

EL RIESGO DESEABLE: LA CONTROVERSIA A PARTIR DE LOS TEXTOS QUE SE LEEN EN LA ESCUELA

Judith Kalman*
Ana Rosa Díaz**¹

RESUMEN: La alfabetización académica implica apropiarse de discursos y prácticas de lenguaje comunes en el trabajo intelectual con los textos. En el caso de la lectura, comportamientos lectores como la interpretación de los textos, el poder sintetizar lo que dicen, su vinculación con otros textos, la experiencia propia y el mundo circundante, la capacidad de explicar y argumentar a partir de algunos fragmentos del texto y el hablar de todo lo anterior son algunas de las prácticas que se busca arraigar en la educación formal (Heath & Mangiola, 1991). Cuando se elaboran libros de texto, la selección de lecturas es el primer momento de construcción de la alfabetización académica en la escuela, es el momento de ofrecer un primer conjunto de textos escritos sobre los cuales los maestros y los alumnos van a dialogar.

El desarrollo de materiales didácticos incluye, entre otras acciones, la instrumentación de objetivos y contenidos curriculares en un entramado de actividades de aprendizaje construido a partir de la selección de textos y diversos apoyos gráficos. Esta tarea, de por sí laboriosa, se vuelve aún más compleja cuando diferentes actores intervienen en las decisiones acerca de qué deben leer o no los alumnos. La participación de múltiples voces en un proceso de selección es deseable; sin embargo un proceso de selección puede derivar rápidamente en censura, especialmente cuando los actores sociales involucrados en las decisiones están ligados al poder y limitan el acceso a los temas y a la cultura de nuestro tiempo.

Mediante la narración de algunas experiencias recientes en México, en este artículo argumentamos que los materiales didácticos deben liberarse de cualquier compromiso que no sea educativo y buscar difundir la pluralidad de voces que hoy por hoy se escuchan en las sociedades contemporáneas. Esto nos parece especialmente importante en la elaboración de materiales para las poblaciones más marginadas, donde la escuela pública y la educación formal son

* Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN – México.

** Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa - México.

¹ Agradecemos la lectura crítica y sugerencias de nuestras colegas María de Ibarrola, Yolanda de la Garza, Citlali Aguilar y Enna Carvajal.

KALMAN, Judith e DÍAZ, Ana Rosa. El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos...

prácticamente el único contacto y la única oportunidad para conocer discursos sociales distintos a los de su comunidad.

PALABRAS-CLAVE: Material didáctico; Actividades de aprendizaje; Discursos sociales.

En México, el tema de “la lectura” se ha mantenido como asunto de interés mediático desde inicios de la administración gubernamental que está por concluir. A la luz de ese interés, algunos incidentes pueden ilustrar la situación que pretendemos exponer a lo largo de este artículo.

- *2001 El Ministro y su hija.* Georgina Rábago, profesora de lengua a nivel secundaria del Instituto Félix de Jesús Rougier, colegio católico de la Ciudad de México, lee con sus alumnas la novela corta *Aura*, del escritor mexicano Carlos Fuentes. La escena de la consumación de una relación sexual entre los protagonistas, frente a un crucifijo, provoca la indignación de un padre de familia, quien manifiesta en una carta su sentir ante las autoridades escolares. El padre de familia es Carlos María Abascal, el Ministro del Trabajo; la queja está escrita en papel membretado del Ministerio y la profesora Rábago pierde su empleo.
- *2002 Libros para las escuelas.* El Ministerio de Educación Pública inicia el magno proyecto de proveer a cada aula de las escuelas públicas del país de un acervo inicial (25 títulos más o menos seleccionados por una comisión plural) con textos literarios e informativos acordes con el grado escolar y la edad de los estudiantes. La selección se convierte en un escándalo nacional. Los sectores “autorizados” (escritores, intelectuales, padres de familia, políticos, diplomáticos, periodistas) opinan sobre lo que consideran la imperdonable ausencia de los grandes nombres en la lista de libros seleccionados: Cervantes, Octavio Paz, Borges, Carlos Fuentes... En los años subsiguientes, la selección contiene obras de dichos autores.

➤ 2005 *Cantos prohibidos*. El Senado de la República considera un acuerdo para sancionar a las instancias responsables por la selección de *Cien corridos, alma de la canción mexicana*, cancionero incluido en el acervo que la Secretaría de Educación Pública entregaría a alumnos de quinto y sexto grados como parte de la dotación anual de libros para las aulas de escuelas públicas, en el que se incluyen dos canciones en cuya letra se menciona a narcotraficantes. La acción no prospera, pero las instituciones seleccionadoras “toman nota” de no volver a incluir textos que puedan resultar “apologéticos” de actividades delictivas.



