

EDITORIAL

La renovación de los libros de texto gratuitos

Torres Bodet fue el secretario de Educación que discurrió, a finales de la década de los cincuenta, la elaboración oficial de libros de texto para la educación primaria y su distribución gratuita a todos los niños. Escribió en sus memorias: “Desde 1944 me había preocupado aquel gran problema. Hablábamos de educación primaria, gratuita y obligatoria. Pero al mismo tiempo exigíamos que los escolares adquiriesen libros —muchas veces mediocres— y a precio, cada año, más elevado”. También le preocupaba quién debía escribirlos y desde qué lineamientos. Previendo la crítica pública, optó por convocar a maestros y escritores a un concurso abierto, pero después de analizar los prospectos decidió encargarlos, por contrato, “a maestros reconocidos”. De cualquier forma, el novelista Martín Luis Guzmán tuvo que revisar, corregir, completar y, en ocasiones, reescribir la mayor parte de los 36 libros y cuadernos de trabajo que finalmente se editaron.

Los libros de texto se produjeron en una época en que prevalecía candorosamente una imagen cientificista de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. Se mantuvieron vigentes poco más de diez años, al margen de los cambios en los programas escolares. Los libros de texto continuaron inalterados aun cuando a finales de la década, la Secretaría de Educación Pública (SEP) revivió la moda del “aprender haciendo”, pero ya no centrada en la experiencia sino vinculada a gruesos presupuestos

del quehacer científico. Tal enfoque pretendía conducir a los niños a que comprobaran por sí mismos la validez de los conceptos, apoyándose en la idea de que ninguna habilidad se forma y ningún conocimiento se adquiere sino por el ejercicio.

Los años sesenta constituyeron un periodo de transición en el que confluían, sin suficiente claridad, dos grandes tendencias educativas: aquella que propugnaba por la racionalización y globalización del conocimiento y la enseñanza, y la que consideraba el conocimiento como herramienta o como habilidad interpretativa. Pero, como suele ocurrir, nuevos vientos aparecieron en el horizonte de las ideas y nuevas figuras sobre el conocimiento y el aprendizaje acabaron por imponerse y sobreponerse en la educación primaria. En efecto, el espíritu de la década, ansioso de novedades, se contagió de la pasión estructuralista por el todo y adoptó, en 1972, sus implicaciones curriculares: el análisis global de enunciados que postulaba la lingüística estructural y la lógica y los conjuntos que proclamaba la matemática moderna.

Tales libros prevalecieron, con ajustes menores, durante 20 años. En 1993 emergió una nueva postura sobre los contenidos y contenidos de aprendizaje, sobre el quehacer del alumno e, indirectamente, sobre lo que significa aprender. En el área de español, la actual reforma ya no pretende formar pequeños lingüistas que desentrañen las oraciones hasta reconocer el sentido e identificar paulatinamente la estructura elemental de la lengua, sino que enfatiza el desarrollo de las funciones comunicativas del lenguaje. Puede decirse que realiza un ajuste pragmático, pues traslada “la atención **de lo que es** el lenguaje **a lo que se hace** con él”. La reforma establece un nuevo horizonte de formación que implica desplazar la competencia lingüística por la comunicativa, la obsesión estructuralista por el énfasis en la funcionalidad y al lector modelo por el usuario de la lengua. En suma, descansa en el supuesto de que el lenguaje oral y el escrito son parte del ambiente escolar, del entorno social y de la vida cotidiana, y que tal contexto lingüístico constituye *el* recurso para la enseñanza del español. De ahí su *dictum* didáctico: “propiciar que los alumnos aprendan a

leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando”¹. Algo similar ocurre en el área de matemáticas. La reforma no pretende formar pequeños conocedores de la lógica y de los conjuntos o de las propiedades de las operaciones, sino que destaca “la resolución de problemas como forma de construcción de los conocimientos matemáticos” (*ibid.*:54). Es decir, la reforma implica desplazar el supuesto de que los niños aprenden matemáticas simbolizando los números y sus relaciones por el supuesto funcional de que aprenden a partir de buscar soluciones a problemas conectados con su contexto e interés.

