



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

Quintanilla, Susana; Lartigue, Cecilia
Qué opinan los niños acerca de los libros de texto de ciencias naturales. Memorial de las cartas
enviadas a la SEP, 2000-2006
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 35, octubre-diciembre, 2007, pp. 1405-
1424
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003512>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

QUÉ OPINAN LOS NIÑOS ACERCA DE LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS NATURALES

Memorial de las cartas enviadas a la SEP, 2000-2006

SUSANA QUINTANILLA Y CECILIA LARTIGUE

Del lector al autor

De niñas, las autoras de este artículo desarrollamos la afición a la lectura mediante los círculos de lectores que permitían adquirir los libros en abonos. El ciclo iniciaba con la revisión del catálogo y se reiniciaba en el momento en el que los volúmenes elegidos llegaban a nuestras manos. Desde entonces, cada vez que pensamos en un libro no lo imaginamos como lo que realmente es, un objeto con formas cuadrangulares, sino como la parte sustantiva de un gran círculo.

Este primer acercamiento con la lectura influyó quizás en nuestra fascinación hacia el diagrama circular elaborado por el historiador Robert Darnton para ilustrar el proceso mediante el cual un manuscrito deviene en libro y cómo éste se inserta en el tejido social. El principio y el cierre del círculo está constituido por un binomio: el del autor y el lector. Este último es, a la vez, el punto de partida y el destinatario final de cualquier libro, y como tal está presente en cada una de las etapas del circuito, la gestación y la redacción del texto y su edición, la transformación del texto en libro y su comercialización (Darnton, 1990).

En México, los autores y los editores de los libros de texto de la educación primaria no buscan cautivar a un mercado potencial o ya existente de lectores. Sin embargo, desde el comienzo hasta el fin de su trabajo tienen presente al público al cual se dirigen, los alumnos, y al contexto en que

Susana Quintanilla es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Calzada de los Tenorios 235, col. Granjas Coapa, CP 14330, México, DF. CE: susanaq@cinvestav.mx

Cecilia Lartigue es bióloga y escritora. CE: clartigue_uk@yahoo.com.uk

serán utilizados, la escuela. Pocos textos son tan rigurosamente planeados y hechos en función de los usuarios como éstos. Para su elaboración no sólo se parte de una definición clara de los contenidos escolares (planes y programas de estudio) sino de nociones previas acerca de cómo aprenden los niños, del vocabulario que manejan, del tipo de soportes didácticos más idóneos y del uso deseado en el ámbito escolar (Gutiérrez-Vázquez, 1993). De acuerdo con Elsie Rockwell, los libros de texto son instrumentos altamente normativos en tanto fijan y transmiten un conjunto de conocimientos previamente definidos como válidos y de normas pedagógicas vigentes. Contienen también un perfil del lector deseable y un protocolo de lectura sustentado en las características del soporte material del texto, el formato, la composición de las páginas, las imágenes, la impresión, la encuadernación y los dispositivos didácticos (Rockwell, 2001). Sin embargo, como esta misma autora advierte, todos estos elementos no garantizan que los lectores “lean” como se supone que deban hacerlo; sólo definen las condiciones básicas para el desarrollo de apropiaciones que pueden ser diferentes y hasta contrarias a las esperadas.

Una vez impresos, los libros de texto son distribuidos de forma gratuita a millones de escolares de educación básica y son objeto de múltiples prácticas de lectura y formas de uso y de apropiación. Estudios de corte etnográfico realizados en algunas regiones y entidades del país muestran que estos materiales educativos desempeñan un papel fundamental en la rutina de los maestros y de los alumnos dentro de la escuela, e incluso fuera de ésta. En las aulas existe una gran variedad de formas de lectura. La más recurrente es la que se hace en voz alta ya sea por el profesor, por un alumno o por turnos entre ambos, mientras que la silenciosa es menos frecuente (Lerner, 2001). En ocasiones precede a otra actividad escolar o es utilizada como parte de ésta: copiar algunos fragmentos del texto leído, marcar o memorizar “lo más importante” de éste, hacer una síntesis en el pizarrón o en los cuadernos de los niños y abrir una ronda de preguntas y respuestas (Gutiérrez-Vázquez, 1993).

El informe preliminar de la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica, concluida en 2006, reporta que los libros de texto gratuitos son los materiales más utilizados en los salones de clase por los maestros y los alumnos de cuarto a sexto grados de la primaria general. Asimismo, observa que a lo largo de estos grados los profesores van otorgando mayor autonomía a los niños para que interactúen de

forma directa con los libros. Los tiempos dedicados a la lectura individual o en grupos pequeños se acrecientan, mientras que los que requieren de un intermediario, ya sea un lector o un guía, decrecen. Sin embargo, no hay una relación directa entre esta independencia lectora y el fomento de actividades de escritura autónoma y “creativa” (Pellicer, 2006).

La observación y el registro estadístico de las prácticas de lectura en las escuelas han favorecido el estudio y la comprensión de muchas interrogantes acerca de los libros de texto, pero la gran incógnita que representa la experiencia del lector está aún lejos de ser resuelta. Todos los sectores involucrados en la elaboración de estos productos confían en la utilidad y en los efectos positivos de sus esfuerzos, aunque muy pocas veces se toman la molestia o tienen la oportunidad de consultar y escuchar a los supuestos beneficiados, los alumnos. Ello resulta más paradójico todavía si consideramos que desde los años setenta del siglo XX empezó a difundirse la esperanza de crear un texto que pudiera llegar directamente a los niños, independientemente de lo que hiciera el docente (Rockwell, 2001).

Quizás estimulados por esta creencia, los autores de los libros de texto de ciencias elaborados como parte de la reforma educativa de esa época incluyeron en las páginas finales del libro de sexto grado de la educación primaria una invitación a los alumnos para que expresaran sus dudas, preguntas o comentarios. Debido a que se buscaba un diálogo directo entre el autor y el lector, sin la intermediación del maestro o de las autoridades, las respuestas de los niños eran recibidas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav-IPN), donde habían sido elaborados los textos originales (Candela, 1997; Gutiérrez-Vázquez, 2004).

