



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

El libro de texto:

Puente o naufragio entre dos orillas.
De material de consulta a guía de clase.

Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura,
Escritura y Educación. FLACSO. 2012.

Valeria Judith Stefani

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinación Desarrollo Profesional Docente

Lic. Carlos A. Grande

Esta tesis fue financiada a través de las acciones correspondientes a la línea de Postgrados y Stages perteneciente a la Coordinación de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente mediante el programa de formación - PROFOR -

La publicación digital de este trabajo se encuentra autorizada por su autora Valeria Judith Stefani.

***El libro de texto: puente o naufragio entre dos orillas.
De material de consulta a guía de clase.***

“Estudien de la página 35 a la 42”: el libro contenía todo lo que el alumno debía saber. Para una clase centrada en la transmisión de saberes, el libro era el apoyo bibliográfico básico que brindaba por escrito aquello que el docente podía explicar de manera oral en clase. Elemento muy seguro, tanto para el profesor como para el alumno, un salvavidas al que aferrarse en medio de la corriente de la materia. Algunos ejercicios para “aplicar” esos conceptos y estar en forma. Pero los cambios en la didáctica en general y específicamente en lo que se entiende por saber *lengua y literatura* colocan al libro de texto de esta área en un dilema, dilema que se profundiza en el nivel medio, ya que al desarrollo de las llamadas “prácticas del lenguaje” se suma una mayor demanda de sustento académico. El enfoque comunicativo adhiere a una perspectiva constructivista y pide que se arribe a los conceptos sobre la lengua a partir del uso y la reflexión. Paradoja: si la reflexión la hacen los alumnos, en el aula, en una situación particular, ¿cómo puede el libro decirles a qué conclusión llegar? Pero, por otra parte, ¿puede haber libros de texto sin explicaciones teóricas?

Hoy en día, el libro de texto (manual, libro escolar) queda parado en un lugar ambiguo, intentando combinar su función más tradicional con una más actual. ¿Lo logra? “Sabemos que el libro de texto es y ha sido considerado no solamente material de consulta para los alumnos sino también, y durante varias décadas, utilizado como apoyo para la enseñanza” nos plantean A. Brito y M. Gaspar (2010). Es decir, el libro debe ser fuente bibliográfica y a la vez ser una guía de estudio que indique a los alumnos (y a los docentes) los distintos pasos a seguir. Consideramos que es necesario, si no resolver, al menos tener presente este dilema entre dos modelos, ya que su superposición no armónica atenta contra un enfoque constructivista de la clase.

¿Informar o enseñar?

Al definir criterios para el análisis de la calidad de los libros escolares, Calvalisi (2006) establece, en primer lugar y como dos instancias diferentes, las funciones de *informar* y *enseñar*. Al *informar*, el libro es “fuente de referencia y consulta de un contenido particular”, mientras que *enseña* al constituirse en “mediador entre el currículo, el profesor y el alumnos”. Esta mediación debería guiar a los alumnos hacia la conceptualización, pero no siempre es así, producto de una disposición entre teoría y práctica que no responde al modelo pedagógico con el que el libro pretende sustentarse.

Veámoslo de una forma más concreta: para “enseñar”, antes de dar información, la mayoría de los libros introduce consignas que activan conocimientos previos, invitan a formular hipótesis anticipatorias, promueven la comprensión lectora de, por ejemplo, un texto de una determinada tipología textual. Se supone que se parte de este texto para llegar, mediante el reconocimiento de características y el análisis, a la conceptualización. Sin embargo, al dar vuelta la página, nos encontramos con un bloque de teoría en el que se desarrolla un texto expositivo sobre las características del género en cuestión¹. Porque el libro, al fin y al cabo, es nada más ni nada menos que eso, un libro: “debe” decir algo, de él se espera que brinde información. Pero, ¿dónde quedó la reflexión? ¿Cómo introduce el docente la lectura de estas páginas?

En el caso de las secciones dedicadas a la gramática y a la normativa, el problema es aún más notorio. Es cierto que hay muchos intentos de trabajar a partir de textos, pero estos muchas veces no son más que ejemplos en los que están incluidos las estructuras o términos a estudiar. Suele suceder que los alumnos no necesiten siquiera leer el texto para hallarlos (¡a veces hasta están subrayados!). En otros libros, directamente se parte de la descripción teórica del contenido y el posterior pedido a los

¹ Dejamos para un futuro análisis la discusión acerca de la multiplicidad y coherencia de los criterios de clasificación de géneros y tipologías textuales que generalmente conviven en un mismo libro.

alumnos de su reconocimiento en actividades bastante conductistas. Parece tratarse de libros pensados desde la postura de que el constructivismo es posible (al menos un poco), solo para enseñar literatura o géneros discursivos en general, pero a la hora de contenidos más “duros”, como la gramática y la normativa, se vuelve a modelos de enseñanza tradicionales. Paradójicamente, es al enfrentar estos temas que los alumnos más necesitan encontrarles sentidos y ver su función comunicativa.