➤ 2006 *Nuestro origen*. Los autores de los libros de texto gratuito de español para primer grado de una modalidad de secundaria proponen incluir un fragmento del Génesis: la creación de Eva. El texto se coloca con otros mitos de origen (quiché y chino), como referente para distinguir formas de explicar el origen del hombre, frente a otro que explica la teoría de la evolución de Darwin. Se instruye la eliminación del texto, por contravenir el principio constitucional de la educación laica. La decisión no considera el valor de la Biblia como obra de la literatura universal. Finalmente, después de varias discusiones, se acepta su inclusión pero se decide no incluir a la Biblia en la bibliografía del libro de texto.

Estos sucesos ilustran la preocupación actual que circula en nuestra sociedad acerca de lo que se lee en la escuela.² En el fondo,

² Sobre los primeros acontecimientos, se pueden consultar las siguientes páginas en Internet:
para el incidente con la lectura de *Aura*: <http://www.laprensasandiego.org/archieve/april27/aura.htm>);
para la selección de libros para la biblioteca del aula:
http://www.cronica.com.mx/nota.php?id_notas=89730
<http://www.jornada.unam.mx/2002/08/12/005n1pol.php?origen=index.html>

se trata de situaciones en las cuales unos deciden qué van a leer otros; en los casos citados se trata de adultos (padres de familia, el senado y funcionarios) dictaminando lecturas para lectores jóvenes. Dado el gran interés que se ha mostrado últimamente por el tema de la lectura en América Latina, pensamos que puede ser relevante también para otros países de la región.

Vale la pena hacernos la pregunta ¿qué tienen en común los eventos reportados? En todos los casos el objeto de la discusión son textos escritos y los efectos que pudieran provocar. En todos los casos, los sectores sociales más diversos opinan “con autoridad” sobre lo que los estudiantes deben o no leer. En todos los casos, la expresión pública de dichas opiniones tiene efectos plausibles. En todos los casos, se trata de lecturas para la escuela. En todos los casos, la opinión de los directamente involucrados (profesores y alumnos) está ausente.

MATERIALES EDUCATIVOS PARA JÓVENES MARGINADOS

En nuestro país existe desde hace décadas un programa de Libros de Textos Gratuitos que provee libros de texto a todos los maestros y alumnos de educación básica hasta el tercer grado de secundaria. Durante varias generaciones se distribuía un texto único pero actualmente son textos por grado y asignatura en la escuela primaria. En la secundaria, se permite cierta selección por parte de los estados entre una lista de textos diversos autorizados por la Secretaría de Educación Pública.

Estos materiales constituyen un referente textual pilar para muchas comunidades en México: *La Encuesta Nacional de Lectura de 2006* señala que los textos escolares son el tipo de libro más leído

[http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=31743
&tabla=cultura](http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=31743&tabla=cultura)

sobre los narcocorridos: <http://www.jornada.unam.mx/2005/02/26/039n1soc.php>
<http://www.todito.com/paginas/noticias/114652.html>.

por 42.5% de los encuestados. A través de la realización de las tareas escolares en el hogar, los padres e hijos conviven alrededor de los libros de texto gratuitos, los que constituyen a la vez un libro de lectura y consulta para los niños y los jóvenes y para los demás familiares. En muchos casos, estos libros son los únicos que se encuentra en los acervos familiares (Kalman, 2004).

Por otro lado, en todas las evaluaciones educativas, nacionales e internacionales, la educación secundaria en México es el nivel educativo más cuestionado por sus resultados tan pobres. Hace apenas trece años se incorporó este nivel educativo a la educación básica obligatoria. De acuerdo con los resultados más recientes de exámenes nacionales, la calidad de la educación que nuestros jóvenes reciben deja mucho que desear: 60% de la población estudiantil no alcanza un nivel satisfactorio en Matemáticas y 40% no cuenta con conocimientos elementales en la materia de Español. En la generación de alumnos que se inscribieron en la primaria en 1989 por cada 100 niños que se ingresaron en primero de primaria, solo 51 de ellos terminaron el ciclo completo de nueve grados (de Ibarrola, 2006). La Secretaría de Educación Pública estima un índice de deserción de “un poco más del 19%” (SEP, 2004).

Con este panorama en mente, se elaboraron los materiales didácticos para las escuelas públicas rurales y semi-urbanas de nivel secundaria, donde estudian los alumnos más pobres del país. El equipo de autores, del que actualmente formamos parte, buscó incluir materiales apelativos para los adolescentes, que vincularan los contenidos curriculares con temas relevantes para ellos, que tomaran en cuenta sus experiencias y que les planteara situaciones y dilemas que los jóvenes hoy en día enfrentan; también buscamos crear actividades de aprendizaje que ofrecieran a los alumnos la oportunidad de expresarse, aprender acerca del lenguaje mediante su uso intencional, y participar en situaciones que fomentaran la construcción de conocimientos mediante el trabajo colaborativo, el diálogo y el reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad (Kalman, Carvajal, & Rojano, 2004).