En la actualidad aún circulan por los pasillos del DIE algunas de las cartas enviadas por los niños y se escuchan apostillas orales acerca de éstas.¹ Al oír estas últimas pensamos que si las mismas críticas que hicieron los alumnos vinieran de cualquier otra persona, ya fuera un experto en el tema, un maestro o un lector adulto, causarían malestar en los autores del libro de texto, e incluso una polémica apasionada. Si esto no ocurre así es debido a la existencia de una complicidad tácita entre quienes elaboran un libro y quienes lo leen. Los autores pueden ser implacables con los críticos e incluso con sus colegas, pero suelen ser muy indulgentes con sus lectores comunes. A su vez, éstos establecen un diálogo franco, de tú a tú, con el autor (Rugg y Murphy, 2006).

Los investigadores del DIE atendieron en su momento las preguntas y las opiniones que les llegaban, pero no las preservaron. No previeron (quién podía hacerlo en aquel entonces) la importancia que este material podría tener para la investigación acerca de la recepción de los libros de texto gratuitos y de sus usos. En aquella época, el estudio del libro y de la lectura era considerado una “excentricidad” propia de los bibliómanos o bibliotecarios y no como una puerta privilegiada de acceso para adentrarse no sólo en el encuentro entre el libro y el lector sino en el estudio de los procesos sociales, culturales y educativos que lo enmarcan (Chartier y Roche, 1980).

Por fortuna, la SEP conservó la tradición de introducir en las páginas finales del libro de sexto grado de Ciencias naturales y desarrollo humano una invitación a los lectores para comunicar por escrito sus preguntas, dudas o comentarios y enviarlos a la SEP. La convocatoria es muy escueta, no tiene ningún propósito evaluador ni ofrece compensación alguna por parte de la SEP. Está acompañada de un formato muy simple, con franquicia de correo, y si el remitente desea recibir una respuesta sólo tiene que anotar su nombre y su dirección (SEP/Conaliteg, 2003).

La Dirección de Materiales Educativos de la subsecretaría de Educación Básica y Normal recibió a lo largo del periodo de enero de 2000 a julio de 2006 casi quinientas cartas (492) que fueron respondidas con prontitud y después fueron guardadas con todos los datos de los remitentes. Elisa Bonilla y algunos de sus colaboradores de dicha Dirección decidieron, a mediados de 2006, poner este material a disposición de los investigadores en educación para que lo analizaran y valoraran la posibilidad de realizar estudios especializados.²

Cuando supimos de la existencia de este acervo y fuimos invitadas a trabajar en él no dudamos en aceptar la propuesta y manifestar nuestro entusiasmo. Desconocíamos el contenido de las cartas, pero las considerábamos fuentes de muy alto valor para recuperar “la voz” de los lectores y su opinión respecto de los libros. En el proyecto que elaboramos a fin de realizar la exploración de este *corpus* de fuentes manifestamos la necesidad de analizar los libros de texto gratuitos desde la perspectiva del lector, sin pretender corroborar hipótesis, dar sugerencias o evaluar a los niños y a los materiales de lectura.³ El propósito principal del estudio era sistematizar la información contenida en estos documentos y entrever sus posibilidades de uso en la investigación actual acerca de los materiales y de las prácticas de lectura y de enseñanza en la escuela.

Poco tiempo después recibimos un disco que contenía las cartas escaneadas, las cuales fueron impresas y leídas con el propósito de identificar las variables a analizar, establecer los valores posibles de cada una de éstas y elegir las preguntas y los comentarios particulares que podrían resultar más ilustrativos. Trece cartas fueron excluidas porque se referían a otro libro de texto o a otros asuntos. La información de las 479 cartas incluidas fue capturada en una base de datos construida en Microsoft Excel, eliminando los nombres de los niños a fin de mantener su privacidad. Posteriormente se realizó un informe de la metodología seguida y de los resultados obtenidos.⁴ Este trabajo se fundamenta en estas acciones y en la información obtenida a través de ellas, pero su propósito esencial no consiste sólo en describir los datos sino en analizarlos en función de algunas reflexiones actuales acerca de la lectura y sugerir posibles temas a estudiar por la comunidad dedicada a la investigación educativa. Comenzaremos por lo primero, el libro.

Un libro polémico

En 1993, como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado el año anterior por las entidades federativas, la SEP y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, se definieron tanto un nuevo plan general como los programas de estudio de la educación primaria general, que atiende a 93% de la población escolar de 6 a 13 años de edad. Ese mismo año se llevaron a cabo los concursos para la elaboración de los nuevos libros de texto gratuitos. El correspondiente a ciencias naturales de sexto grado fue declarado desierto, por lo que a partir de 1995 la SEP comenzó a realizar algunas modificaciones al texto y al formato del libro anterior.

En 1999, La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) imprimió *Ciencias naturales y desarrollo humano*. Sexto grado, que fue elaborado por un grupo de especialistas y maestros.⁵ Fue el último de la colección iniciada en 1993 y concluyó una etapa en el proceso de renovación de los contenidos, métodos y materiales de la educación básica. En él se amplían y profundizan tanto los contenidos de los grados previos acerca de la naturaleza como el conocimiento y la reflexión de algunos aspectos de la maduración humana. Debido a que una parte de los alumnos de sexto grado ha empezado el tránsito a la adolescencia, y a que los demás lo harán muy pronto, fueron incluidos temas relacionados con la sexualidad, la

reproducción humana y los cambios emocionales y sociales que ocurren durante esta etapa. Asimismo, se consideró pertinente presentar con mayor extensión que en los dos grados precedentes el tema de las adicciones e introducir el de la equidad.⁶

