

RUIZ ÁVILA, Dalia (2016). *Libros de texto gratuito de español para la secundaria. ¿Pasos fallidos del sistema educativo?* Guadalajara: Editorial Cenid. ISBN: 978-607-8435-23-4. 338 pp.

Karina Paola García Mejía
Universidad Autónoma de Querétaro
kpgm@hotmail.com

Luisa Josefina Alarcón Neve
Universidad Autónoma de Querétaro
luisajosefinaalarcon@gmail.com

El libro que aquí se presenta, titulado *Libros de texto gratuitos de español para la secundaria. ¿Pasos fallidos del sistema educativo?*, es el resultado de un vasto trabajo interdisciplinario en el terreno de la investigación educativa, realizado por Dalia Ruiz Ávila, docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de México. En dicha investigación se abordaron los textos para la enseñanza del español en la escuela secundaria del sistema educativo nacional de México, desde la perspectiva crítica con base en el análisis del discurso.

Con el fin de contextualizar la problemática escolar en la que se inserta el análisis de estos libros, es necesario hacer referencia a los polémicos resultados sobre el rendimiento de los estudiantes mexicanos en las evaluaciones internacionales llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a través del *Programme for International Student Assessment* (PISA), y los cuales se repiten en las evaluaciones nacionales desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), como la Evaluación Nacional de la Calidad Educativa (ENLACE), y recientemente en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). Los bajos resultados académicos de estudiantes, muchos de ellos provenientes de familias de escasos recursos económicos, se atribuyen principalmente a las condiciones socioeconómicas a las que pertenecen y a la carencia de un capital cultural similar al de sectores hegemónicos. Sin embargo, esos negativos resultados, presentes también en entornos escolares favorecidos, y los innegables números en materia de reprobación y rezago educativo, no tienen una sola explicación. Es necesario que investigadores, docentes y encargados de la política pública educativa pongan sobre la mesa de discusión el tema de la calidad educativa.

Aparece así la primera interrogante que la autora de este libro nos plantea: ¿en dónde radican las condicionantes del bajo rendimiento de los distintos estudios que

se realizan en las escuelas? Con el fin de aportar información que pueda abonar a resolver esta gran pregunta, la autora decidió centrarse en la calidad educativa de los contenidos de aprendizaje que se encuentran plasmados en el currículo, particularmente en los programas de cada ciclo escolar que se materializan en los *Libros de Texto Gratuito* (LTG) con los que se trabaja en las aulas para las materias vinculadas con la enseñanza de lengua, *Español*, en la escuela secundaria dentro de la Educación Básica obligatoria en México. Los ejes que guían el análisis que lleva a cabo sobre el discurso de estos textos se relacionan con los siguientes indicadores establecidos por la SEP para dicha Educación Básica:

- Aprender a aprender.
- El carácter peculiar de las culturas regionales (tradición autóctona).
- El saber que los estudiantes han adquirido los grados de escolaridad anteriores.
- Los mecanismos que relacionan los conocimientos de la educación formal con la informal.
- La adecuación y pertinencia de los contenidos de los textos a las necesidades sociales de los educandos (relevancia).
- La relación de los contenidos con el desarrollo de las habilidades propuestas en el currículo: hablar, escuchar, leer y escribir (eficacia y pertinencia).

La autora se concentra en la dimensión verbal para indagar sobre el funcionamiento de las formaciones imaginarias y la realización de las funciones discursivas. Desde ahí plantea las preguntas específicas de su investigación:

- ¿Cuáles son las formaciones imaginarias dominantes y las funciones discursivas prioritarias en los tres LTG para Español dentro de la escuela secundaria?
- ¿En el contenido de esos libros están presentes mecanismos discursivos (adecuación, pertinencia) para relacionar los conocimientos de la educación formal con la informal y con las necesidades de los educandos?
- ¿De qué forma el contenido de estos libros coadyuva a potenciar las habilidades lingüístico-discursivas: hablar, escuchar, leer y escribir, propuestas en el currículo de este nivel educativo?

