carácter confesional, sobre todo en las Autonomías con lengua propia (Erein, y algo más tarde Ibaizabal, en el País Vasco; A Nosa Terra en Galicia; La Galera/ Enciclopedia Catalana en Cataluña; Bromera en la Comunidad Valenciana). Pero también las grandes editoriales crearon filiales y sellos distintivos para publicar textos escolares en catalán, euskera y gallego, como los de Anaya (Xerais en Galicia; Barcanova en Cataluña), Santillana (Obradoiro en Galicia; Zubia en el País Vasco; Grup Promotor en Cataluña), SM (Cruilla en Cataluña; Xerme Edicions en Galicia), o Edebé (Rodeira en Galicia). El grupo Santillana también creó sellos específicos para Andalucía (Ed. Grazalema) o Valencia (Ed. Voramar). Igualmente, en Andalucía Anaya creó la editorial Algaida.

Por su parte, Oxford University Press se introdujo en el mercado español en 1991 con contenido específico para la enseñanza del inglés, pero desde 1998 ha desarrollado proyectos editoriales de otras disciplinas para todos los niveles educativos, habiéndose situado en los últimos quince años entre las empresas muy grandes y grandes del sector.

Desde finales de los años 1980 se ha ido consolidando como característica estructural del sector editorial español la concentración de la edición, donde un reducido número de grandes empresas y grupos editoriales producen gran parte de los títulos, y un elevado número de pequeños y medianos editores publican menos de la cuarta parte de los libros. Además, las grandes y medianas empresas se han unido en grupos editoriales o *holdings* (Beas y Montes, 1998, p. 84). La expansión de estos grupos editoriales les ha unido a otros sectores del mundo de la comunicación, “lo que por primera vez en la historia de la escuela ha venido a vincular a esta industria

de la cultura con ámbitos más generales de la economía y de la sociedad” (Escolano, 1998a, p. 33). Ejemplo de ello fue la incorporación del Grupo Anaya al grupo francés Vivendi en 1998, así como la integración de Santillana al grupo español Prisa en 2000. Desde 2004 el Grupo Anaya forma parte de Hachette Livre, incorporando también al Grupo Editorial Bruño. Por su parte, Santillana España pertenece desde finales de 2020 al Grupo Sanoma, sociedad con sede en Finlandia que tiene empresas educativas en once países europeos. Una parte de Santillana, que conserva su denominación, sigue perteneciendo al grupo Prisa y es líder en Latinoamérica, tanto en habla española como portuguesa. No podemos olvidar que la expansión de las grandes editoriales españolas como Santillana, Anaya o SM en el mercado latinoamericano se había iniciado ya en la década de 1960 a través de la exportación, y a partir de los años 80 mediante la creación de empresas filiales en varios países (Puig Raposo, 2022; Cassiano, 2007; Fernández Reiris, 2005, pp. 223-235).

En la actualidad las empresas calificadas como “muy grandes” del sector del libro de texto siguen siendo Santillana, Anaya y SM, junto a la editorial Oxford (de estas cuatro grandes empresas, tres pertenecen a una matriz extranjera). Otras empresas “grandes” son Edebé, Grupo Edelvives y Vicens Vives, entre otras. Entre las empresas medianas y pequeñas figuran muchas de las editoriales de cobertura autonómica, así como otras como Pearson, Casals, Editex, Teide o McGraw Hill.<sup>6</sup> Resulta complejo conocer las cifras de crecimiento de la producción de textos escolares, pues los datos del sector editorial no siempre diferencian específicamente las cifras correspondientes al texto escolar no universitario, y aportan datos globales de las editoriales, pero no de cada editorial, ni la concreción por materias, ni por niveles educativos (Beas y González, 2019).

Más allá de estar inmersa en un mercado muy competitivo y que genera importantes beneficios económicos, la industria española del texto escolar tiene que hacer frente a un complejo y cambiante conjunto de factores, algunos de los cuales ya han sido mencionados. Las numerosas reformas educativas de los últimos años y las normas que las han desarrollado han sido el primer condicionante del diseño y contenido de los libros de texto.

6 La Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) clasifica a las empresas por tramos de facturación: muy grandes, aquellas que facturan más de 60.000.000€ anuales; las grandes, entre 18.000.000 y 60.000.000€; medianas, entre 2.400.000 y 18.000.000€; pequeñas, hasta 2.400.000€ (FGEE, 2024, p. 19).