La mayor parte de estos cambios e innovaciones fueron inadvertidos por la opinión pública e incluso por los especialistas, que centraron su atención en los fragmentos referidos a la sexualidad. En relación con este asunto, Miguel Limón Rojas, entonces secretario de Educación Pública, aclaró que no se incluían cuestiones como el aborto y el uso de los anticonceptivos porque se había considerado que no eran apropiados para los niños de entre 11 a 13 años de edad. Asimismo, Olac Fuentes Molinar, subsecretario de Educación Básica y Normal, manifestó que el propósito del libro era ayudar a los alumnos a entender qué sucede al inicio de su adolescencia llamando a las cosas por su nombre, con claridad. Inmediatamente después la asociación Pro Vida denunció a través de su dirigente, Jorge Serrano Limón, que los libros de Ciencias Naturales fomentaban una “mentalidad anticonceptiva” (*sic*) pues veían a los hijos como una amenaza y no inculcaban “el autodominio pleno de las personas como la mejor forma de evitar el embarazo”. Serrano Limón expresó además que la masturbación (tema que no es tratado en el libro) era un vicio, una degradación del individuo que dificulta las relaciones heterosexuales y asienta el egoísmo porque se enfoca al placer personal.⁷

En comparación con la polémica y el conflicto político suscitados poco más de dos décadas antes, cuando la jerarquía eclesiástica y algunas asociaciones de padres de familia y de escuelas particulares confrontaron al Estado por la inclusión en los libros de texto de ciencias de algunos temas de anatomía y funcionamiento del aparato reproductor humano y de ilustraciones que fueron calificadas de obscenas, como los contornos de dos figuras humanas sin ropa y la del interior de una coneja, el debate de 1999 fue de “baja intensidad” (García Alcaraz, 2001). Al menos no hubo ceremonias de quema de libros, ni declaraciones belicosas de la Iglesia o de rechazo formal de los gobiernos de los estados.⁸

A lo largo del periodo 2000 a 2006, que es el referente temporal de este estudio, cerca de 10 millones de alumnos de sexto grado de educación primaria recibieron, y muy probablemente utilizaron, el libro *Ciencias naturales y desarrollo humano*. Sólo un porcentaje ínfimo de estos niños respondió a la invitación de escribir preguntas, dudas o comentarios y los enviaron a la

SEP. La escasa respuesta al exhorto constituye de por sí un motivo de investigación, pero no invalida la posibilidad de realizar análisis cualitativos, basados en recursos cuantitativos, sobre la experiencia de la lectura y la opinión de los lectores. De hecho, quienes han incursionado en el estudio de estos tópicos reconocen las dificultades metodológicas para hacerlo. Pese a la considerable literatura existente acerca de la lectura, y de los aportes que han hecho para su interpretación disciplinas diversas, psicología, historia, antropología, sociología, filosofía y filología, aún se desconoce mucho acerca de cómo los lectores dan significados a los signos de la página impresa, cuáles son los efectos personales y sociales de esta experiencia y cómo varía ésta. Debido a que muy pocos lectores del pasado dejaron huella de cómo leían, los historiadores de la lectura han tenido que hilar sus hipótesis con todo aquello que parezca lo suficientemente sólido para ello (Darnton, 2005). Problemas metodológicos similares enfrentan quienes analizan desde una perspectiva pedagógica las dificultades en la comprensión lectora o aquellos que describen las prácticas de lectura y los usos de los libros en contextos específicos (Ferreiro, 1999). Pero veamos qué nos dicen estas cartas.

Quiénes escriben

A través de los datos contenidos en los remitentes de los formatos incluidos en los libros fue posible obtener información básica acerca de los corresponsales: su distribución por género, escuela en la que estudiaban y la localidad en la que vivían. Algunas referencias que consideramos importantes, en particular la edad de los niños y el tipo de asentamiento en el que vivían, fueron inferidas. Asimismo, tuvimos que renunciar a otras que podrían haber enriquecido la indagación, como el nivel socioeconómico de las familias, la escolaridad de los padres y el tipo de escuelas. Esta ausencia impidió realizar algunas correlaciones, pero no alteró nuestros propósitos originales.

La edad de los corresponsales fluctúa entre los 11 y los 13 años. Una mitad de ellos es del género masculino y la otra del femenino. Con excepción de Campeche, escribieron niños de todo el país, independientemente del número de habitantes de cada entidad. De acuerdo con esta última variable, Oaxaca, Tamaulipas, Colima y Sonora tenían más cartas que las que podría esperarse, mientras que de Michoacán, Nuevo León, Guerrero y Sinaloa se recibieron menos.

Al analizar la distribución del número de cartas recibidas de acuerdo con el tamaño de los asentamientos de los que fueron enviadas encontramos que casi la mitad provenía de ciudades medianas y un porcentaje importante de pequeñas, mientras que eran menos las que venían de ciudades grandes y de metrópolis. En términos cuantitativos, estos datos contrastan con lo que podría esperarse, ya que en México la mayor parte de la población se asienta en metrópolis, seguidas por ciudades medianas, grandes y, en último lugar, pequeñas.⁹ Sin embargo, los alumnos que habitan en las ciudades menos pobladas muestran una mayor receptividad a la invitación de la SEP. Esto puede tener muchas explicaciones y valdría la pena aventurar algunas hipótesis relacionadas con las prácticas de la escritura y las posibilidades de usar ésta en los diferentes contextos. En este sentido, es probable que los niños que habitan en los espacios más densamente poblados tengan acceso a otros medios, y no sólo el correo, para expresarse por escrito y comunicarse. En cambio, los de poblados más pequeños recurren con mayor frecuencia a la correspondencia. En todo caso, las preguntas respecto de estos datos están abiertas.

Resulta difícil inferir a través del contenido de las cartas cómo fueron escritas y si fueron el resultado de una iniciativa propia de los niños o bien por sugerencia de los maestros o de los padres de familia. Cerca del treinta por ciento (28%) son respuestas grupales, muy probablemente dictadas por los profesores, pues provienen de la misma localidad y mencionan elementos idénticos o muy similares entre sí (por ejemplo, 30 alumnos de Salina Cruz, Oaxaca, felicitan a la SEP por los dibujos incluidos en el libro y mencionan que en su escuela hay árboles grandes). Asimismo, 18 alumnos de una escuela de Tehuacan, Puebla, enviaron sus cartas en septiembre de 2006, cuando los cursos apenas iniciaban, y su contenido es casi igual.

