

Algunas reflexiones provisionarias acerca del libro escolar

María Elena Cuter, Mirta Torres, Stella Ulrich

Los docentes que estábamos empeñados en transformar nuestra práctica pedagógica para contribuir a revertir la problemática del fracaso escolar en los sectores populares, recibimos las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita realizadas por la Dra. Ferreiro y sus colaboradores, como un aporte invaluable. En nuestros primeros trabajos en el aula desde este encuadre, teníamos más claro cómo crear propuestas didácticas sobre escritura que aquellas referidas a lectura. Mucho del material bibliográfico sobre lectura que llegó a nuestras manos tiempo después, no se había divulgado aún entre los docentes. La situación política que atravesaba nuestro país, el divorcio entre la universidad y la escuela, la situación de núcleos cerrados a que nos obligaba la dictadura, provocaba que los aportes de investigadores como Frank Smith, Kenneth y Yetta Goodman, y otros, nos fueran desconocidos. Apenas sabíamos que habían reflexionado sobre esta temática por las citas que de sus trabajos se hacían en obras a las que sí teníamos acceso. No ocurría lo mismo con respecto a la investigación sobre la construcción espontánea de la lengua escrita en el niño, porque ésta había comenzado en Buenos Aires, y miembros del equipo original que permanecieron en el país, conservaron su trabajo con grupos de docentes –a pesar de las dificultades obvias que caracterizaron esta etapa– y divulgaron entre ellos los resultados de esta investigación.

Fueron fundamentalmente los aportes de Smith y de Goodman los que nos ayudaron a comprender la naturaleza del acto de lectura, luego llegaron los fascículos que sobre el tema editó la Dirección de Educación Especial de Venezuela. A partir de allí nos fue posible plantear mejores situaciones pedagógicas y elegir críticamente los materiales de lectura que propondríamos a nuestros alumnos. Comenzamos a entender que si se posibilita a los niños interactuar con todo tipo de material escrito; si se propicia la interacción entre los niños, y entre éstos y el texto; si la intervención docente abre espacios de lectura y de discusión; si prioriza de modo sistemático la búsqueda de significado; si brinda la información que los niños demandan; si remite de manera pertinente para que ellos encuentren por sus propios medios la información que necesitan; entonces, los niños aprenden a leer.

Fue con esa convicción que los diarios, las revistas, los envases, los carteles, los libros de ciencia, los cuentos, ingresaron desordenadamente a nuestras aulas de grados iniciales. Estos grados –de alguna manera “experimentales”– contaban con múltiples materiales de lectura. De vez en cuando, en función de alguna actividad puntual que exigía que todos los niños trabajaran sobre un texto único, resolvimos el problema recurriendo a las fotocopias.

Pero la experiencia muy pronto dejó de serlo. Al año siguiente ya no había sólo un grupo trabajando constructivamente. Nuestra tarea multiplicadora comenzaba a dar sus frutos. En nuestra escuela, los compañeros dejaron de tenernos en la mirilla del experimento y de juntar para

nosotros los programas de cine y los cuentos en desuso de sus hijos. El material de lectura que se podía conseguir, debía ser compartido. La mínima extensión de la experiencia –pasar de un solo grado a varios dentro de la misma escuela– planteaba problemas nuevos a los que intentábamos dar soluciones nuevas: creamos la biblioteca viajera. Este nombre ampuloso designaba a un cajón de madera con ruedas, que circulaba de acuerdo con horarios preestablecidos. Alguna vez, un compañero dijo que el alumno encargado de llevar la biblioteca de un salón a otro era un auténtico “portador de textos”.

De todos modos, ya no fue lo mismo esperar la hora de lectura, ni poder consultar bibliografía en el momento preciso en que un problema se planteaba; una cantidad de situaciones riquísimas de clases comenzaron a mediatizarse. Aumentaron las fotocopias, disminuyeron las posibilidades de préstamos domiciliarios de materiales de lectura.

Al tercer año, decidimos en conjunto comenzar a reactivar la biblioteca escolar para tener en un solo local todos los libros a disposición del grado que lo necesitara. Realizamos eventos para recaudar fondos destinados a la compra de libros. Solicitamos donaciones a particulares y editoriales. Los libros que pudimos comprar siempre fueron pocos; los particulares nos cedían generalmente los libros que ya no querían conservar; las editoriales nos regalaban libros de texto escolares.