DISCUSIÓN PÚBLICA Y CONOCIMIENTO PRIVADO

La conexión de los libros de texto gratuitos con las tendencias de reflexión académica y su cristalización en reformas curriculares ha sido asunto de unos pocos especialistas y de unas cuantas autoridades educativas. Sin embargo, dado su impacto potencial en millones de niños, y el valor y funciones que se le asignan, también han estado sujetos, desde su origen, al escrutinio de la opinión pública. De hecho, para muchos, las partes visibles de las reformas curriculares son los valores e imágenes culturales que implican o contienen los textos. Adicionalmente, los libros de texto constituyen el más amplio y el más cautivo de los mercados editoriales que pueda imaginarse. Es de entenderse que, desde su aparición, hayan sido objetos de discordia con la industria editorial privada.

Apenas editados, los primeros libros de texto gratuitos fueron motivo de una intensa batalla campal en los periódicos y revistas del país. Durante largos meses, críticos y apologistas blandieron con encono sus presupuestos en torno al carácter “obligatorio” y “único” de los nuevos textos escolares. Lo que entonces alimentaba la polémica era la idea de que la SEP impedía la lectura de otros textos y uniformaba la mente de los niños

¹ Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Plan y Programas de estudio, 1993. Educación Básica Primaria*, SEP, México, 1993, p.25.

(y por tanto de los futuros ciudadanos). En la argumentación podían entreverse posturas ideológicas relativas a la pluralidad y a la libertad, así como intereses comerciales. La Secretaría y sus epígonos aludieron a la equidad y a la unidad nacional; asimismo, señalaron que los libros eran gratuitos y obligatorios, pero no únicos. El entonces presidente de la República llegó a decir, con malicia, que los libros producidos por la SEP eran los únicos libros de texto gratuitos. Después de su estruendo inicial, la tormenta amainó, sin que nadie quedara satisfecho. La discusión se reeditó en el marco de la reforma curricular de los años setenta, cuando algunos sectores acusaron que los nuevos libros tenían orientación marxista e información sexual inadecuada. Finalmente, al iniciar esta década, algunos libros de historia —y sus autores— fueron acusados de tergiversar la grandeza y autenticidad de ciertos héroes, así como los tiempos históricos de la patria. Estas discusiones también alcanzaron gran estruendo y luego se desvanecieron, como entre murmullos.

Las discusiones de la opinión pública no han versado sobre los enfoques, la estructura de los programas, los contenidos de conocimiento o sobre las mejores rutas de aprendizaje. No han sido debates en los que se enlacen argumentos y de los que resulten consensos sustentados en las mejores razones. En torno a los libros de texto no ha habido debates, sino embates. Los temas polémicos han servido para que las partes reafirmen solipsistamente sus presupuestos y esquemas autorreferenciales. Así se entiende por qué todas las discusiones empezaron entre ardorosos fragores y terminaron silenciosamente, cansados los contendientes y hartos los lectores.

Los cambios curriculares están apenas documentados, pero sabemos que los enfoques, programas y libros de texto han tenido, en este periodo, una amplia gama de ajustes, a menudo sin correspondencia estructural entre sí. En todo caso, las reformas han supuesto que, con los nuevos enfoques y didácticas contenidos en los libros de texto, los niños aprenden más y mejor; asimismo, la discusión sobre los valores que contienen ha supuesto un impacto en los niños. Se trata de eso, de supuestos y presupuestos. La escasa investigación al respecto no permite arribar a

conclusiones confiables. Así, algunos estudios han inferido el valor educativo de los textos escolares a partir de la asociación estadística entre la presencia de libros y puntajes en pruebas de rendimiento escolar. Se ha reportado que en algunos países donde no existe texto oficial y gratuito (Filipinas, Colombia y Chile) ocurren “importantes ganancias en el rendimiento académico de los alumnos que disponen de textos, en relación con quienes carecen de ellos”.² Por su parte, estudios etnográficos señalan que los patrones y ritmos implicados en la organización temática de los libros no son organizadores del tiempo escolar;³ asimismo, se ha encontrado una amplia variedad de usos de los libros en las aulas, muchos de los cuales no corresponden al enfoque curricular que les dio origen.⁴

En fin, puede decirse que son escasos los estudios sustentados en datos empíricos confiables. Los resultados disponibles son producto de inferencias que conciben los libros de texto como “insumos” que, combiándose con otros, “producen” un cierto rendimiento, o bien, en el caso de los registros etnográficos, constituyen tenues destellos que apenas alumbran algunas secuencias de interacción con los libros, o mejor dicho con algunas lecciones de algunos libros, en algunas aulas, en algunas áreas, y en algunos grados.