Además, la industria editorial no ha sido ajena a algunos debates surgidos en décadas recientes, como el generado por la implantación de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, de corta vigencia, para la cual casi todas las editoriales hicieron una importante apuesta publicando textos escolares de la materia para todos los niveles educativos. Lo mismo sucedió con otra asignatura de existencia efímera, “Ciencias para el Mundo Contemporáneo”, que fue introducida, al igual que la “Educación para la Ciudadanía”, por la LOE de 2006. Anteriormente, en 1996, el llamado “Debate de las Humanidades” iniciado por la entonces ministra de Educación Esperanza Aguirre, propuso sobre todo cambios en la enseñanza de la historia que debían tener repercusión en los textos escolares. Y no han faltado tampoco denuncias y debates en diferentes ocasiones en torno a la presencia de contenidos nacionalistas en los textos escolares, fundamentalmente en Cataluña. Sin lugar a duda, los textos escolares han estado en el centro de importantes debates ideológicos, como se han hecho eco extensamente los medios de comunicación, y han sido causa de cierto grado de alarma social en algunos momentos; sin embargo, ninguna de las denuncias sobre el supuesto adoctrinamiento ocasionado por los textos escolares ha tenido hasta la fecha consecuencias legales.<sup>7</sup>

Adicionalmente, hay que tener en cuenta la diversidad editorial que supuso la adaptación a los currículos y lenguas autonómicas a partir de 1990, así como la implantación de la educación bilingüe, con asignaturas en inglés o francés fundamentalmente. Más allá de esa complejidad, la introducción del concepto amplio de “materiales curriculares” ha supuesto por parte de las editoriales una ampliación de la oferta de recursos educativos, complementarios de los libros de texto.

Otro aspecto determinante para la industria editorial es la vigencia obligatoria de cuatro años de los libros de texto, que afecta a la producción

---

<sup>7</sup> Existen, además, numerosos estudios que analizan no solo en los textos escolares vigentes, sino en los textos del pasado más remoto o reciente, asuntos como el tratamiento de las cuestiones de género o raza, o el abordaje de algunos temas controvertidos en la enseñanza de la historia como la Reconquista, la guerra civil, o el franquismo, por citar solo algunos ejemplos. Eso convierte al texto escolar en un objeto constantemente “vigilado” desde el ámbito académico, sobre todo desde que desde principios de la década de 1990 tomara impulso la investigación en el campo de lo que Agustín Escolano ha denominado “manualística” (Escolano, 1998, p. 17). Un amplio repertorio de este tipo de investigaciones puede consultarse en el sitio web del Centro de Investigación MANES, con sede en la Facultad de Educación de la UNED [www.centromanes.org] (Ossenbach, 2021).

durante los años intermedios, y a la conservación y uso de los libros de texto durante ese período. Este requisito ha entrado en algunos momentos en colisión con los cambios curriculares. No obstante, una cuestión es la obligación que tienen los centros de mantener los mismos textos durante cuatro años y las editoriales de reeditarlos, y otra diferente que las editoriales no puedan sacar otra línea editorial.

Finalmente, el hecho de que no todas las Comunidades Autónomas implementen las reformas curriculares en el mismo año y que se produzcan retrasos en la publicación de los currículos autonómicos (en parte para ahorrarse el gasto que supone la actualización de los libros de texto), afecta de manera importante a la industria editorial. La amplia competencia curricular de las Autonomías supone no solo qué contenidos se incluyen o quedan fuera del currículo, sino también la carga lectiva, el curso escolar en el que se impartan determinadas materias, o la inclusión de materias optativas propias, a todo lo cual deben adaptarse las editoriales. A ello se suma la disparidad de modelos de ayudas a las familias para la adquisición o préstamo de los textos escolares, con diferentes presupuestos económicos y posibles requisitos de aprobación a las editoriales para que sus libros de texto se incluyan entre los elegibles por parte de los centros escolares.

En el momento actual algunas importantes editoriales, como SM o Vicens Vives, han acometido la reducción de plantillas y ajustes económicos que los editores atribuyen a un conjunto de factores, como el encarecimiento de la edición y la complejidad que supone adaptarse a los cambiantes currículos y requerimientos de las diferentes Comunidades Autónomas, a la reducción de las ventas ocasionada por los sistemas de gratuidad, préstamo y reutilización de los libros de texto que se han implementado en algunas Comunidades Autónomas, o al incremento de los centros escolares que prescinden del uso de los textos escolares convencionales como factor de innovación docente, en parte gracias al auge de plataformas digitales y contenido gratuito en línea.

## Los nuevos perfiles profesionales de los autores de libros de texto

A lo largo de este periodo, los autores de libros de texto no solo cambiaron por un relevo generacional, sino también porque la autoría se fue trasladando hacia otros perfiles profesionales. La identidad y la posición que ocupan los autores en el ámbito educativo son elementos que ayudan a comprender las influencias y perspectivas que orientan y moldean sus textos. Tienen lugar dos giros en la autoría. Uno hacia la autoría múltiple en forma de equipos, y otro hacia la redacción de manuales por licenciados universitarios, algunos de ellos académicos de prestigio. Beas y Montes (1998, p. 95) explican que “en las nuevas editoriales se potenciarán los equipos, de manera que los autores quedan desdibujados; se reafirma así la imagen de la marca comercial como identificadora del libro de texto, salvo que, por razones de *marketing*, el autor principal sea un personaje de prestigio académico”. En efecto, el segundo giro fue hacia autores cuyo reconocimiento estuviera fundamentado en su trayectoria académica dentro de su campo de estudio. Su prestigio no solo dependía de la cantidad de obras publicadas, sino también de su formación, profundidad de conocimientos y contribuciones a la disciplina. Con el tiempo, el valor de su trabajo pasó a estar vinculado al enriquecimiento de los libros de texto en base a su capacidad de generar pensamiento crítico, aportaciones innovadoras y autoridad intelectual en su área de especialización.