Para contestar estas interrogantes, Dalia Ruiz hace una revisión exhaustiva de los LTG del campo de Comunicación y Lenguaje y la asignatura de Español (uno por cada grado de la escuela secundaria), desde las formaciones imaginarias del discurso, es decir, cómo se ve el autor/profesor a sí mismo y cómo ve al educando y al

referente, y en relación con las funciones discursivas, particularmente la referencial y la apelativa.

Corpus

Del conjunto de materiales que producen las editoriales autorizadas para la publicación de LTG, se seleccionó un paquete de tres libros que cumplieran con los siguientes criterios:

- Editados a partir de 2007.
- Uno por cada grado de secundaria de la asignatura de Español.
- Del mismo autor y de la misma editorial y serie.
- Utilizados como instrumento de trabajo en el aula en una escuela pública.

Análisis

La autora comienza con la descripción física y estructural de los tres LTG de Español seleccionados. Lo más relevante de este primer acercamiento es lo que encuentra respecto de la excesiva y compleja carga académica acumulada en estos materiales de apoyo para la enseñanza-aprendizaje. Consecuente con lo anterior, el perfil de egreso no se cumple, porque, entre otros factores, las actividades desplegadas a lo largo de estos libros inhiben la capacidad de utilizar la lengua materna oral y escrita para comunicarse con claridad y fluidez. Estos primeros problemas detectados afectan evidentemente la calidad educativa.

Los tres libros están organizados en los cinco bloques correlacionados con los tres ámbitos del programa de Español: Estudio, Literatura y Participación ciudadana; y en los tres, las definiciones y los reforzamientos están en recuadros con el título de “Recuerda” y “Ayuda”, con información complementaria. Precisamente, estos recuadros serán materia prima esencial para el análisis del discurso que Dalia Ruiz aplica sobre estos textos escolares.

El desarrollo capitular de esta investigación se conforma de tres apartados: en el primero se aborda la formación imaginaria en los LTG analizados; en el segundo, las funciones discursivas que en ellos encuentra; y en el tercero se hace referencia a las habilidades lingüístico-discursivas: hablar, escuchar, leer y escribir en dichos LTG.

Capítulo I. La interacción entre profesor y estudiante

En el análisis del discurso que Dalia Ruiz nos presenta en su libro, los conceptos de *modos de producción* y *formación social* son piezas claves.

El modo de producción se refiere a la organización, las relaciones sociales y la ideología como reproductora de las condiciones sociales de producción, así como a las instituciones sociales que tienen como tarea garantizar no únicamente la existencia del Estado, sino su permanencia y continuidad. La formación social aporta elementos para estudiar la forma en que interactúan los modos de producción coexistentes en una sociedad y posibilita el análisis desde diferentes niveles.

En palabras de la autora: “Los conocimientos impartidos en el aula escolar, espacio privilegiado de la educación formal, coadyuvan a legitimar lo establecido en la política educativa, a través de la manipulación ideológica que las instituciones establecidas ejercen mediante un conjunto de mecanismos, por ejemplo, de persuasión sobre los sujetos participantes” (p. 73).

La interrogación en el discurso educativo

En el aula escolar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interrogación es, entre los recursos didácticos, un mecanismo de evaluación, de control de conocimientos, de recuperación de información o dinamizadora de la interacción entre los sujetos participantes en el acto educativo. Por ello, “la acción de preguntar es constitutiva de la interacción didáctica” (p. 94).

Con el propósito de profundizar en la búsqueda de datos que consoliden el reconocimiento del funcionamiento de las formaciones imaginarias en relación con la producción de interrogantes propias del discurso educativo, la autora formula los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo funcionan las interrogantes expuestas en los tres libros? ¿De qué forma se relaciona el uso de éstas con los tres ámbitos de conocimiento que se despliegan en cada texto?