Casi todos los maestros que se iniciaban en este nuevo enfoque nos planteaban los mismos problemas: el precio de las revistas, los libros viejos, amarillos, que no lograban atraer el interés de los niños, los pocos cuentos que se agotaban a las pocas semanas, los libros que se deterioraban por el uso y no podían ser reemplazados. Quedaban los carteles y los envases. La ambición de todos los textos se transformó en su encuentro con esta realidad en casi ningún texto.

Los docentes intentaron suplir estas carencias recargándose de trabajo: preparaban tarjetas con oraciones que sumaban muchas horas de esfuerzo, olvidando que era más difícil efectuar predicciones y anticipaciones inteligentes en frases descontextuadas: creaban el “libro del grado”, encarpetando producciones de los niños, aquellas que el grupo consideraba más significativas, confundiendo una buena situación de escritura con una de lectura; reescribían cuentos, artículos e informaciones para multiplicarlas en forma artesanal, porque los niños no podían pagar tantas fotocopias y los maestros, tampoco.

Desaparecía poco a poco la exploración personal de los textos, se hacía imposible poner en juego las estrategias necesarias para encontrar un artículo en un libro más complejo, se perdía aun el aporte que hace a la comprensión la distribución específica que sobre la plana adquiere cada tipo de discurso. Los niños, utilizando carteles, envases y tarjetas, eran capaces de reconstruir la alfabeticidad del sistema de escritura, y esto significaba ya un enorme paso adelante en la realidad del conurbano bonaerense, signado por cifras crecientes de analfabetismo y analfabetismo funcional. Sin embargo, al olvidar la necesidad de la presencia de múltiples variedades discursivas, cuya

apropiación permite transformar al neolector en un lector autónomo, comenzábamos a preguntarnos si los niños lograrían ser lectores.

Un usuario eficiente de la lengua escrita está en condiciones de recurrir voluntariamente a la lectura para resolver situaciones vitales. A través de ella recaba y analiza información, obtiene placer, se entretiene, teoriza sobre la realidad involucrándose en un proceso de explicación y comprensión del mundo. El cambio de propuesta pedagógica aseguraba la disminución del fracaso escolar, pero si no podíamos garantizar la interacción con múltiples variedades discursivas y la reflexión intencional y sistemática sobre algunos aspectos del discurso, volveríamos a estrellarnos contra las diferencias de oportunidades reales. Aquellos niños cuya pertenencia socioeconómica garantizaba la interacción con textos, se apropiarían de las diversas variedades discursivas de un modo natural; la escuela propondría entonces la reflexión intencional y sistemática sobre algunos de los aspectos del texto. Aquellos niños cuyas familias no estuvieran en condiciones de proporcionarles el mismo tipo de experiencias se encontrarían nuevamente en inferioridad de posibilidades.

No podíamos, por lo tanto, resignarnos a que los niños sólo interactuaran con envases, cajitas y tarjetas como material de lectura. El encuentro esporádico con diarios, revistas y libros era útil pues garantizaba la anticipación de algunos aspectos del contenido a partir de los datos que provee el soporte material, pero sabíamos que quien puede ir y volver libremente a algunos textos antes y después de la reflexión sistemática que se posibilita en el aula, tiene mayores posibilidades de apropiarse de algunos secretos íntimos de cada discurso, sus rituales y su coherencia interna.

Comenzar a pensar que el libro escolar podría permitir al menos la exploración libre y ser útil en los momentos de reflexión grupal fue en principio reabrir una vieja herida del magisterio, que sólo puede ofrecer "parches coyunturales" en relación con aquello que considera lo óptimo, lo mejor. Los maestros sabemos que es falso que con mucha vocación y puro material de desecho se pueda llevar a cabo un buen trabajo pedagógico.