Vemos que en todos estos casos no se produce una verdadera construcción de sentido, no se trabaja con un modelo alternativo, como el que propone Laiza Otañi (2011), en el que el tratamiento de un tema se inicia con una secuencia de problemas de lengua que requiere de los alumnos la puesta en juego de sus conocimientos para proponer soluciones. Estas se socializan para entonces, con la ayuda del docente (subrayamos: hace falta un docente), ser ordenadas y sistematizadas, y luego empleadas en nuevos ejercicios para seguir reflexionando y llegar a la evaluación.

Es cierto: el libro no es el docente y no puede basar su desarrollo en los aportes de los chicos. Pero sí puede, y algunos lo hacen, ofrecer las situaciones problemática que permitan anticipar y acompañar mediante la reflexión el desarrollo expositivo de los conceptos, logrando una mayor vinculación entre las actividades y la teoría, más similar a la dinámica de una clase comunicativa.

Cuando invitar a pensar se vuelve un riesgo

El actual enfoque comunicativo privilegia la lectura y la escritura como espacios de elaboración personal, promoviendo el sentido crítico, la multiplicidad de interpretaciones y la defensa de la propia postura. Pero quienes hacen los libros no estarán en el aula cuando los chicos se expresen. Por lo tanto, intentan prever muchas de las posibles respuestas y darle seguridad al docente que, por no ser quien formuló

las actividades, puede no saber qué es lo que se busca con ellas. El resultado es la sobreabundancia de actividades de respuesta cerrada, demasiado mecánicas o muy sencillas que no enfrentan a los alumnos a un desafío real. No negamos que en algunas oportunidades son útiles, pero su empleo en exceso (sobre todo teniendo en cuenta que se trata de alumnos del nivel medio de los que se espera ya un pensamiento más desarrollado), no da lugar a que se cumplan los objetivos del enfoque comunicativo.

Las consignas de este tipo pueden darles a los alumnos la visión de que para todo hay solo **una** única respuesta, y no permitirles apreciar que para muchos temas de esta asignatura es no solo posible sino también pertinente encontrar una pluralidad de respuestas válidas. Así, por ejemplo, al momento de trabajar con textos literarios, sucede en ocasiones que se lo hace sobre el supuesto de una determinada interpretación. Se invita a los alumnos a pensar sobre un texto, para luego en la parte teórica darles “la” interpretación que, por dónde y cómo se presenta, los alumnos leerán como la “correcta” y la única posible, descartando la propia.

El lecho de Procusto

Detengámonos ahora a pensar en cómo la forma en que se estructuran los capítulos de los libros de texto de Lengua y literatura tiene influencia en la relación entre *informar* y *enseñar*, entre *teoría* y *actividades*. Al igual que los de otras áreas, estos contienen, básicamente, apartados con las explicaciones teóricas (la información, los conceptos a aprender) y actividades (la guía de clase, las acciones que se les hará realizar a los alumnos para enseñarles esos contenidos). Pero en el caso del libro de Lengua y literatura, se suma, además, la necesidad de contener el corpus de los textos a analizar: cuentos, poesías, noticias, textos históricos y muchos más (¡hasta

novelas!)². Es comprensible que, ante tantas exigencias diversas en un solo libro (más la de contener **todos** los temas de la currícula), sea mucho lo que quede afuera³. A esto se agrega el hecho de que los capítulos se estructuran todos con una misma maqueta y el contenido debe ser adaptado a esa lógica, aun cuando la extensión o las características del contenido requieran otras formas y otras extensiones: como en el mito de Procasto, lo que es largo debe cortarse, lo que es corto debe estirarse.

¿Qué perciben muchos docentes como resultado de este formato? Es frecuente oírlos señalar el empobrecimiento de los contenidos. Las secciones destinadas a la teoría deben ser breves y concisas: prácticamente se limitan a la definición de los conceptos principales y sus ejemplos. Por lo tanto, las explicaciones son insuficientes para cumplir con el objetivo de informar. El libro falla entonces como material de consulta. Y esta insuficiencia no es solo de cantidad sino de calidad. Veamos por qué. Uno de los argumentos que podría darse para mantener este esquema de las páginas de teoría como un bloque expositivo aislado, que no reproduce los razonamientos que en clase hacemos con los alumnos para llegar a estos contenidos, sería que es necesario que los chicos aprendan a leer bibliografía. Claro que sí, ningún profesor de Lengua va a negar que es necesario que desarrollen las estrategias de lectura para comprender textos expositivos propios de una disciplina. Pero imposible hacerlo con los textos del manual, donde nadie puede diferenciar ideas principales de secundarias, mucho menos hacer una síntesis pues el texto ya es un resumen, las palabras claves ya están marcadas y las relaciones lógicas se pierden por ausencia de conectores.

Por otra parte, los docentes también critican el alto grado de fragmentación. En especial los textos literarios, al sufrir recortes, pierden las propiedades estéticas que surgen de su totalidad, y si bien logran (aunque no siempre) ejemplificar el tema, no llegan a ser atractivos para alumnos. Quien prefigurando alumnos con dificultades para

² También dejaremos para un análisis posterior lo que implica para la lectura la pérdida del soporte original de estos textos, cuestión que las editoriales educativas buscan resolver a través del diseño.