Otros grupos de cartas tienen algunos aspectos comunes (lo cual hace suponer que fueron redactadas colectivamente y por solicitud de un tercero), pero aun así hay cuestiones tratadas de manera individual. Casi todos los alumnos de Tuxpan, Jalisco, solicitan que se incluya en el libro más información sobre las plantas, en particular sobre su estructura, y se manifiestan en contra de que el tema de la sexualidad sea tratado en el texto, pero el resto de sus comentarios difieren de un alumno a otro. Esto hace suponer que el maestro orientó o dictó las dos primeras opiniones y después permitió que los niños se expresaran con mayor libertad.

No me gusta que me ignoren

El hecho de que la invitación incluida en el libro sea anónima, es decir que no tenga un sujeto o autor definido, obliga a los niños a suponer e imaginar quién es el interlocutor y destinatario probable de sus cartas. La mayoría opta por la SEP, aunque otros se dirigen directamente a los autores de los libros, algunos a Reyes Tamez Guerra, quien era el secretario de Educación Pública durante el periodo estudiado, y uno “a quien lea esto”. En todo caso, los corresponsales tienen claro que el receptor es una persona adulta que está lejos de ellos y se dirigen a él de manera directa. Muy pocos utilizan el “usted” o recurren a formatos epistolares formales y anónimos. Por lo general, redactan en primera persona y muchos proporcionan información sobre ellos mismos. Quince alumnos anexaron fotografías personales, poemas o revistas, lo cual indica una búsqueda de mayor cercanía. La misma franqueza utilizan los seis niños disconformes con los libros al exigir o rechazar algo que le atribuyen a la SEP. Uno manifestó su descontento así: “Su libro fue una porquería; váyanse a su casa”.

El tono de la narrativa es muy variado, pero prevalecen la cortesía, la admiración y el agradecimiento. Los niños envían saludos a los destinatarios de las cartas, les desean buena salud y les declaran su devoción franca (“ustedes son mis ídolos”). Incluso hubo quien mandó una bendición divina y otro expresó su esperanza de que el esfuerzo que implica hacer los libros sea bien gratificado. Otro más dijo que cuando fuera grande le gustaría trabajar con los autores del libro, mientras que otro les hizo una pregunta esencial: “¿Ustedes quieren a los niños?”.

La cortesía y la busca de reconocimiento no implican necesariamente una renuncia a recibir respuesta a las dudas y peticiones. De hecho, más de 40% de las cartas requieren ser respondidas, ya sea porque en ellas hay preguntas muy concretas o porque los corresponsales exigen una réplica. Por ejemplo, uno escribió lo siguiente: “Yo quisiera un poco de atención y no ignoren esta carta. Se los ruego, tengo 10 años y no me gusta que me ignoren”. Otro no sólo requirió una contestación sino que planteó que ésta era un asunto vital para él porque un retraso podría “ser demasiado tarde”. A menudo, estas exigencias van acompañadas de un cuestionamiento de la capacidad de otros, familiares, maestros y amigos, para resolver sus incertidumbres sobre algo, o de un recelo para tratar con ellos un tema relacionado con su vida personal, en especial sobre el cuerpo y la sexualidad.

Sólo en una cuarta parte de las cartas fue posible identificar una postura clara respecto de la SEP, la cual es vista muy frecuentemente como una institución proveedora (por ejemplo, un niño pidió que le enviaran regalitos) o como una aliada para resolver problemas personales, como qué hacer para vencer el miedo que produce el ingreso a la secundaria, o para interceder ante las autoridades, nada menos que el presidente de la República en aquella época, Vicente Fox Quesada. Es percibida también como una institución “sabia” y capaz de proporcionar información que no tiene nada que ver con los contenidos del libro de texto (un alumno quería que la SEP investigara si el nombre de su mamá, Aria, era único en el mundo) o como una confidente con la que se puede platicar con franqueza sobre asuntos cotidianos de la rutina fuera de la escuela o dentro de ésta. Poco antes de terminar su carta, un niño comentó que le daba “mucho gusto platicar con ustedes”, suponemos que con los destinatarios, mientras que otro dijo lo siguiente: “Ya sé que nada más son tonterías pero lo que quiero es que me contesten y platicar con ustedes”.

Algunos niños aprovechan la invitación en el libro para quejarse de algo relacionado con la escuela, como la exigencia por parte del director de un uniforme nuevo, con el trato que reciben de los maestros, con el funcionamiento de otros recursos didácticos, como “el pizarrón conectado a la computadora” (probablemente un pizarrón electrónico del programa Enciclomedia) o con cuotas especiales que, según un corresponsal, les “están quitando el bocado de la boca”. Estas denuncias son sintomáticas de un problema identificado por diversos especialistas: la ausencia de canales para que los niños describan sus experiencias escolares sin la supervisión de terceros, ya sean maestros o padres de familia. En este sentido, la SEP podría detectar a través de estas cartas situaciones que contravengan la normatividad vigente o aludan a hechos más graves, como el maltrato escolar, la exclusión por motivos de género o étnicos y la exigencia de cuotas económicas especiales.

Algunos niños fundamentan sus peticiones con relatos acerca de su entorno doméstico. Uno de ellos comentó que su familia es de escasos recursos y que su papá no tiene piernas antes de pedir que le enviaran una enciclopedia, mientras que otro mencionó la existencia de un hermano suyo que es alcohólico para justificar su solicitud de mayor información sobre el alcoholismo. Pero el caso más sorprendente es el de un niño que exige, utilizando el imperativo del verbo deber, que le den “algunas tera-

pias psicológicas a los maestros, a nosotros y a nuestros papás para que no sean tan agresivos con nosotros”.