La revisión de los tres LTG con el interés manifiesto de reconocer el funcionamiento de las formaciones imaginarias en un discurso educativo, permite detectar que:

- En la educación secundaria, el autor/profesor no se centra en la consolidación de conocimientos que permitan al estudiante asumir una posición proclive al campo de la intertextualidad.
- En el desarrollo de las actividades propuestas en los tres libros estudiados es evidente un desligue de lo que concierne al Español como asignatura respecto de otras áreas del saber. Se olvida que la construcción del conocimiento se inscribe en un orden transversal.
- La interrogación como recurso didáctico se desaprovecha en la Educación Básica. Es necesario buscar mecanismos que conduzcan al ejercicio del acto de preguntar por parte del estudiante.

- El excesivo uso de la interrogación en la escuela podría abrir vías para la enseñanza-aprendizaje de la formulación adecuada de interrogantes; una vía alterna es enseñar a los educando a preguntar cuando lo consideren necesario, sin reducir su libertad y predisposición.
- El español como lengua es la realización de la facultad humana idónea para la comunicación, en consecuencia, es tarea inútil tratar de circunscribirlo a una asignatura, pues va más allá de las dimensiones socioculturales del patrón de producción textual.
- Por la cantidad de información vertida en los tres LTG de Español para la escuela secundaria, es factible apuntar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un enfoque cuantitativo y que es necesario un replanteamiento curricular.

Capítulo II. Funciones discursivas en los libros de Español

Para entender la esencia de este capítulo es necesario tomar en cuenta cómo concibe la autora el discurso, qué modelo teórico sigue para analizar las funciones discursivas y cómo lo adapta para el análisis de lo que considera el discurso educativo. Para este apartado, la autora revisa evidencias de las funciones discursivas dentro de cada ámbito de trabajo (Estudio, Literatura, Participación ciudadana), señalando las debilidades que en esto encuentra.

Para Dalia Ruiz, *discurso* es una práctica enunciativo-verbal, socio-pragmática y semiótico-cultural. Lingüísticamente, es un conjunto trans-oracional cohesionado en la dimensión sintagmática y coherente de la macro-estructura. El *discurso educativo* es el que condensa la política en materia de educación, pretendiendo y propiciando formaciones y cambios en la conducta del sujeto.

Para su análisis, Ruiz toma en cuenta la coexistencia de cuatro tipos discursivos en la escuela: el científico, el histórico, el de la vida cotidiana y el político.

El discurso educativo posee un objeto susceptible de ser conocido y enseñado por sujetos determinados en un tiempo, espacio y circunstancias socio-culturales establecidas. Ese objeto es planeado y adaptado en congruencia con las operaciones discursivas (descripción, narración, argumentación) y los patrones de producción textual (oralidad y escritura).

En el aula, es una práctica que posibilita la comunicación y la comprensión, y se encamina a la construcción de la identidad sociocultural y al razonamiento sobre los objetos de conocimiento.

Ante la oferta de modelos para analizar las funciones discursivas, la autora se decanta por la propuesta del lingüista R. Jakobson y hace una adecuación desde

los lineamientos teóricos-metodológicos del análisis del discurso, de acuerdo a las siguientes funciones:

1. Función representativa o referencial
2. Función expresiva o emotiva
3. Función apelativa o conativa
4. Función fática
5. Función metalingüística
6. Función poética

Dentro de este marco plantea la pregunta de investigación que rige este segundo capítulo de su libro: ¿Cuáles son las funciones discursivas prioritarias en el material bibliográfico para la Escuela Secundaria, en el periodo 2013-2014?

Las funciones discursivas sobresalientes son la función representativa o referencial y la función apelativa o conativa; en estas se concentra su análisis. Para el análisis de las funciones referencial y conativa/apelativa, la autora revisa los recuadros denominados “Recuerda” y “Ayuda”. Para la conativa/apelativa también examina las instrucciones al inicio de las actividades expuestas en relación con los temas correspondientes a los bloques y ámbitos de cada libro.

Evidencias de la función referencial (fortalezas y debilidades)

En su amplio análisis de las funciones discursivas, la autora encontró que el promedio de recuadros de “Recuerda” es de 55.6 por libro, y el de los recuadros de “Ayuda” es solamente de 11.6. Encontró mayor presencia de este tipo de recuadros en el libro de 2º grado; en cambio, en el libro de 3º grado no aparecen recuadros de “Ayuda”.

