

Barriga Villanueva, Rebeca (ed.) (2011). *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*, Ciudad de México: El Colegio de México/Secretaría de Educación Pública/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

## ¡VARIOS MILES DE MILLONES DE LIBROS!

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

La iniciativa de Torres Bodet en su segunda gestión al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para poner en marcha un gran programa para la publicación de textos para las primarias mexicanas, en el marco de los esfuerzos que conformaron el Plan de Once Años, se concreta, más de medio siglo después, en que varios miles de millones de libros de texto y otros materiales de apoyo han sido parte fundamental de la tarea educativa de más de cincuenta generaciones de mexicanos, que aprendieron a leer y estudiaron en ellos.

¡Varios miles de millones de libros! Se dice fácil, pero la simple consideración de las dimensiones astronómicas de la cifra lleva a la conclusión de que bastaría con eso para que la figura de don Jaime sobresaliera entre las que han dejado una huella trascendente en la educación nacional, sin olvidar que también se deben a él obras tan importantes como la redacción del artículo Tercero de la Constitución, todavía vigente en lo esencial; la campaña de alfabetización de 1944; su papel en la creación de la UNESCO y luego como su segundo Director General; la fundación del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuela (CAPFCE), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL), entre muchas otras cosas.

---

Felipe Martínez Rizo es investigador del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Av. Universidad núm. 940, Edificio 13 cubículo 22, Ciudad Universitaria, 20100 Aguascalientes, Ags., México. CE:fmartin@correo.uaa.mx; felipemartinez.rizo@gmail.com

Esta reseña se basa en la intervención del autor en la mesa redonda que tuvo lugar en El Colegio de México para presentar la obra, el 2 de febrero de 2012.

Las celebraciones del bicentenario de la Independencia y el centenario de la Revolución fueron el marco de varios aniversarios más, algunos de los cuales fueron la ocasión en que se dio la aparición de la obra que es objeto de esta reseña. En noviembre de 2009, en el 50° Aniversario de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), se llevó a cabo en El Colegio de México un coloquio para celebrar el acontecimiento; un año después se recordó el primer reparto de libros de texto gratuitos; y en 2011, en el marco del 90° Aniversario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), vio la primera luz el libro reseñado.

Tanto el coloquio de 2009 como la edición de la obra fueron coordinados atinadamente por Rebeca Barriga, que logró reunir 32 aportaciones que analizan otros tantos aspectos particulares de la monumental tarea de la CONALITEG, con base en el saber especializado de sus autores.

Sin contar la introducción ni los índices analíticos, los 32 capítulos de la obra se organizan en ocho partes, que tratan respectivamente de: *I)* Los antecedentes de la obra de Torres Bodet, desde la época colonial hasta Vasconcelos y el plan sexenal de Lázaro Cárdenas; *II)* La figura misma de Don Jaime, “el artífice”; *III)* El lugar de los libros en las políticas educativas; *IV)* El delicado reto que representa el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestro país; *V)* Cuatro áreas particulares del currículo: lengua, historia, formación cívica y ética y ciencias naturales; *VI)* El papel de los libros en la evaluación educativa; *VII)* Los retos que plantean los avances tecnológicos; y *VIII)* El futuro de los libros de texto, “entre la tecnología y las editoriales privadas”.

Cada una de esas partes –el octaedro que Rebeca Barriga escogió como metáfora de la compleja estructura de la obra, formada “por caras independientes y asimétricas, pero cuyas aristas se interceptan en puntos medulares”– arroja luz sobre el pasado y el presente de nuestra educación básica desde ángulos específicos, situados todos en la perspectiva particular de los libros de texto.

Entre tan amplia riqueza de análisis y reflexiones, y obviamente por el sesgo de mi propio campo de estudio, escogí para centrar un primer comentario la parte VI, *Los azares de la evaluación*.

Lo que viene a la mente de la mayoría de las personas cuando oyen esta palabra: *evaluación*, son seguramente los comentarios casi siempre superficiales e injustos que abundan en los medios de comunicación cada vez que se difunden resultados de las pruebas nacionales o internacionales, que se

han vuelto parte de la rutina anual del sistema educativo: la situación es terrible; los niveles de lectura de la mayor parte de los alumnos están cerca del analfabetismo; la educación mexicana es una de las peores del mundo y, además, está cada vez peor y cosas por el estilo.