En el primer franquismo, los autores de libros de texto de enseñanza primaria fueron maestros, pero sobre todo inspectores de enseñanza primaria como Antonio Juan Onieva, Agustín Serrano de Haro, Adolfo Maíllo, Antonio Fernández Rodríguez, Josefina Álvarez de Cánovas y Josefina Bolinaga, por mencionar algunos de los nombres más reconocidos. Por otra parte, “Todavía a mediados de los años sesenta circulaban en el nivel primario las viejas enciclopedias, libros de lecciones de cosas, de lecturas instructivas o edificantes y, en general, textos de conocimientos rudimentarios y terminales” (Mateos, 2011, pp. 70-71). La *Nueva Enciclopedia escolar* de Hijos de Santiago Rodríguez llegó a alcanzar su 45ª edición en 1965, combinando dibujos del maestro nacional Julio Algora con fotografías en blanco y negro (Figura 1). Es decir, la transición de un colectivo de autores a otro fue lenta.

**FIGURA I.** (1965). *Nueva Enciclopedia Escolar H.S.R. Grado Tercero*. Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, 45 edición, p. 472



Los libros de texto de la segunda mitad de la década de los 60 ya tenían autoría doble o múltiple, los editores comenzaron a adquirir mayor protagonismo y evidenciaban el comienzo del cambio de diseño, como se puede apreciar en esta página del manual de *Geografía de España e Historia Universal*, de 1968 (Figura 2). Aludiendo a los Cuestionarios Nacionales en su Prólogo, está firmado por tres autores, entre los que se encuentra una mujer, E. Ramos, directora y licenciada en Historia, A. Álvarez, maestro nacional, y C. Herrero, regente de Escuela Aneja. Incluye todavía, sin embargo, a varios dibujantes de la época: Aguilar, Santana, Aguirre y Sinovas, e indica de forma visible el rol del maestro Antonio Álvarez, autor de la *Enciclopedia Álvarez*, en la dirección y montaje del libro.

**FIGURA II.** E. Ramos, A. Álvarez y C. Herrero (1968). *Geografía de España e Historia Universal. Octavo curso*. Valladolid: Miñón, p. 180



La autoría de los libros de Bachillerato o de preparación para entrar en el Bachillerato también era múltiple y se trataba de licenciados en distintas carreras universitarias, pero todavía a principios de la década de los años 70 sobrevivían libros de texto de un solo autor e ilustrador.<sup>8</sup>

Sin embargo, a partir de mediados de los años 70 las editoriales incorporaron nuevos autores y autoras, licenciados, profesores de universidad y catedráticos de enseñanza media, así como profesores de otros niveles educativos. En palabras de Mateos (2011, p. 89), “se produjo un deslizamiento de los saberes pedagógicos hacia la Universidad y la administración educativa

<sup>8</sup> Es el caso, por ejemplo, de *Planeta Tierra. Geografía*, de Edelvives, publicado en 1973 con Victoriano Rostán Gómez, Profesor de Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, como autor, y Francisco Carrillo Mora, como ilustrador.

empezó a trabar sus alianzas con nuevos agentes de la producción teórica”, que entraron en el campo de la redacción de los libros de texto. La nueva organización didáctico-disciplinar del saber escolar se trasladó a los libros de texto y llamó a la necesidad de autores y autoras por áreas y disciplinas. Es así como en los años 70 apareció la nueva generación de manuales que guardaba escaso parecido con los de la primera generación, en tamaño, diseño, colores o autoría. Los libros de lectura *Senda*, de Santillana, dirigidos por Antonio Ramos, significaron un cambio relevante en el tipo lecturas literarias que se dieron a conocer, incorporando lecturas de Ana María Matute y Gloria Fuertes, y deteniéndose además “extensamente en el hecho literario desde una perspectiva histórica excepcional” (Mora-Luna, 2019, p. 804).

Para el nivel educativo de Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) se incorporaron catedráticos de universidad a la tarea de redacción de libros de texto. Gustavo Bueno, catedrático de Filosofía de la Universidad de Oviedo, junto con Carlos Iglesias y Alberto Hidalgo, escribían *Symploké. Filosofía* (3º BUP) en 1987, publicado en Ediciones Júcar (Bonilla, 2025). Años más tarde, sobre el “Proyecto Symploké”, Bueno (2004) matizaba que no se trataba de libros de texto sino de manuales de filosofía en español “principalmente porque [el manual] no va destinado al alumno, a fin de proveerle de un instrumento para preparar sus exámenes, ni tampoco va destinado al profesor para ofrecerle, oficiosamente, ya preparados los temas propuestos por el plan de estudios, imprescindible en toda ‘filosofía administrada’, que él se supone puede y aún debe preparar libremente”.