El número de quejas recibidas es menor que el de las peticiones para seguir estudiando. Once niños solicitaron becas y siete más otro tipo de apoyo, lo cual es indicativo tanto de las dificultades socioeconómicas reales para continuar los estudios (hay que recordar que los corresponsales están por concluir la educación primaria) como del efecto que han comenzado a tener los programas compensatorios de la SEP y de otras dependencias gubernamentales o asociaciones civiles. Estos niños están conscientes de que al concluir el sexto grado terminará un ciclo en su vida y algunos manifiestan su deseo de cursar la secundaria, pero reconocen las dificultades para lograrlo. El hecho de que pidan a la SEP los recursos financieros necesarios expresa no sólo una necesidad sino el manejo gradual de sus derechos y el reconocimiento de las obligaciones por parte del Estado.

Libro que cae en mis manos

En el momento de graficar las frecuencias de cada uno de los temas sobre los cuales se refieren los niños encontramos un dato inesperado y grato: lo que más les interesa a los alumnos no es uno u otro de los temas tratados, sino los libros de texto mismo, cómo, por qué y quiénes los hacen, dónde se imprimen y cómo son distribuidos. Quizá resulte romántico afirmar a partir de este dato que en México lo más significativo de los libros de texto es su existencia misma como parte de un patrimonio social, pero no deja de ser emocionante que sean los propios lectores los que nos recuerden la importancia de estos materiales.

El interés de los alumnos por los libros se manifiesta de muy diversas maneras. La más sorprendente es la que “transforma” al lector en autor. Algunos niños piden que se publiquen cuentos o poemas escritos por ellos mismos, ya sea como una forma de contribuir a una labor que consideran importante o “simplemente” para compartir sus textos con otros lectores. Otros quieren saber de dónde sale la información de los contenidos, en algunos casos por curiosidad y en otros porque desconfían de lo dicho en el libro (por ejemplo, “cómo saben que existen otras galaxias si ni siquiera saben cómo son realmente los planetas”). La inquietud se extiende hacia los autores, quiénes son, cómo “saben tanto”, por qué se dedicaron a hacer libros, etcétera.

En todos estos casos hay una curiosidad genuina que podría ser satisfecha mediante una publicación explicativa sobre los libros de texto gratuitos y todo lo que implica su elaboración y distribución. Independientemente de ello, queda pendiente la enorme tarea de ubicar el o los lugares que ocupan en México estos materiales no sólo en el “mundo” escolar sino en el más amplio de la cultura de la palabra escrita. Para muchos niños mexicanos, estas publicaciones constituyen no sólo una herramienta primordial de aprendizaje escolar, sino el vínculo más inmediato, y a veces el único, con la cultura impresa y con el libro. Éste genera no sólo curiosidad sino también se convierte en un objeto de culto. En el caso que nos ocupa, esta estima se traduce en frases reveladoras, como las siguientes: “Libro que cae en mis manos no se escapa de que lo lea”; “No quiero tirarlo (se refiere al libro de ciencias naturales) porque es pecado”; “Los cuidaré (a los libros de texto) como mi propia vida”; “Al abrir mi libro de Ciencias Naturales, una gran emoción transcurre por mi mente”.

Cuando realizamos un cruce estadístico entre estas declaraciones de afecto hacia la lectura o el libro, en el sentido genérico de la palabra, y los comentarios de los niños acerca del libro en cuestión observamos que ninguno de ellos expresa juicios negativos en contra de éste y que la mitad se manifiesta abiertamente a su favor. Si bien este dato debe ser tomado con cautela tanto por su poca representatividad (menos de 10% del total) como por el hecho de que no es posible determinar si el interés expresado surgió previamente al uso del libro o fue estimulado por éste, muestra la existencia de una posible correlación entre un mayor gusto por la lectura o por los contenidos de la asignatura y la conformidad hacia los libros de texto. Sería interesante que en el futuro se realizaran otro tipo de estudios que exploraran esta posibilidad.

Para qué hicieron este libro

La mayor parte de los corresponsales hacen referencias explícitas sobre el libro de texto en cuestión, y cerca de 35% realizó una evaluación general de éste. La opinión de 97% de ellos es positiva, lo cual puede ser tomado como un logro del libro mismo, pero también como un síntoma, entre muchos otros, respecto de los aciertos probables de la SEP en cuanto a la renovación de los programas, los materiales y los métodos educativos de la educación básica, en particular en la enseñanza de la ciencia.

Por lo general, las referencias acerca del libro van acompañadas de menciones sobre los efectos de la lectura: “aprendí mucho”, “me ayudó”, etcétera. Esto no quiere decir que los lectores hayan aprendido realmente, pero sí manifiesta que tienen claro el propósito del texto, y muy probablemente lo que la SEP espera que ellos digan acerca de éste. Incluso hubo quienes sugirieron que se incluyan pruebas en el libro para que otros verifiquen qué tanto aprendieron al leerlo. Un niño expresó esta demanda de forma muy clara: “que al final de una lección viniera un como examen, contestarlo y mandárselo para que nos lo califiquen”.

La comprensión de la finalidad instructiva del libro no necesariamente inhibe a los niños para expresar que disfrutaron la lectura o que aprendieron de forma fácil y divertida. Las valoraciones positivas van acompañadas de adjetivos como bonito, entretenido, fantástico, gozoso e importante, y de menciones acerca del efecto personal que ha tenido para ellos la información contenida en el libro. No hay que echar las campanas al vuelo, pero el uso, por parte de los niños, de estas palabras para referirse a un libro de texto, y por lo tanto indisolublemente asociado a fines y contextos considerados poco placenteros, es una señal de los aciertos en las reformas a los materiales educativos.

La dominancia numérica de este tipo de opiniones resulta más relevante si consideramos la existencia de relaciones directas entre la apreciación del libro, el uso de éste en el salón de clase y, a veces, la intermediación del maestro. Estas relaciones son visibles tanto en las muestras de agrado hacia la forma como son presentados los contenidos como en aquellas que contienen críticas o rechazo franco. En relación con esto último, un niño preguntó lo siguiente: “¿Para qué hacen estos libros? ¿Para que los maestros nos pongan a hacer resúmenes?”. Otro, sin duda más decepcionado con la escuela, hizo la siguiente observación: “Ya no queremos que ‘aiga’ libros ni existan las escuelas porque es muy aburrida y no nos gusta estudiar”.