No es el momento para mostrar que, en general, esos comentarios alarmistas carecen de sustento, sin que ello quiera decir desconocer los serios problemas de nuestro sistema educativo, pero el texto de Emilio Blanco –que forma el último de los tres capítulos de la sexta parte de *Entre paradojas*– es un ejemplo de cómo se puede ir más allá de tan vagos e injustos lugares comunes. Con datos que producen las mismas evaluaciones y a los que no se suele prestar atención, el capítulo muestra la desigualdad de las prácticas de lectura de las que informan distintos grupos de alumnos, y su estrecha relación con la desigualdad de oportunidades de practicar la lectura tanto en el hogar como en la escuela. Conviene señalar que esa desigualdad se redujo en parte gracias al programa de bibliotecas escolares y de aula, hoy minimizado.

En los otros dos capítulos dedicados al tema, el actual responsable de la Dirección de Pruebas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Andrés Sánchez, y su predecesor en el puesto, Eduardo Backhoff, con el apoyo de Luis Ángel Contreras, analizan el papel que tienen los libros de texto en el diseño de las pruebas que utiliza el Instituto para evaluar el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos de la educación básica mexicana. Partiendo de la idea de que el referente obligado de las pruebas es el currículo, el contenido de los libros de texto es el material fundamental para que las preguntas que integran las pruebas se apeguen a los contenidos y los niveles cognitivos que establecen en forma general los programas de estudio. Si bien esto no resuelve el delicado y complejo problema del posible sesgo cultural de las pruebas para los alumnos cuya lengua materna no es el español, sí permite un alineamiento básico de las pruebas con el currículo.

Tras lo anterior comparto con el lector unas reflexiones que no se reducen al tema de la evaluación y pueden dar elementos para pensar el futuro del libro de texto.

Partiré del principio pedagógico básico de que debe haber congruencia entre el currículo, los textos escolares, la docencia y la evaluación. Y seguiré diciendo que es frecuente que tal consistencia –o, si se prefiere, tal alineación– no sea adecuada. El caso más visible de falta de congruencia es

el que se da entre los propósitos curriculares –o, con otras terminologías, aprendizajes esperados, competencias a desarrollar o estándares a alcanzar– y las prácticas docentes y las de evaluación.

En general, los currículos establecen propósitos ambiciosos, que incluyen aprendizajes superiores o competencias complejas: nunca se dirá que se pretende que los alumnos simplemente memoricen algo, sino que se busca que sean capaces de analizar, inferir, sacar conclusiones, resolver problemas originales, ser creativos, etc. Es frecuente, sin embargo, que tan loable propósito no se vea reflejado en las prácticas de los docentes, que muchas veces se reducen a actividades que sólo favorecen aprendizajes de bajo nivel. Y es también usual que las evaluaciones se limiten a niveles igualmente poco exigentes en términos de demanda cognitiva, pues las herramientas más utilizadas para evaluar el aprendizaje al final de un bimestre o curso son exámenes integrados por preguntas de opción múltiple que sólo miden memorización u otras habilidades intelectuales simples.

En el marco que nos ocupa, conviene agregar que la falta de alineación se puede dar también entre los propósitos curriculares y los libros de texto. Varios de los capítulos de la obra que comentamos aluden a este punto: no siempre ha habido congruencia entre los marcos curriculares y los libros, y este parece ser el caso de manera particularmente preocupante entre los propósitos de la Reforma Integral de la Educación Básica y la nueva generación de libros de texto.

Lo anterior seguramente se debió a varios factores: por una parte, al desmantelamiento de equipos de profesionales en temas curriculares y en el desarrollo de materiales didácticos formados en la SEP durante tres sexenios; por otra, a la falta de congruencia al interior del currículo mismo, en el que se aprecian diferencias no menores de enfoque y calidad entre preescolar, primaria y secundaria, así como entre grados de un mismo nivel educativo y entre áreas curriculares o campos formativos; y, en tercer lugar, al manejo en forma simultánea, al lado de los enfoques anteriores, de los que se refieren al desarrollo de un currículo por competencias y al de los estándares a alcanzar.