El área de lengua y literatura siguió un itinerario similar al de la filosofía. Su mayor representante como autor de libros de texto, Fernando Lázaro Carreter, había publicado en los años 50, junto con Evaristo Correa Calderón, un libro de texto relevante y de largo recorrido: *Cómo se comenta un texto en el Bachillerato* (1958).<sup>9</sup> El libro fue modificado y publicado con el título *Cómo se comenta un texto literario*, a partir de 1960 por la Editorial Anaya y, más tarde, tras la undécima edición, por la editorial Cátedra. Esta obra fue la obra clásica de la materia durante toda la segunda mitad del siglo XX. A partir de este período las obras de Lázaro Carreter en la editorial

9 Respondiendo al artículo 83 de la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 que establecía que “todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura” (BOE de 27 de febrero de 1953, p. 1127).

Anaya se convirtieron en referencia indispensable y marcaron una diferencia sustancial en el canon literario pedagógico (Mora-Luna, 2019).

En la enseñanza de la historia y de la geografía destacan como autores, entre otros, los profesores Antonio Domínguez Ortiz (en Anaya) o Javier Tusell (en Santillana). Autores independientes escriben también sus propios libros de texto en la década de los 90. Un ejemplo es *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. La Tierra se mueve. 1er ciclo de ESO*, de Julio Mateos Montero y María Luisa Vicente Blanco, publicado en Hespérides en 1996, proyecto didáctico del Grupo Cronos.

En definitiva, la autoría individual pasó de ostentar una autoridad basada en su reconocimiento como maestros/as, pedagogos/as e inspectores/as de prestigio, a poseer una autoridad individual basada en su campo de competencia (Bourdieu, 1985). No obstante, ya desde mediados de los años 70 los libros de texto comenzaron a ser elaborados por equipos multidisciplinares, y la autoría se distribuyó entre diversos expertos, permitiendo una mayor diversidad de enfoques. A modo de ejemplo, llegados los años 80 la editorial Anaya absorbió los nombres de sus autores bajo la denominación de Equipo Aula 3.

También el colectivo de los ilustradores fue cambiando hacia dibujantes con otros estilos. Los ilustradores, hombres en su inmensa mayoría hasta finales del siglo XX,<sup>10</sup> constituyeron un elenco importante de artistas reconocidos, como el ilustrador, pintor, dibujante y muralista Eduardo Santoja, cuya producción se considera un referente esencial dentro de la historia de la ilustración *déco* y el dibujo en España, junto con Antonio Cobos, Pedro Mairata Serrano y Sacul (Miguel Lucas San Mateo). Otros ilustradores fueron el pintor José López Arjona, los dibujantes e ilustradores José Aguilar Fernández, Fortunato Julián García Hernando, Jesús Bernal, Julián Nadal del Val, y maestros nacionales como Julio Algora, Joaquín Fernández Cidre y Pedro Sarragua, por citar algunos nombres conocidos. José Ramón Sánchez, Premio Nacional de Ilustración 2014, constituye uno de los nombres más célebres de los años 70 y 80, por sus ilustraciones en los libros de lectura

---

10 En España las mujeres se mueven más en el sector del libro escolar, infantil y juvenil, “en un claro reflejo de la influencia del papel de educadoras tradicionalmente atribuido a las mujeres”, y en segundo lugar en la publicidad y la ilustración para cartel. Mientras que los ilustradores hombres desempeñan su labor por igual en publicidad, en el libro escolar, infantil y juvenil (Castro, 2004, p. 91).

*Senda*, de Santillana. Al igual que los autores, los ilustradores empezaron a trabajar en equipos con profesionales de la fotografía y el dibujo a partir de los libros de la década de los 70.

## El diseño gráfico de la información: textualidad e ilustraciones

El cambio de autoría e ilustración vino acompañado de un aumento en el número de elementos paratextuales<sup>11</sup> y del espacio que estos ocupan en las páginas. Los libros de texto fueron creciendo en todos sus aspectos: tamaño, letra, imágenes, y otros elementos complementarios al texto, como las actividades y ejercicios, influyendo en la forma en que se redactan y organizan dichos contenidos: la estructura textual, la integración del lenguaje icónico y el diseño gráfico en su conjunto. Los cambios también respondían al nuevo modelo psicológico de enseñanza destinado a un nuevo concepto de niño y niña escolar, “a un modelo de niño *medio*, en términos sociales y psicológicos” y a “una *infancia unificada*, que se corresponderá con la infancia escolarizada hasta el final de la edad obligatoria (*escuela unificada*), participando de un menú de conocimientos comunes (*conocimiento unificado*)” (Mateos, 2011, p. 73). A mediados de los años 60 se publicaban las normas para la aprobación de libros de texto y de ahí brotaron numerosas publicaciones al respecto.<sup>12</sup>

Conviene recordar también que desde la reforma educativa de 1970 los libros de texto convivían y competían con otros materiales y recursos didácticos, como las fichas y los primeros medios audiovisuales escolares. La

---

11 Gerard Genette (1989, p. 11) explica que dentro de las relaciones transtextuales, una de ellas es aquella en la que “en el todo formado por una obra literaria, el texto propiamente dicho mantiene con lo que solo podemos nombrar como su paratexto: título, subtítulos, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales, ilustraciones, fajas, sobrecubierta y muchos otros tipos de señales accesorias autógrafas o alógrafas que procuran un entorno (variable) al texto”.