³ Nancy Romero (2011), en un estudio sobre el uso que los docentes (en este caso, de primaria) hacen del libro de texto, ha señalado que “completar” lo que el libro trae con materiales o explicaciones extra es una necesidad de muchos docentes, ya que el libro de texto les resulta insuficiente.

la lectura considere que les va a resultar más fácil leer textos “acortados” antes que textos largos olvida que la complejidad cognitiva que implica leer este tipo de textos, en los que se dan por supuestos o simplemente se consideran prescindibles muchos datos, es mucho mayor, ya que obliga a reponer o hipotetizar sobre información faltante.

El libro es solo una pata

Sin embargo, más allá de que el libro logre o no un recorrido constructivista, lo que verdaderamente importa es lo que el docente hace en clase con él. El riesgo es que, al verlos como guías de clase ya armadas, algunos docentes los utilicen como “recetas”, incluso sin lectura previa. Al reproducir el libro los distintos momentos de la secuencia didáctica, el profesor podría caer en el error de considerarlo un instructivo de todo lo que se debe hacer: lo que hay que preguntar, lo que se debe invitar a pensar, lo que se tiene que explicar, las formas en que se utilizará lo aprendido y hasta el modelo de cómo evaluar. Si así lo hiciera, estaría olvidando que falta un momento pedagógico tal vez más propio de la situación de clase, un momento que, como hemos visto, es muy difícil de plantear en un libro (y ahora vamos más allá y nos preguntamos: ¿le corresponde al libro de texto plantearlo?). Es el momento en que se trabaja con el emergente de la clase, en el que una vez animados a pensar, tal vez mediante el disparador del libro de texto, los alumnos son guiados por el docente hacia la reflexión y la conceptualización.

El libro no es la clase. El profesor que lo utiliza tiene mucho por hacer. Como señalan Brito y Gaspar (2010) y Nancy Romero (2011), los docentes no necesariamente adquieren una actitud pasiva frente al texto escolar sino que lo intervienen: despliegan sobre ellos su propia actividad de lectura, toman decisiones en cuanto a cómo utilizarlo, realizan un uso creativo de lo que el libro les ofrece. De allí la importancia, como también afirma Romero, de incluir la reflexión sobre el libro de texto en la formación

docente. A esto se suma, hoy en día, la necesidad de que el docente aprenda a combinar el empleo del libro de texto con el uso de las nuevas tecnologías; mientras que el primero puede ser guía, junto con el docente, para aprender a utilizar las TIC, estas a su vez pueden ampliar el universo del libro con mayor información y herramientas que, de ninguna manera, reemplazan al libro: “El libro sigue siendo el instrumento principal de transmisión y disponibilidad del conocimiento y los textos escolares representan la primordial e insustituible oportunidad de educar a los niños en el empleo del libro.” (Umberto Eco, 2004). Está en los autores, editores y docentes aprovechar esa oportunidad.

El libro de texto como propuesta

Los libros de texto deberán continuar buscando cómo darle coherencia al vínculo entre su función más tradicional de fuente de consulta y la más actual de guía de clase para lograr que la información que brindan esté insertada en una dinámica que respete el lugar que el enfoque comunicativo le brinda a la reflexión de los alumnos. Sigue siendo un desafío lograr una mayor relación entre actividades y teoría, al tiempo que se promueva la multiplicidad de interpretaciones y la profundidad de las explicaciones.

Sin dejar de exigirle, también hay que reconocer sus límites y darle al libro de texto el lugar que tiene: un recurso didáctico. Será el docente quien deberá traducir esa propuesta en una clase. Y lo hará sabiendo adónde el libro no puede llegar, escuchando lo que el libro no puede escuchar, abriendo otras puertas que las que el libro puede abrir. Lo hará sabiendo que finalmente es él el que debe hacer que, en el momento privilegiado de la clase, la reflexión de los alumnos conduzca hacia el descubrimiento de los conceptos enunciados en el libro. Este no será más que un mapa, el docente será el timonel que conduzca al barco con su tripulación para lograr unir las dos orillas.

Referencias bibliográficas

-Brito, Andrea y Gaspar, María del Pilar (2010). "Leer y escribir la enseñanza". En Brito, A. (Dir.) *Lectura, escritura y educación*, Rosario, Homo Sapiens-FLACSO.

-Eco, Umberto (2004). "El libro de texto como maestro". En *La Nación*, 23 de julio de 2004.

-Galvalisi, Celia Fabiana (2006), "Sobre enfoques, instrumentos y criterios para la revisión de la calidad de los libros escolares". *Primer seminario internacional de textos escolares*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile-UNESCO.

-Otañi, Laiza (2011). "La enseñanza de la gramática". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*, www.virtual.flacso.org.ar

-Romero, Nancy (2011). "El texto escolar en la escuela actual". En *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*, www.virtual.flacso.org.ar