En ocasiones, estos comentarios generales van acompañados de cuestionamientos puntuales acerca del soporte material del texto. Más de la mitad de los 23 corresponsales que se refieren a la portada (la reproducción de una obra de David Alfaro Siqueiros)¹⁰ mencionan su desacuerdo con ésta, mientras que 50 manifiestan su agrado con las ilustraciones internas. Sin embargo, 30 de estos últimos pertenecen a la escuela de Salina Cruz, de la cual, como ya se dijo, se recibieron cartas idénticas entre sí. Podemos hacer un cuestionamiento similar a las 29 quejas recibidas sobre

la encuadernación, pues 18 de éstas corresponden a las respuestas grupales de Tehuacan, Puebla, y 9 a las de Gutiérrez Zamora, Veracruz. En pocas palabras, esto quiere decir que la portada no le gustó a ninguno de los que escriben sobre ella, que un maestro y 20 niños están contentos con las ilustraciones y que la encuadernación “disgustó” mucho a un maestro y llamó la atención a dos alumnos.

Resulta curioso que los cinco corresponsales que comentan la tipografía señalen que las letras son muy pequeñas y ninguno diga que son demasiado grandes. Esto indica que esta cuestión resulta importante sólo a los lectores a los que el tamaño de la letra puede resultar problemático. En cambio, la opinión sobre el título del libro está más dividida: cuatro de los seis niños que manifiestan interés por este tópico expresan su agrado, mientras que dos están en desacuerdo con que se incluyan las palabras desarrollo humano en el título del libro.

Por qué el sexo es un problema

De forma espontánea, los niños declaran su gusto particular por uno o por varios de los temas tratados en el libro. El más recurrente es el desarrollo del cuerpo humano, seguido por la sexualidad y, en tercer lugar, las adicciones. No hay diferencias significativas entre los niños y las niñas respecto de los temas mencionados como favoritos, aunque la historia del universo y el medio ambiente son más referidos entre los primeros y las adicciones entre las segundas. La evolución es otro de los temas preferidos, y 15 de las preguntas relacionadas con ese tópico se refieren a los dinosaurios. Los alumnos interrogan también sobre la naturaleza, la sexualidad y los cambios en el cuerpo durante la adolescencia.

Los niños exteriorizan a menudo opiniones y actitudes acerca de los contenidos del libro. De los 14 que opinan sobre la sexualidad, ocho lo hacen de manera positiva y seis negativa. De estos últimos, cuatro corresponden a las respuestas grupales de Tuxpan, Jalisco, por lo que la valoración debe ser atribuida al maestro y no a los niños: es indicativa del rechazo, y la renuencia consecuente, de algunos sectores del magisterio a tratar en los salones aspectos de la sexualidad y a la introducción, por parte de la SEP, de este tema en los programas de estudio y los libros de texto. Es probable que, al no poder manifestar de forma directa su oposición, ya sea ante los inspectores o los directivos, lo hagan a través de sus alumnos induciendo, o probablemente dictando, lo que éstos deben escribir.

Lo anterior pudo haber influido en las diferencias de tono y apreciación entre los comentarios sobre los contenidos sexuales realizados “en grupo” y los individuales. Estos últimos expresan más disconformidad por las ilustraciones que por los contenidos y sus quejas se refieren al comportamiento del grupo en el salón de clase en el momento de abordar el tema. Una niña escribió lo siguiente: “no me gustó donde vienen los monos desnudos porque los compañeros comienzan a decir cosas [...] o hablan de las compañeras”. Su desagrado no está dirigido hacia los dibujos, sino hacia lo que suscitan en el grupo, en este caso en los hombres. Otra niña se refiere a lo que ella siente cuando se mencionan ciertas “cosas”: “Cuando la maestra nos habla del cuerpo humano y de cómo nacen los bebés, nos ponemos como si nos diera vergüenza”.

Algunos de los niños reconocen que la sexualidad es un tema “delicado”, un problema, y agradecen que sea abordado de manera abierta (por ejemplo, “Este libro [...] no esconde nada [...] he aprendido a respetar mi cuerpo como es y no como yo quiero”). Incluso, uno pregunta a los autores qué los motivó a hacerlo (se refiere al libro) tan abiertamente, y de inmediato da su acuerdo: “Yo opino que está bien porque así podemos aprender más estas cosas tan delicadas”. Pero lo que más llamó nuestra atención fue el fragmento siguiente, escrito por una niña: “Jamás se nos ocurrió que teníamos algo como la vagina [...] Si no fuera por estos libros jamás hubiéramos sabido de esas partes tan interesantes”.

Usaremos este ejemplo para destacar dos hechos notables, el uso preciso de las palabras, sin analogías ni elusiones, por parte de los niños, y el significado que tiene para ellos el acceso, a través de los libros de texto, de información sobre el cuerpo y la sexualidad. En relación con lo primero, resulta gratificante que los alumnos “nombren las cosas por su nombre” al hacer sus preguntas o redactar sus comentarios y busquen información precisa, sin ambigüedades. Van algunos ejemplos: “¿Al introducir el pene en la vagina los espermatozoides entran con el semen?”; “¿Una joven de 14 o 15 que tiene relaciones sexuales es señora?”; “¿Quisiera saber el tamaño promedio del miembro del hombre erecto y por qué a nosotras nos sale la regla”.

Algunos niños, en especial del género femenino, valoran la información contenida en el libro de texto situándola en relación con sus propios miedos y problemas (una niña que solicita información sobre la menstruación reconoce que su petición se debe al miedo que le produce saber que pronto va a comenzar a menstruar), con otras fuentes de información

o con respecto a otras épocas (“mi mamá me dijo que antes los libros no hablaban del sexo”). En estos casos, a menudo los alumnos desconfían de lo dicho por terceros (un niño inicia su pregunta comentando que su mamá le dijo que de los hombres no sale semen) o comparan las explicaciones que vienen en el libro con las que les proporcionan sus padres o maestros: “Me he dado cuenta de muchas cosas que estaba confundido como la reproducción que nuestros padres no es lo mismo que nos lo digan a como lo explican ustedes”.