12 La Orden de 28 de octubre de 1965 por la que se dan normas para la aprobación de libros con destino a enseñanza primaria, incluía requisitos de contenido y características materiales, BOE nº 275 de 17 de noviembre 1965, p. 15551. El jefe del Departamento de Libros de Texto del CEDODEP, Álvaro Buj Gimeno, escribió en 1967 sobre la estructura de los libros de texto escolares en la revista *Vida Escolar*, mencionando aspectos tipográficos, longitud de las oraciones, uso de nuevas palabras, preposiciones y la importancia de las ilustraciones (Buj Gimeno, 1967).

introducción de estas innovaciones didácticas incluía un nuevo planteamiento del libro de texto como “colaborador del profesor y como guía de trabajo para el alumno”, libros que promovieran “el esfuerzo personal del alumno” y crearan “hábitos de trabajo, de búsqueda, comparación, análisis, síntesis”, en lugar “de hacer fácil y cómodo el aprendizaje” (Puga, 1972, p. 312). Con este argumento se incorporaron instrucciones textuales para actividades cognitivas diversas: lee, aprende, recuerda, etc.

En este proceso evolutivo, los aspectos de diseño y redacción también han influido significativamente en la forma visual y textual de transmisión de los contenidos. De textos largos y densos, con ilustraciones en algunas ocasiones, y libros de lectura temáticos (lecturas sobre política, sobre la naturaleza, sobre la sociedad), se pasó a libros de texto por disciplinas o áreas curriculares, y a libros de texto con una redacción fragmentada estructurada en microtextos, transformando la manera de presentar el discurso, interrumpido por numerosos elementos paratextuales, como ilustraciones, fotografías, gráficos y tablas, y organizado en unidades textuales diversas: resúmenes, extractos de lecturas, vocabularios para aprender, etc.

Toda la amalgama de recursos (textuales e iconográficos) que presentan los manuales en sus páginas conforman ahora y desde la década de los años 80, no sólo una hiperestructura, sino también un diseño multiparatextual, donde el paratexto abunda en sus múltiples formas. La jerarquía de las unidades informativas se desdibuja, pues el texto ya no aparece como la principal fuente de información. Las ilustraciones son el paratexto más abundante, pero no el único. Las imágenes se han vuelto cada vez más numerosas y de mayor tamaño, ocupando una porción significativa de la página y relegando el texto a un segundo plano. Escolano (1998b, p. 142) afirma con acierto que “esta impregnación iconográfica de los textos contemporáneos ha llegado a inducir un cambio sistémico en el diseño de los manuales, y modificaciones igualmente importantes en los modos de apropiación cognitiva de las formas y contenido por parte de los usuarios: los niños y los docentes”.

Las grandes unidades textuales básicas de los manuales escolares del franquismo como las dedicatorias, el índice, la presentación o introducción, y los capítulos temáticos (Mahamud 2014) se han multiplicado, dando paso a microtextos independientes que se relacionan con el texto principal, entrenando

al lector en diversas acciones cognitivas, como recordar, resumir o buscar información. Las Figuras 3 y 4 permiten ver la evolución de las modalidades de diseño de breves textos acompañados de elementos paratextuales (mapas, tablas, gráficos), una diversidad de actividades cognitivas y diferentes tipos de ilustraciones (dibujos y fotografías).

**FIGURA III.** Equipo Aula 3 (1985). *Bóveda. Ciencias Sociales 6º EGB*. Madrid: Ediciones Anaya, p. 46

### 3

## ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

**1**

- Observa:  
¿Cuál es el océano más extenso? ¿Qué forma tiene el Atlántico? ¿En qué hemisferio predominan los continentes?
- Localiza:  
Los grandes océanos y escribe sus nombres. Los continentes que rodean al océano Índico. ¿En qué hemisferio se encuentra este mar? ¿Será un mar cálido o un mar frío? Las tierras que rodean al océano Glacial Ártico. ¿Es un mar frío?

**2**

- Clasifica de más a menos extensos los océanos.
- Indica cuántas partes hay de tierra y cuántas de agua.