En cuanto a la función representativa/referencial, estos recuadros:

- Definen conceptos (“El texto dramático es un género literario en el que se escribe para representar acciones, a diferencia de la narrativa, donde se escriben historias para ser leídas”).
- Exponen recomendaciones para el desarrollo de actividades (“El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española te puede ayudar a resolver el ejercicio. Puedes consultar también la dirección electrónica [...]”).
- Brindan información complementaria sobre autores o temas (“Silvio Rodríguez es un cantautor cubano que pertenece a la trova [...]”; “Bertolt Brecht es un poeta y dramaturgo alemán de mediados del siglo pasado [...]).

En la mayoría de esos recuadros la exposición del contenido no coadyuva al proceso de elaboración de significados acorde con el entorno de los educandos y no enfatiza las ideas relevantes del texto y del establecimiento de relaciones con nociones anteriores. Citando a la autora, la información “se expone de forma comprimida, apretada, pesada, amontonada, lo cual impide profundizar y la torna incomprensible e inentendible” (p. 220).

Los mecanismos para activar la función referencial son cápsulas de datos, nociones o conceptos que se deben aprender, pero como son tantos los temas a desarrollar en tan poco tiempo, no parece lograrse la consolidación.

Resultados generales del registro de la función apelativa

La autora registró 225 formas de ordenar/mandar, cuya presencia es reiterada a lo largo de las cientos de páginas que conforman cada libro.

- Formas verbales imperativas explícitas, que como indicaciones no son susceptibles de negociación.
- Órdenes en secuencia que en la interpelación no deja claro qué es lo que es relevante.
- La función apelativa es básicamente a través de un llamamiento o vocativo. *Estimado alumno* es la única forma de dirigirse a los educandos de forma directa y personal. Pero en el libro de 3º grado no aparecen vocativos, los mandatos entran directamente.
- La autora descubre mecanismos de comunicación vertical-autoritaria: la presencia de 225 órdenes para la Función apelativa convierte a los educandos en receptores de información para actuar de acuerdo con las indicaciones que se les proporciona, evitando su formación como investigadores o creadores, y tampoco los reconoce como educandos con capacidad de aprender y de enseñar.

Capítulo III. Hablar, escuchar, leer, escribir

Este capítulo se compone de tres partes. En la primera se revisan conceptualizaciones de las habilidades lingüísticas fundamentales para la enseñanza-aprendizaje del español en este nivel educativo; en la segunda se hace una revisión a través de un conjunto de refranes del tratamiento que se le confiere a las habilidades lingüísticas en la vida cotidiana; en la tercera se indaga en los libros de texto acerca de la forma en la que los verbos hablar, escuchar, leer y escribir se utilizan para emitir órdenes en los libros objeto del análisis y en términos generales en el discurso educativo. La autora registró exhaustivamente 681 expresiones en donde

se ordena realizar o ejecutar alguna acción relacionada con cada una de las cuatro habilidades lingüístico-discursivas, en los tres ámbitos de trabajo:

- 471 (69%) para escribir
- 148 (22%) para leer
- 56 (8%) para hablar
- 6 (1%) para escuchar

Algunos ejemplos se muestran a continuación en el cuadro 1:

Cuadro 1. Ejemplos de uso de las habilidades lingüístico-discursivas

HABILIDAD	EJEMPLOS
<i>leer</i>	“Lee con cuidado el artículo siguiente”, “Al paso de la lectura, coloca una diagonal”, “Lee una entrevista”, “Vuelve a leer...”
<i>escribir</i>	“Escribe el significado de las palabras...”, “Reescribe las siguientes oraciones...”, “Completa el siguiente cuadro...”, “Elabora fichas de opinión/ fichas de resumen”, “Redacta la descripción/ tus conclusiones...”, “Contesta/Responde las preguntas siguientes”, “Anota en la siguiente tabla...”, “Elabora el plan de tu antología”, “Corrige tu prólogo y elabora la versión final”
<i>hablar</i>	“Pide a un compañero que revise...”, “Comenta con tu compañero”, “Ponte de acuerdo con tu grupo”, “Propón estrategias para mejorar...”, “Compara tus respuestas con tus compañeros”, “Acuerda con tu profesor...”, “Ensayá con tus compañeros...”
<i>escuchar</i>	“Escucha diez minutos o más un programa de radio...”