Aquellos que trabajamos en sectores populares sabemos que el texto escolar es muchas veces el único libro que encontramos en la casa de nuestros alumnos. Ese texto escolar, el tradicional, regalado a los docentes en las editoriales, heredado por los chicos de sus hermanos y escondido misteriosamente en las mochilas, entregado gratuitamente por los sindicatos a los hijos de sus afiliados, aparece en las aulas como una alternativa posible. Es en este contexto que intentar resignificar el libro escolar se transforma en otro desafío didáctico.

Un desafío más entre todos aquellos recursos que intentábamos transformar paulatinamente porque formaban parte del compromiso mayor: la transformación paulatina de la escuela.

La elección de un nuevo encuadre pedagógico nos enfrenta a la necesidad de resignificar no sólo lo que sucede en el aula y los recursos empleados, sino aspectos generales de la escuela como institución. En tanto la

escuela pueda transformarse en una institución abierta, vinculada realmente con otras instituciones –con las familias de los niños en particular y con la comunidad en general– las propuestas de trabajo escolar podrán ir perdiendo poco a poco esa indefinición de hacer “como si” –de ser para aprender y ejercitar lo que sólo posteriormente podrá utilizarse en forma significativa– indefinición que parece caracterizarlas como híbridas o sin sentido. Cada posibilidad de intercambio y comunicación verdaderos, de discusión y reflexión de problemáticas válidas dentro de la escuela porque lo son fuera de ella, de creación individual y construcción cooperativa, será un aporte para la resignificación de los hechos escolares. En efecto, el pizarrón no ostentará modelos que deban ser copiados sino trabajos de construcción o reflexión colectiva; el cuaderno dejará de mostrar estereotipos de actividades escolares y guardará memoria de datos interesantes, o de la construcción o reflexión personal acerca de temas determinados. Quizá por eso pensamos que la hibridez del libro escolar, una especie particularísima de libro, podría ser superada a partir de decisiones didácticas que responden a ciertos interrogantes: ¿Qué es leer? ¿Qué aspectos del lenguaje consideramos que deben ser objeto de reflexión grupal? ¿Qué mensajes –por el contenido o por sus aspectos formales– encontraríamos didácticamente interesantes para que los niños lean en casa, con sus padres, con sus hermanos, a solas?

Hasta ahora, en los llamados “libros de lectura” se ha intentado responder a estos interrogantes haciendo prevalecer, según el encuadre del que se parta, algunos aspectos sobre otros.

La gradación de contenidos aparece como eje primordial en los más tradicionales. Subordinado a esta gradación metodológica, el lenguaje deja de comunicar para transformarse en un destrabalenguas ilustrado con más o menos suerte; las palabras sueltas, o relacionadas por una coherencia forzada impuesta por la aparición de determinadas letras, transforman al acto creador de la lectura en una árida posibilidad de sonorizar signos gráficos. Es un lenguaje desvinculado de toda realidad lingüística externa al propio libro escolar, y los textos no participan de las características formales de casi ningún otro discurso. En estos libros el acto de leer aparece desvinculado del aprendizaje de la lectura.

Una vez superada esta dicotomía –en textos para segundo grado cuando se considera que el niño “ya conoce las letras”, o en otros más recientes que intentan dar nueva respuesta al interrogante ¿qué es leer?– muchos libros ofrecen relatos lineales donde la longitud, el tamaño de los tipos gráficos y la complejidad del texto están en cierto sentido adecuados a las supuestas posibilidades del neolector. Estas simplificaciones facilitan la búsqueda de significados pero descuidan la oportunidad de enfrentar desde las primeras experiencias lectoras algunos textos sorprendidos o herméticos. Tanto en los libros que gradúan por la aparición de las letras, como en los últimos a que hacíamos referencia, es común que aparezcan en los relatos protagonistas cuya presencia sistemática reasegura la coherencia interna del discurso y trata de establecer lazos afectivos con el niño. Generalmente, estos personajes que hacen del libro de los primeros grados una historia que continúa página a página, constituyen una familia tipo de la clase media de Buenos Aires, con su ineludible mascota cuyo nombre se arma por la combinación de sílabas

directas. Conociendo que no todos nuestros niños pueden identificarse con este modelo familiar sin traicionar los valores de su propia comunidad, otros textos reemplazan la familia tipo por personajes que aparecen en el relato: animalitos humanizados, grupos de niños, vecinos de un pueblo, etc.