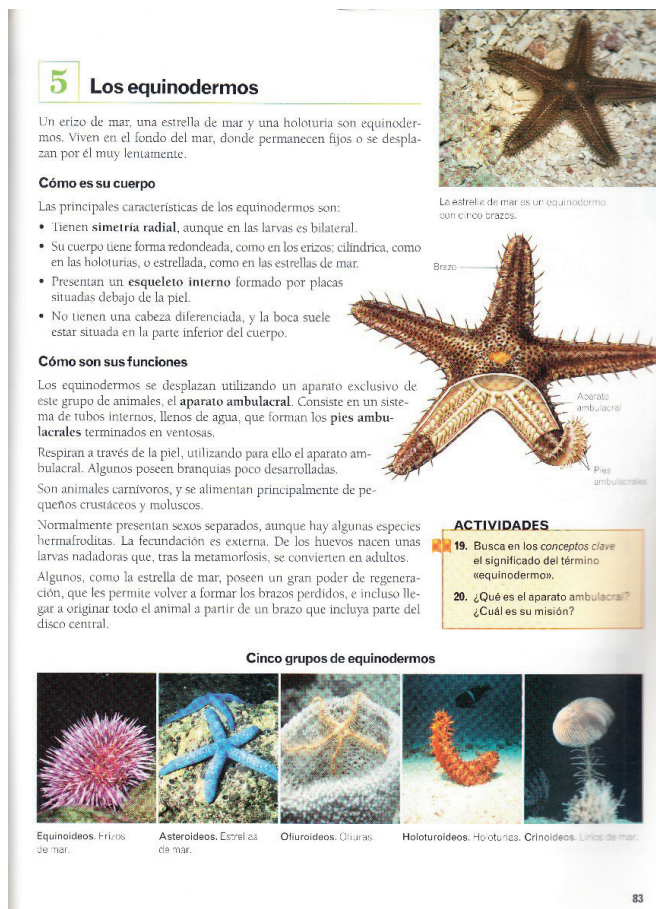
Océanos: — Pacífico . . . . .	180 millones de km <sup>2</sup>
— Atlántico . . . . .	92 millones de km <sup>2</sup>
— Índico . . . . .	75 millones de km <sup>2</sup>
— Glacial Ártico . . . . .	14 millones de km <sup>2</sup>
— Total aguas . . . . .	361 millones de km <sup>2</sup>

El Atlántico se distribuye entre el Pacífico, Atlántico e Índico.

**3**

- Observa si la resaca es una corriente que tiene la misma dirección que las olas o es de sentido contrario.
- Si lanzamos un trozo de madera al mar observamos que apenas se desplaza y que se mueve de arriba hacia abajo. ¿Ese movimiento se lo producen las olas? ¿Cuál es la explicación de ese movimiento?

**Figura IV.** Enrique Juan Redal (dir.) (2007). *Ciencias de la Naturaleza 1º ESO*. Madrid: Santillana, Proyecto La Casa del Saber, p. 83



En esta evolución destaca la reducción del texto principal lineal continuo, que disminuye su extensión y aligera su contenido, siendo invadido por los elementos paratextuales, que crean paralelamente su propio discurso y cuya lectura es necesaria para construir el significado del texto original. Además de reducirse, el texto principal se fragmenta en *bits* informativos reducidos, párrafos breves, que deben leerse con el apoyo de los paratextos, mediante saltos, *zapping* y navegación textual y paratextual, haciendo de la lectura,

por un lado, un proceso también fragmentado, breve y superficial, y por otro, dinámico, abierto, ligero, libre. De este modo, los libros de texto impresos y digitales han evolucionado hacia formatos más multitextuales, visualmente atractivos y seductores en su diseño. Sin embargo, esta transformación conlleva una mayor dificultad para ofrecer relatos o explicaciones profundas.

La lectura de estos libros requiere un aprendizaje específico, adoptando un modo de lectura distinto, que depende de la mediación de un docente para su adecuada comprensión. Este es un aspecto que se mantiene constante en el tiempo, puesto que tanto aquellos libros de lecturas temáticas largas, como los libros de texto multitextuales de ahora, reclaman la intermediación docente. Los libros de texto son documentos o recursos educativos que, si bien deben ser legibles y comprensibles, no están pensados para la lectura íntima del sujeto lector a solas. “Legibilidad es la correspondencia entre los lectores y el texto, y sugiere que el contenido es claro, bien expresado y adecuado para los lectores. Sin embargo, la lectura de los libros de texto no es una experiencia individual o íntima, sino una lectura mediada, en la que parte de la comprensión se obtiene a través del grupo y del docente, en el aula, dentro del marco de la interacción pedagógica” (Chavkin, 1997, p. 151).<sup>13</sup> Rowe (2013) y otros autores distinguen entre lectura lineal y lectura tabular. Mientras que la primera “implica la capacidad de leer una narrativa extensa de manera continua y profunda, reflexionando sobre su significado”, la segunda “se centra en la lectura de textos breves o en la exploración y el escaneo de textos en busca de información específica” (Durant, 2017, p. 5).<sup>14</sup> Lo importante es no perder de vista la lectura profunda, “un conjunto de procesos sofisticados que impulsan la comprensión e incluyen el razonamiento inferencial y deductivo, habilidades analógicas, análisis crítico, reflexión y perspicacia” (Wolf, 2009, p. 33).<sup>15</sup>

Del sucinto análisis que hemos hecho de la evolución de los libros

13 La cita original dice: “Readability is the match between readers and the text” and “suggests that content is clear, well expressed, and suited to the readers”, but it happens that textbook reading is not an individual or intimate reading, it is a mediated reading and part of the readability is obtained from the group and the teacher, in the classroom in the framework of pedagogical interaction”.