Ante esta dispareja presencia de las distintas habilidades lingüístico-discursivas, cuestiona si quienes han elaborado estos libros se han percatado de esta diferencia en el despliegue de los contenidos. Parece que responden a la idea popular de que en la “escuela se aprende a leer y a escribir”.

También señala la desequilibrada distribución de estas habilidades entre los tres grados escolares. Así, las expresiones para acciones vinculadas con escribir se incrementan en más del 100% entre el libro de 1º grado y el de 3º. Por el contrario, las órdenes vinculadas con leer descienden progresivamente entre los grados, al punto de que en el libro de 3º son menos de la mitad de lo que hay en el de 1º.

La autora sospecha que las curvas de ascenso y descenso que van en sentido opuesto para el tratamiento de leer y escribir refleja lo que acontece en el terreno general de la educación secundaria. Hablar aparece en una misma proporción en los tres libros, pero son muy pocas las expresiones para esta habilidad. Escuchar prácticamente no existe.

Con estos datos se puede comprobar que aunque en el discurso oficial se diga que las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central de los contenidos

del programa, y que se tiene el propósito de fortalecer el lenguaje oral y el escrito, lo cierto es que se mantiene la idea de sólo enseñar a leer y escribir, independientemente de los intereses y necesidades del educando y de la sociedad.

Además, de las 681 expresiones registradas, 650 son órdenes explícitas destinadas al educando, lo que evidencia la importancia de la acción de obedecer, y no de la formación de sujetos creativos, críticos y autogestores de su conocimiento. Según la autora, “cuando se ordena se espera que el o los sujetos con quienes se interactúa obedezcan” (p. 323).

Consideraciones finales

Coincidimos con la autora en el hecho de que el acto educativo debe ser evaluado. La reflexión sistemática fundamentada en el análisis del discurso educativo correspondiente a la materia de español debería ser una constante de todo sistema de educación. En el análisis desplegado en tres libros representativos de los textos gratuitos para la escuela secundaria se nos brinda como un valioso ejemplo.

Los LTG son pilares fundamentales para la construcción del conocimiento, y por su alcance, son fundamentales en la vida nacional. Es deseable, por ello, que se ejerza la autonomía en del diseño curricular mediante propuestas críticas que busquen el florecimiento cultural de nuestras raíces y estén debidamente contextualizadas y correlacionadas con las necesidades y capacidades de los alumnos mexicanos.

Son necesarias investigaciones que coadyuven a cuestionar la eficacia de esos materiales educativos y que arrojen luz sobre los elementos teórico-metodológicos que permitan aprovechar mejor la política educativa de extensa distribución y asignación de materiales didácticos. En este sentido, este libro representa una crítica que aporta conocimientos puntuales sobre el enfoque de enseñanza del español en la educación básica, sobre los contenidos y actividades prescritas, y en última instancia, sobre la significación de la reforma educativa.

Sospechábamos que las prácticas predominantes en la enseñanza del Español seguían siendo las relacionadas con la lectura y la escritura, que se mantenía el dicho popular “A la escuela se va a aprender a leer y a escribir”. Con el análisis realizado por Dalia Ruiz se comprueba esa sospecha y se da a conocer el tamaño de la desproporción entre la presencia de las distintas habilidades. Resulta una gran sorpresa, incluso, que leer disminuya en el trabajo de la materia de Español.

Sabíamos que hablar y escuchar eran habilidades lingüístico-discursivas descuidadas por la escuela; pero asusta constatar la escasísima presencia de expresiones relacionadas con la promoción de acciones vinculadas con ellas. Asusta la evidencia

acerca de la directriz de la enseñanza para apuntalar la obediencia, que contrasta con la indisciplina que a primera vista se observa, pero parece más profunda la raíz de esa tendencia.

El estudio de Dalia Ruiz aclara, tristemente, las carencias lingüístico-discursivas que se observan, incluso, en los universitarios.