Mientras que las referencias sobre la sexualidad son ponderadas por los lectores en función del reconocimiento de sí mismos, su cuerpo, sus miedos, las referidas a las adicciones son valoradas en relación con la salud y “la perdición”. Un niño afirma que de no haber tenido acceso al libro “su vida hubiera sido una basura”, y otro sostiene que los libros de ciencias naturales son los que más ayudan para “no entrar al camino del vicio”. Curiosamente, este reconocimiento de la utilidad de los libros no se produce en relación con el tema de la equidad de género, que fue introducido por vez primera en los programas de estudio y los libros de texto vigentes. Algunos niños preguntaron el porqué de esta inclusión en la materia de ciencias naturales, y otra hizo una pregunta que por fortuna no tuvimos que responder nosotras: “¿Por qué los hombres son machistas?”

Con excepción de Serrano Limón, quien declaró que los libros de sexto grado de ciencias naturales editados en 1999 eran una respuesta a los lineamientos dictados a México en la Tercera Conferencia Internacional de la Mujer, nadie cuestionó públicamente la importancia del tema de la equidad y la necesidad de que forme parte de los contenidos escolares. Sin embargo, si tomamos las cartas de los niños como una especie de termómetro para identificar las preferencias por ciertos contenidos y los efectos de éstos, hemos de reconocer que los alumnos no relacionan la información sobre este tema con su vida inmediata, o al menos no lo hacen de manera natural, como sucede con otros tópicos. Quizá resulte difícil para ellos recurrir a su propia experiencia como un referente para valorar lo que se dice en el libro.

Charles Darwin estaba equivocado

Dijimos ya que el tema de la evolución es uno de los favoritos de los lectores del libro de ciencias naturales, pero no mencionamos ni las dificultades que éstos manifiestan para entenderlo ni los conflictos de valores que

suscita. Debido a que las primeras son más frecuentes, y que nos permiten ubicar a los segundos en una dimensión más justa, comenzaré por transcribir el relato que acompaña la afirmación que encabeza este apartado:

No estoy muy de acuerdo con la evolución. He ido muchas veces al zoológico y los gorilas y los chimpancés no cambian [...] Charles Darwin estaba equivocado.

Este niño seguramente “aprendió” lo esencial del texto en cuestión, que en el proceso de evolución los seres vivos cambiaron hasta ser lo que son. Es factible que además haya interiorizado las “reglas” del método a seguir en algunos de los experimentos o en las prácticas de observación sugeridas en los libros de ciencias o realizadas de forma independiente a éstos. Sin embargo, sus referentes temporales y empíricos son inmediatos, las visitas al zoológico, y no los “hace millones de años” que se manejan en el libro. Estas coordenadas resultan más fáciles de ser admitidas cuando se trata de animales ya inexistentes, y sin duda fascinantes, como los dinosaurios, cuyas características intrigan más a los lectores que el deterioro del medio ambiente o cómo se formó el universo. Para saber más acerca de los dinosaurios, los niños tienen que confiar en los autores de los libros o en los destinatarios de sus cartas pues no tienen posibilidad de contrastar la información con algo relacionado con su experiencia y su entorno. No todos, ya que hubo uno que escribió lo siguiente:

Mi mamá como a los 16 años vio un terodáctilo y no fue sólo ella. Una de las respuestas que yo encuentro es que, como ese día estaba lloviendo y con demasiados truenos al caer, uno se pudo abrir una puerta en el tiempo.

El alumno da crédito a lo dicho por su mamá y agrega una explicación, entre otras “posibles”. Al igual que muchos otros niños intrigados por la evolución de las especies, éste no manifiesta oposición alguna a la teoría darvinista. Las fronteras son más sutiles cuando se establecen los rasgos comunes y las diferencias entre los humanos y los primates, particularmente con los monos. Al respecto, un niño preguntó: “¿Por qué dicen que venimos del chango? ¿Si ustedes defienden la teoría de Darwin entonces los papás de sus tatarabuelos eran changos?”.

Resulta tentador ver en esta pregunta un desacuerdo de matiz religioso con la evolución y un ejemplo posible, entre muchos otros, de lo que ac-

tualmente se conoce como “analfabetismo científico”. Sin embargo, alguien experimentado en la “lógica” de la infancia o un conocedor de la enseñanza de la ciencia la vería de una manera muy distinta. No sucedería lo mismo con otras interrogantes y afirmaciones hechas por los niños en las que se observa claramente la contraposición entre lo dicho en el libro y el creacionismo. En relación con esto, una niña manifestó lo siguiente: “Siempre he tenido la enseñanza de que nosotros tenemos un creador [...] Quisiera que me prometieran que todos los de la SEP leyeran la Biblia”. Ella no sólo reconoce la existencia de “otra enseñanza”, sino que exhorta a todos los de la SEP a conocerla a través de la lectura. A su manera, está haciendo la misma invitación hecha por la SEP en la página introductoria del libro y le asigna un valor positivo a la lectura.

Exhortaciones

Decidimos poner punto final a esta lectura glosada de las cartas enviadas por los niños a la SEP porque puede resultar interminable y perder su propósito original: convencernos a nosotras mismas, y convencer a los demás, de la importancia que tiene para el estudio del libro y de la lectura descubrir la experiencia y la opinión del lector a través de los textos producidos por éste y no sólo mediante la consulta, ya sea oral o escrita, el registro detallado de las interacciones que se producen dentro de contextos específicos, o la aplicación de pruebas u otros instrumentos evaluativos. Todos estos tipos de estudios son importantes, y lo serán más en la medida en que dialoguen unos con otros, pero siempre queda abierta la interrogante acerca del encuentro entre el libro y el lector. La lectura, dice Michel de Certeau (1999), es una caza furtiva. Implica búsqueda y riesgos, pero también certezas y gozos. Sin duda está “determinada” por el soporte material del texto, por el contexto en el cual éste es leído y por las intermediaciones lejanas e inmediatas. Sin embargo, y en este preludio está la clave de nuestras inquietudes, incita al espíritu crítico que está detrás de todo lector, permite un distanciamiento, una descontextualización, y abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible (Petit, 1999).