Algunos libros, de aparición más reciente, no adhieren con claridad a un concepto definido de lectura y ofrecen alternativamente narraciones o poemas junto a algunas frases casi carentes de sentido donde sólo aparecen algunas letras por vez. Otros, en cambio, establecen alternancias entre los textos y los espacios dedicados a las escrituras de los propios niños, o al encuentro de los mismos con producciones infantiles no convencionales. Evidencian así un gran interés en difundir el conocimiento del proceso de construcción de la lengua escrita en el niño, aceptando el riesgo de confundir libro y cuaderno, relectura de la propia escritura con acto lector.

Casi todos los libros escolares incluyen desde hace tiempo algunas variedades discursivas no narrativas. En aquellos que ofrecen situaciones enlazadas por la presencia de personajes, las variedades simplemente se intercalan en el relato o éste motiva la aparición de adivinanzas, recetas de cocina, instructivos, poemas, noticias periodísticas, etc.

La presencia de múltiples variedades discursivas es el eje sobre el que se organizan otras propuestas. Algunas ofrecen un conjunto de pequeños libros diferentes para comenzar a diferenciar desde el soporte los distintos discursos. Otras optan por reunir las producciones del mismo tipo –poemas, narraciones, informaciones, etc.– anteponiendo a cada grupo una carátula que permite prever el tipo de producciones que allí se encontrarán. En esta opción el soporte es un índice que se resigna entre muchos que se conservan: el título, la ilustración, la distribución gráfica sobre la plana, etc. La coherencia y la cohesión interna son también aquí –como en cualquier otro caso– las que permiten efectuar anticipaciones específicas sobre el significado y forma de lo que sigue en el texto.

Todos estos intentos procuran abarcar las virtudes de los precedentes y superar sus errores. Ninguno de ellos logra escapar a las limitaciones propias del libro escolar. Si algunos remiten a la utilización de otros portadores de texto, es seguramente porque sus autores son conscientes de que el libro escolar es un paliativo, un recurso del cual parece difícil prescindir aquí y ahora.

Las reflexiones precedentes son similares a las que cada año realizan los maestros antes de decidirse por el libro que da respuestas más cercanas a sus propias respuestas acerca de qué es leer, qué contenidos y qué aspectos del lenguaje considera didácticamente valiosos. Tal vez, las fallas y aciertos del libro elegido se perciban mejor al producirse el encuentro entre el encuadre teórico en que pretende inscribirse y la práctica reflexiva que permita analizar sus desajustes.

Hemos enfocado este análisis desde una óptica didáctica: la única en que nosotros nos sentimos capaces de aportar algunas reflexiones. Sabemos que un análisis más profundo sobre el libro escolar merece que muchas otras

voces sean oídas. Lingüistas, sociólogos, psicólogos, creadores de literatura para niños, artistas plásticos, etc., podrán incorporar muchos puntos de vista distintos que enriquezcan la comprensión de este objeto y nos ayuden a tomar decisiones que redunden en una mejor práctica pedagógica.

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar que nuestros alumnos aprendieron a leer en contacto con la lengua escrita real, con el escrito social, con el que sirve para informarse, para distraerse, para acordar u oponerse; la lengua escrita tal como existe en la sociedad y cuya complejidad y diversidad no inhibe ni paraliza. La inclusión del texto escolar fue, para nosotros, una decisión coyuntural. Queda abierta la discusión que permita llegar a conclusiones más ajustadas: ¿es el texto escolar un recurso perteneciente a una tradición pedagógica que debe ser desterrado?, o bien, por el contrario, es un objeto de la institución escuela que merece perfeccionarse y permanecer.

Cualquiera sea la respuesta a este interrogante lo que está claro hoy es que el libro escolar no puede ser el único material de lectura que la escuela ofrezca a los niños. Una educación democrática debe asegurar a todos el acceso a todos los libros.

Desde el lugar que ocupemos en el sistema educativo, desde el lugar que ocupemos en la sociedad, debemos seguir luchando por hacer efectiva la igualdad de oportunidades en todos los planos, también en el de la lectura.