14 Las citas originales dicen: “involves the ability to read an extended narrative in continuous, in-depth fashion and reflect upon its meaning”, “focuses on either reading short pieces of text or browsing or skimming texts in search of specific pieces of information”

15 La cita original dice: “the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical, analysis, reflection, and insight”

de texto a lo largo de más de 50 años se desprende que, en sí mismos, los textos escolares no deberían ser causa de la pasividad docente, aunque sabemos que muchos maestros y profesores hacen un uso mecánico y acrítico de los mismos, como inercia de prácticas de larga tradición asentadas en la cultura de la escuela. Esta realidad tiene implicaciones profundas, ya que el núcleo de una práctica docente reflexiva debería residir en la solidez de la formación del docente, no en el libro de texto. El valor pedagógico del libro de texto depende, en última instancia, de la capacidad del profesorado para seleccionar, adaptar y articular recursos didácticos de manera pertinente, para adaptarse a las particularidades y a las programaciones de cada centro, así como para enseñar a leer, comprender e interpretar textos cambiantes.

Estas tensiones en torno a las diversas formas de uso del libro de texto han dado lugar a discursos alternativos que proponen la no utilización de los textos escolares o su sustitución o complementación con otros recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, el exministro portugués de educación Nuno Crato, cuya opinión ha tenido un importante eco en este debate, en su obra de título tajante, *Apología del libro de texto*, considera que un libro de texto es “una parte esencial del sistema educativo. Idealmente, debería ser un traductor del currículo, una guía para los profesores y una herramienta de trabajo para los alumnos”. Crato aboga por la importancia del uso de textos escolares de calidad, cuya finalidad debe ser sobre todo la de construir conocimientos de forma progresiva y sistemática, absteniéndose incluso de sustituir conocimientos por competencias, sino construyendo competencias sobre conocimientos (Crato, 2024, pp. 61 y 16).

## Conclusiones

La evolución de los libros de texto en los últimos 50 años ha estado determinada por diversos factores contextuales, incluyendo aspectos ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos y técnicos. También responde a transformaciones en la concepción del niño como sujeto escolar, a nuevos

enfoques didácticos y disciplinarios, y al auge de una nueva textualidad digital y en línea, que da lugar a formas de comunicación y de lectura diferentes a las tradicionales. En este proceso de cambio, el libro de texto se adapta a las nuevas realidades, aunque de manera pausada, coexistiendo con modelos anteriores en un equilibrio dinámico.

A pesar de todos estos cambios y transformaciones, el texto escolar conserva una serie de características esenciales que siguen definiéndolo e identificándolo como tal. Su estructura, su estética y su función pedagógica de recogida y transmisión de conocimientos seleccionados mantienen una continuidad que lo distingue dentro del ecosistema educativo y de la escuela, bajo cada ley y en cada época. Se constata además que el uso recurrente de los textos escolares en las aulas se ha consolidado a lo largo de todo este periodo.

Por su parte, los editores de textos escolares, concentrados mayoritariamente en grandes empresas y vinculados muchos de ellos a grupos mediáticos, han ido adquiriendo en todo este tiempo, gracias al persistente uso de los textos escolares en la práctica escolar, una gran capacidad para influir en el currículum y en las aulas.

De la regulación estricta a una mayor autonomía editorial; de la centralización a la diversificación territorial por Comunidades Autónomas; de una autoría individual ejercida sobre todo por inspectores, a la creación colaborativa de equipos de expertos disciplinares que construyen un currículum editado; de textos estructurados con un tono sobrio y ajeno a la realidad infantil, a textos fragmentados y breves, el libro de texto continúa su proceso de transformación y persistencia en el entorno educativo.

El desafío radica en adaptarse a las nuevas formas de lectura digital y en línea sin sacrificar la capacidad de leer textos extensos y profundos, que requieren una atención sostenida y una concentración prolongada. También implica encontrar un equilibrio entre un diseño visual atractivo y adecuado a las distintas etapas escolares, manteniendo la rigurosidad científica de los contenidos. Todo ello sin caer en formatos excesivamente simplificados, superficiales e infantilizados, donde la imagen termine desplazando o eclipsando el valor del texto y su contenido informacional.

Desde la década de 1960, los libros de texto han experimentado una transformación gradual hacia formatos multitextuales, lo que invita a

reflexionar sobre la evolución de las prácticas de lectura. En este contexto, resulta fundamental adoptar una perspectiva interdisciplinar para analizar cuáles son los procesos de lectura más eficaces tanto para el aprendizaje de conocimientos como para el desarrollo de las capacidades cognitivas. Esta reflexión debería orientar el diseño de los libros de texto actuales y futuros.

A modo de cierre, parece pertinente invitar a la reflexión sobre qué es y debe ser un libro de texto hoy, a comienzos del segundo cuarto del siglo XXI, y qué valor añadido tiene o puede tener ante el escenario de la inteligencia artificial al alcance de todos. Al igual que se debate lo que puede y debe hacer la escuela hoy, ¿qué deben y pueden contener los textos escolares? ¿Es adecuado esperar que los libros de texto incorporen valores, actitudes, competencias, proporcionen bienestar emocional, incluyan diversidad y transmitan conocimientos? ¿O nos debemos centrar en libros de texto que contengan conocimiento curricular basado en la ciencia y diversidad de enfoques de análisis, dejando otras cuestiones educativas, como las competencias y los valores, en manos del profesorado y de otros recursos educativos?