Petit se manifiesta en contra de una oposición entre la mal denominada lectura instructiva y la que induce a la ensoñación. Además de ser un llamado de atención a los autores de los libros de texto y a sus críticos, esta advertencia induce a indagar cómo los lectores (sí, los niños son lec-

tores) “reescriben” (sí, también son autores) lo que leen. Las dudas, preguntas e interrogantes que escriben y envían a la SEP son una vía, entre muchas otras plausibles, para acercarse a estos “cazadores furtivos”. De aquí la importancia de estas cartas, independientemente de su cantidad y de los propósitos que impulsaron su escritura. Incluso aquéllas que fueron dictadas por los maestros, o las que no tienen ninguna relación directa con el libro de texto, revelan algo importante no sólo para la SEP sino también para quienes intentan, desde muy diversos ámbitos y trincheras, entender el “amor” por los libros y defender su existencia. Más aún, constituyen una vía para entrever el mundo de la escuela, la experiencia de los niños dentro de ésta y los procesos colectivos que en ella suceden. Pero esto dependerá de que sean leídas por los expertos.

Notas

¹ Antonia Candela, una de las autoras de los libros, recuerda todavía, con exactitud y buen humor, el contenido de algunas de estas cartas. Cada vez que hay una ocasión para ello, platica y comenta estos recuerdos.

² La maestra en Ciencias Mónica Schulmaister fue la responsable de establecer este enlace y la coordinadora, por parte de la SEP, del proyecto que dio origen a este artículo. Las autoras agradecemos su confianza y apoyo.

³ El proyecto fue presentado por solicitud de la SEP y realizado con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) como parte del Programa Nacional de Lectura.

⁴ Tanto la base de datos como el análisis preliminar están a disposición de los estudiantes e investigadores que quieran consultarlos, quienes pueden ponerse en contacto con las autoras de este artículo mediante el correo electrónico.

⁵ El libro fue elaborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, bajo la coordinación general de José Antonio Chamizo Guerrero y la supervisión de Elisa Bonilla Rius y Armando Sánchez Martínez. Los autores del texto son Ana Barahona, Rosa María Catalá, José Antonio Chamizo, Blanca Rico, Marina Robles y Vicente Talanquer. Quince especialistas de diversas instituciones revisaron

los contenidos y un equipo técnico-pedagógico coordinado por Noemí García realizó las pruebas en el aula. Carlos Chimal fue el corrector de la primera edición (1999) y Antonio Bolívar el de la segunda (2000). El diseño estuvo a cargo de Rocío Mireles.

⁶ Esta descripción breve fue realizada con base en la “Presentación” de la edición de 2002 del libro y en el *Libro del maestro* correspondiente.

⁷ Estas declaraciones aparecieron en los principales periódicos nacionales los días 28 y 29 de julio y los primeros días de agosto de 1999. Un año antes, con motivo de la publicación del libro de ciencias naturales de quinto grado, se había dado una polémica similar, aunque más intensa.

⁸ Belinda Arteaga, (2002), hace una reconstrucción histórica de los conflictos suscitados en México por la enseñanza de la sexualidad.

⁹ Rural a ciudad pequeña, 1 a 49 mil 999 habitantes; ciudad mediana, 50 mil a 499 mil 999; ciudad grande 500 mil a 999 mil 999; metrópolis, 1 millón o más.

¹⁰ Las cubiertas de los libros de texto son diseñadas por la Conaliteg. En cada una hay una reproducción de una obra de arte representativa de las grandes etapas del arte mexicano. La ilustración del libro de sexto grado de ciencias naturales se llama *Pedregal con figuras*, data de 1947 y el original es una piroxilina sobre madera de David Alfaro Siqueiros.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Candela, A. (1997). "La elaboración de material didáctico desde la investigación en el aula", en G. Waldegg y D. Block (coords.), *Estudios en didáctica*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 56-64.
- Chartier, R. y D. Roche (1980). "El libro. Un cambio de perspectiva", en J. Le Golf y P. Nora, *Hacer la historia*, vol. III, Barcelona: Laia, pp.119-140.
- Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios de la cultura francesa*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (1990). "What is the History of Books", *The Kiss of Lamourette. Reflections in Cultural History*, Nueva York/Londres: Norton and Company, pp. 107-135.
- Darnton Robert (2005). *El coloquio de los lectores*, México: Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau Michel (1999). *La invención de lo cotidiano*, México: Universidad Iberoamericana.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*, México: Fondo de Cultura Económica.
- García Alcaraz, G. (2001). "La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta", *Educación*, núm. 17, abril-junio, pp. 68-77.
- Gutiérrez-Vázquez, J. M. et al. (1993). "Libros de texto y estilos de docencia. Uso de los libros de ciencias naturales en el estado de Michoacán", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 23, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 87-107.
- Gutiérrez-Vázquez, J. M. (2004). "Ver con el pensamiento", en *Con paso lento y agitadamente. Ensayos educativos*, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, pp. 2-49.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Pellicer, A. (coord.) (2006). *Informe preliminar de las encuestas de prácticas de lectura en las escuelas de educación básica*, México: SEP y Programa Nacional de Lectura.
- Pellicer, A. y S. Vernon (eds.) (2004), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*, México: Ediciones SM.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1995). "En torno al texto", en E. Rockwell (comp.), *La escuela cotidiana*, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 198-222.
- Rockwell, E. (2001). "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", *Educación e Investigación*, vol. 27, núm. 01, pp. 11-26.
- Rugg, J. y L. Murphy (2006). *A book addict's treasury*, Frances Lincoln Limited.
- SEP/Conaliteg (2003). *Ciencias naturales y desarrollo humano. Sexto grado*, México: Conaliteg.