En la práctica, el referente que usan los maestros mexicanos para orientar su trabajo docente son los libros de texto; de aquí la importancia que tienen estas obras en nuestro sistema educativo y en muchos otros. Y de todo ello se desprende un problema común a muchos países: el impacto de la excesiva carga de contenidos sobre la práctica docente.

Aquí se puede llamar la atención sobre una de las razones (no la única, desde luego) que explica esa sobrecarga de contenidos de los currículos, en México y muchas otras partes. Se trata del peso que tiene la opinión de los especialistas en las diversas áreas que integran el currículo, como lengua, matemáticas, ciencias naturales, historia, educación cívica, etcétera.

Como cada especialista sabe mucho de su propia área, y además está convencido de que es muy importante, tiende a proponer que se incluyan en los programas correspondientes de la educación básica demasiadas cosas y, al juntarse las propuestas de todas las áreas, el resultado es una masa desproporcionada de contenidos, que es imposible esperar que consiga aprender alumno alguno de primaria o secundaria.

Obviamente en esto influye una concepción de lo que todo ciudadano debe saber, que tal vez sería adecuada en el siglo XIX, pero en el XXI ciertamente no lo es, cuando la explosión del conocimiento en todas las áreas hace indispensable los enfoques de aprender a aprender que privilegiaban todas las concepciones de la psicología cognitiva y la pedagogía contemporáneas.

Por lo general, sin embargo, los maestros se sienten obligados a “cubrir” todos los contenidos incluidos en los textos y, como son tan abundantes, el resultado casi inevitable es la superficialidad que se deriva de una enseñanza que dedica a cada tema escasos minutos, lo que no permite realizar actividades que propicien el desarrollo de competencias complejas por parte de los alumnos.

Para ejemplificar lo anterior retomo un interesante comentario que escuché hace algunos años en relación con la Reforma de la Educación Secundaria. Al observar que el nuevo libro de ciencias naturales incluía una lección sobre la tectónica de placas, pero que se trataba de uno más entre el gran número de temas considerados, un estudioso de estos temas hizo la siguiente reflexión.

La tectónica de placas es, sin duda, un elemento fundamental en la visión actual de la ciencia sobre nuestro planeta, además de un ejemplo notable de cambio de paradigmas y parece muy adecuado que los alumnos de secundaria la estudien. Para hacerlo bien, sin embargo, sería necesario que el maestro dedicara varias sesiones sólo a ese tema, haciendo que los alumnos buscaran información al respecto, discutieran, reflexionaran, analizaran mapas, contrastaran explicaciones alternativas, y otras actividades por el estilo, de las que se podría esperar una comprensión profunda del

tema. Para ello, desde luego, es indispensable que los maestros tengan la preparación adecuada, lo que tampoco se da en muchos casos.

Lo esperable, lamentablemente, es que el nuevo tema se maneje como uno más, al que se le dedique como máximo una clase, y que se evalúe viendo cuántos nombres de placas consiguen recordar los estudiantes. Se aplica, sin duda, el viejo dicho americano de que los programas tienen una milla cuadrada de extensión pero sólo una pulgada de profundidad (*One mile wide, one inch depth*).

Algunos estudios internacionales sugieren que los alumnos de países en que los contenidos a cubrir en un grado son particularmente abundantes obtienen resultados inferiores a los de los chicos de países que tienen currículos más compactos. Este último caso es el de algunos países del Asia Oriental, como Japón y Corea del Sur, cuyo sistema educativo en los años 90 decidió reducir en un 30% los contenidos de sus programas de estudio. En sentido contrario destaca el caso de Estados Unidos, en donde la ausencia de un currículo nacional es suplida por largas listas de estándares y voluminosos textos escolares.