Los libros de texto son productos diseñados y dirigidos para atender a la mayor cantidad posible de estudiantes, lo que implica que su público objetivo es, en efecto, un prototipo de estudiante promedio. Sin embargo, esto no significa que carezcan de inclusión; por el contrario, cada vez incorporan con mayor frecuencia diversas realidades sociales, culturales, sexuales, familiares y otras diferencias, en un esfuerzo por reflejar la pluralidad del alumnado. Es tarea del docente complementar y profundizar aquellos aspectos del libro de texto que no se ajustan a la realidad específica de su centro educativo y de su grupo de clase. La adaptación de los materiales curriculares -incluidos los textos escolares- a las características de cada centro y a la diversidad del alumnado debe formar parte de la competencia profesional del docente.

## Referencias bibliográficas

- Beas Miranda, M. (1999). Los libros de texto y las Comunidades Autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, nº 2, 29-52.
- Beas Miranda, M. y González García, E. (2019). Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España. *Revista História da Educação (Online)*, vol. 23.
- Beas Miranda, M. y Montes Moreno, S. (1998). El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (73-101). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bonilla Suárez, U. (2025). Materialismo de manual: breve historia de la implantación del materialismo filosófico a través de los manuales y libros de texto de enseñanza media. *Eikasía. Revista de Filosofía.com*, nº 127, 521-540.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bueno, G. (2004). El Proyecto Symploké. Presentación del proyecto Symploké, manuales de filosofía en español. *El Catoblepas. Revista Crítica del Presente*, nº 23.
- Buj Gimeno, Á. (1967). Estructura de los manuales escolares. *Vida Escolar*, nº 89-90, 6-8.
- Cassiano, C. C. de Figueiredo (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional español (1985-2007)*. (Tesis de Doctorado). Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Castro, C. (Coord.) (2004). *Libro Blanco de la Ilustración Gráfica en España*. Madrid: FADIP (Federación de Asociaciones de Ilustradores Profesionales).
- Chavkin, L. (1997). Readability and Reading Ease Revisited: State-Adopted Science Textbooks. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 70, nº 3, 151-154.

- Crato, N. (2024). *Apología del libro de texto. Cómo escribir, elegir y utilizar un buen manual*. Madrid: Narcea.
- Durant, D. M. (2017). *Reading in a digital age*. Michigan: ATG LLC (Media).
- Escolano, A. (ed.) (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998a). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa (19-47)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998b). Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa (123-147)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FGEE (Federación de Gremios de Editores de España) (2024). *Comercio interior del libro en España 2023*. Madrid: FGEE.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Mahamud, K. (2014). Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbooks Research. En P. Knecht et al. (eds.). *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (31-49). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mateos Montero, J. (2011). La marcha hacia la educación tecnocrática y de masas: sociedad y educación en España (1939-1970). En R. Cuesta Fernández et al. (eds.). *Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia (55-74)*. Separata de la *Revista de Andorra*, nº 11. Andorra (Teruel): Centro de Estudios Locales de Andorra (CELAN).
- Mora-Luna, A. (2019). Educación y literatura en el tardofranquismo y la transición democrática española. La enseñanza de la literatura en una sociedad tecnificada (1970-1982). *History of Education & Children's*

- Literature*, vol. XIV, nº 2, 785-814.
- Ossenbach, G. (2021). Aportaciones a la investigación sobre manuales escolares en España y Portugal a partir de la experiencia del Centro de Investigación MANES. En C. Pinto Ribeiro et al. (coords.). *A Investigação em História da Educação: novos olhares sobre as fontes na era digital* (127-139). Porto: CITCEM, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Puelles, M. de (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* nº 19, 5- 11.
- Puelles, M. de (2007). La política escolar del libro de texto en la España contemporánea. *Avances en supervisión educativa* nº 6, 1-18.
- Puga, M. A. (1972). Material y recursos didácticos para la Enseñanza General Básica. *Escuela Española*, año XXXII, nº 2000, 312-313.
- Puig Raposo, N. (2022). Educational Books and the Making of an Ibero-American Market, 1960s-2000s. *XXV Congreso anual de la European Business History Association*, Madrid, 22-24 junio.
- Rodríguez Navarro, E. (1999). El progresismo pedagógico y el libro de texto. *Revista Complutense de Educación*, vol. 10, nº 2, 101-124.
- Rowe, C. (2013). The New Library of Babel? Borges, digitisation and the myth of a universal library. *First Monday*, vol. 18, nº 2.
- Santos Arrabal, M. (2013). El pasado hasta casi el presente de los manuales escolares. En M. Beas (Ed.), *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (11-27). Sevilla: Diada Editora.
- Tiana Ferrer, A. (1998). El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa* (149-175). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana Ferrer, A. (2021). Mis años en EGB (1974-1980). *Historia y Memoria de la Educación*, vol. 14, 347-354.
- Wolf, M. y Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, vol. 66, nº 6, 32-37.

**Información de contacto:** Gabriela Ossenbach. Universidad Nacional de Educación a Distancia. E-mail: [gossenbach@edu.uned.es](mailto:gossenbach@edu.uned.es)