Son muchas las lagunas, dudas e interrogantes que permanecen. Es cierto que los libros de texto abrigan la idea de sintetizar, en un solo planteamiento, tanto las pretensiones de los antiguos manuales de ejercicios como la lectura de contenidos. Y aun podemos postular que, desde la década de los sesenta se convirtieron en *el* horizonte escolar del conocimiento posible, en *el* recurso del proceso de formación de los niños de

² Cfr. Schiefelbein. *Texto escolar y calidad de la educación. Aportes de investigación, en la calidad de los libros de texto; IV*, CERLALC, Colombia, 1991, p. 40.

³ Cfr. Gálvez, Grecia. *et al.* “El uso del tiempo y los libros de texto de primaria”, en Cuadernos de Investigación Educativa, DIE, 1981, pp. 6 ss.

⁴ Cfr. Gutiérrez. *et al.* “Libros de texto y estilos de docencia. Uso de los libros de ciencias naturales en el estado de Michoacán”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXIII, Núm. 4, México, 1993, p. 97.

primaria y en *el* mecanismo para el desarrollo del programa escolar. Su significado es innegable. Sin embargo, la investigación educativa no se ha encargado de cualificar sistemáticamente tal significado.

Es sintomático que los investigadores educativos del país se hayan desentendido de las discusiones ocurridas en la opinión pública. Tales discusiones también reflejan una realidad más basta y compleja: la ausencia de mecanismos de participación social que garantice efectivos consensos sobre la orientación ética y política de la educación, el papel del Estado en la formación de los niños y la participación de los grupos sociales en la producción y edición de los libros de texto. Pareciera que los investigadores apenas se han enterado de las discusiones, o las han mirado de soslayo, como si se tratara de *affaires* que no les conciernen, o como si la producción y la orientación ética y política de los libros de texto fueran cosa juzgada.

Con todo, la principal ausencia ha sido la de los maestros. Las acciones para renovar su práctica docente y para reorganizar las interacciones en el aula han sido postergadas y subordinadas a la reformulación de los programas y a la renovación de los libros de texto. Las reformas curriculares se han cuidado de revisar la coherencia de y entre enfoques respecto del aprendizaje, programas y libros de texto. Se han preocupado, incluso, por asegurar la calidad de la resolución editorial. Pero ninguna de las tres ha planteado una estrategia que considere, más allá de la retórica consultiva, el saber y prácticas de los maestros.

Está claro que los cambios postulados por las tres últimas reformas se enlazan directamente con las problemáticas que la conciencia de la época consideraba irresueltas. Los cambios curriculares han dependido de los movimientos y paradigmas académicos que circunscribieron la reflexión sobre determinadas áreas de conocimiento. A menudo, los diseñadores de las reformas han creído resolver el problema usando *ad amussim*, argumentos, figuras y motivos de otras experiencias de cambio curricular. Y la actual no es excepción. Lo que no han considerado es el cambio posible dentro de las aulas. Y luego pretenden justificar el escaso impacto

de las reformas por la resistencia al cambio de los maestros, por la antigüedad de los problemas, o por la impaciencia de los críticos.

De seguir tal tendencia, el destino final de la actual reforma curricular no dependerá de lo que ocurra en las aulas, sino de que, en un cierto tiempo, alguna consigna de cambio inflame la mente de un grupo capaz de convencer a la autoridad educativa. La alternativa es impulsar un gran movimiento de registro y análisis de lo que ocurre en las aulas, y a partir de él ajustar los libros, los programas y los enfoques, y diseñar apoyos a los maestros. Todavía hay tiempo.

Pedro Gerardo Rodríguez
CEE