Ante esta situación un destacado especialista en evaluación recomienda a los maestros que analicen los estándares de contenido y fijen sus propias prioridades. La recomendación de James Popham a los maestros se concreta sugiriendo los pasos siguientes:

- 1) Clasifiquen los estándares según su prioridad en tres grupos: esenciales, muy deseables y deseables.
- 2) Tomen únicamente los estándares que hayan clasificado en la categoría de esenciales y ordénenlos asignándoles una prioridad consecutiva, enumerándolos de 1 a n.
- 3) Planifiquen su enseñanza trabajando en profundidad los estándares de contenido esenciales y de alta prioridad que puedan atender en el tiempo con el que cuentan.
- 4) Atiendan de manera mucho menos amplia los demás estándares.

Ante el crecimiento exponencial de información que caracteriza a las sociedades contemporáneas, es obligado entender que la tarea de la escuela ahora debe ser que los alumnos desarrollen competencias cognitivas complejas, con las que puedan localizar la información que necesiten y procesarla de modo que les sirva para enfrentar los retos de la vida en la

nueva sociedad del conocimiento, que aprendan a aprender, en vez de perseguir la quimera de que los chicos aprendan todos los contenidos lo que necesitarán como adultos.

De lo anterior se pueden sacar lecciones importantes en lo que respecta al futuro de los libros de texto, resolviendo satisfactoriamente las disyuntivas entre libros únicos o diversos, obligatorios u opcionales, en papel o en línea, entre otras.

Considero que las tendencias pedagógicas más sólidas deberían llevar a postular la conveniencia de tener un currículo parsimonioso y finalístico, con un número reducido de propósitos importantes, de grandes fines, en la forma de competencias a desarrollar y estándares a alcanzar, abandonando la pretensión de detallar los medios para lograrlo. Un currículo que no incluya contenidos particulares, sino que deje a los estados, las regiones y escuelas y, en última instancia a los maestros, la decisión sobre los contenidos a manejar y la forma concreta de alcanzar los propósitos curriculares en las circunstancias particulares de los alumnos con los que trabajen.

Destaco en este sentido dos ideas que parecen opuestas pero en realidad son complementarias:

- por una parte, el papel del maestro como profesional, que decide por sí mismo cómo perseguir los fines establecidos teniendo en cuenta las circunstancias concretas del grupo de alumnos con el que debe trabajar;
- por otra, la imposibilidad de que cada maestro, por competente que sea, pueda hacer solo, trabajando individual y aisladamente, las numerosas y complejas tareas que requerirá la planificación de la enseñanza y la evaluación de todos los contenidos a cubrir, en todos los campos formativos del currículo, incluso después de haber hecho la depuración y priorización que recomienda Popham.

De los dos puntos anteriores se desprende la conclusión de que es indispensable el trabajo en equipo de los colectivos docentes de cada escuela, y de conjuntos de escuelas que trabajen en lugares cercanos en una misma región, con alumnos similares. Sólo el trabajo colectivo de profesionales competentes podrá estar a la altura del reto que implica desarrollar las competencias y alcanzar los estándares que los currículos contemporáneos proponen.

Si se comparten las ideas anteriores se podrá estar de acuerdo también en que sólo deberían ser únicos y obligatorios los grandes propósitos de ese currículo nacional, que también habría que proporcionar en forma impresa a todos los alumnos, en tanto que debería haber una gran variedad de materiales –impresos, electrónicos u otros– que escuelas y maestros pudieran utilizar según sus necesidades, con apoyo gubernamental para los alumnos más necesitados, y adquiridos con recursos propios por quienes puedan hacerlo, como en buena medida ya ocurre.

Aceptando que una tendencia probablemente irreversible inclinará en el futuro la balanza a favor del libro electrónico, creo que la transición entre papel y soporte magnético durará varias décadas, y considero que la distinción entre currículo parsimonioso centrado en fines y variedad de apoyos didácticos con carácter de medios, puede ayudar a ver más claro el justo medio entre las disyuntivas aparentemente irreconciliables que se suelen plantear.

Estas son algunas reflexiones que me provocó la lectura de *Entre paradojas*, además de hacerme pasar unos ratos muy agradables. Felicito a los autores y muy especialmente a Rebeca Barriga por su excelente trabajo de coordinación y, teniendo en cuenta que ninguna reseña puede sustituir la lectura de una obra tan amplia, invito a leer personalmente la obra.

**Recibida:** 4 de febrero de 2012

**Aceptada:** 11 de mayo 2012