Sabemos que los futuros usuarios de nuestros materiales son jóvenes que viven en las zonas rurales y semi-urbanas más pobres, donde el índice de inmigración hacia los Estados Unidos es altísimo y donde se carece de los servicios más básicos. Los estudiantes que asisten a estas escuelas habitan precisamente aquellos lugares en donde la presencia de la cultura escrita es, la mayoría de las veces, escasa y donde la escuela es el lugar *par excellence* para leer y escribir. Muchos de los alumnos, entre 12 y 15 años, pertenecen a comunidades indígenas, y representan la primera generación de sus familias que terminan la primaria y siguen en la escuela formal después de sexto grado; para la gran mayoría de ellos, su estancia en la escuela secundaria será su última experiencia dentro de la educación formal.

Dado lo anterior, lo que se lee en la escuela muchas veces representa para estos jóvenes el contacto más importante y constante con la cultura escrita y con los discursos y prácticas interpretativas que circulan en otros contextos sociales. De hecho, en muchas de estas comunidades no hay bibliotecas ni puestos de venta de periódicos y revistas. En este sentido, la selección de los materiales (textos escritos y audiovisuales, principalmente) y el diseño de actividades de aprendizaje son fundamentales para ampliar su conocimiento socio-cultural y del lenguaje, además de extender su posibilidad de participar en otros discursos sociales; y, por ello, son una parte esencial de la alfabetización académica.³

Con estos fundamentos tomamos la decisión de diseñar los materiales ofreciendo una amplia gama de usos de la lectura y la escritura, tipos de textos, discursos sociales y posicionamientos, privilegiando la lectura crítica, la intertextualidad, la manipulación deliberada de los textos y la apropiación de prácticas orientadas al uso intencional del lenguaje para participar en eventos socialmente apreciados (Bakhtin, 1981; Dyson, 1997; Gee, 1996; Street, 1993). Así, los textos seleccionados para el diseño de las actividades de

³ Aunque la televisión y radio comercial llegan a un número importante de estas comunidades, su contenido no es necesariamente parte del trabajo en la escuela.

aprendizaje se caracterizaron por ser material no sólo comprensible, sino “*que les hable* y que provoque una reacción personal, tanto intelectual como emocional” y, en muchos casos, propicios para generar controversia sobre temas reales (Hernández, 2005).

En México la Ley General de Educación señala como facultad exclusiva del ejecutivo federal “determinar para toda la república los planes y programas de estudio para la educación primaria”, y “elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos” (Artículo 12). Por ello, fue necesario entregar nuestra propuesta para su revisión a las instancias institucionales correspondientes. Al presentar a las autoridades educativas los materiales diseñados de acuerdo con las necesidades descritas y bajo los supuestos pedagógicos explicados, recibimos la indicación de eliminar ciertos textos por una variedad de razones y de acatar lineamientos para la selección de textos, a saber: debemos presentar una visión optimista del mundo en que viven y los testimonios de jóvenes deben concluir felizmente; debemos cuidar de no cuestionar posiciones expresadas por personajes poderosos y no se debe mencionar a actores polémicos actuales; no debemos incluir usos populares de la lengua que “desfiguran” el lenguaje, y no podemos citar o incluir textos Bíblicos. Se dieron estos comentarios de diferentes maneras: como indicaciones, como participaciones en discusiones, como “sugerencias” y como criterios para la selección de materiales para los siguientes libros; tuvieron diferentes efectos y constancia en las decisiones finales sobre el material en cuestión.

Se fundamentó la decisión de suprimir algunos textos con base en dos argumentos principales: en primer lugar, la ley (la Constitución Política y los lineamientos publicados en el Diario Oficial de la Nación⁴) y, en segundo lugar, las experiencias recientes de la

⁴ El Acuerdo 385 da pocos lineamientos acerca de la selección de materiales y se limita a decir: “Omitir mensajes ofensivos para cualquier persona física o moral, así como aquellos que tengan propósitos de publicidad comercial, de política partidaria o de propaganda política para favorecer o perjudicar a personas que se encuentren en ejercicio

Secretaría de Educación Pública (SEP) de tener que defender otros materiales y programas frente a denuncias públicas (llamados *periodicazos* en México) de diferentes sectores de la sociedad que se manifestaron abiertamente en contra del tratamiento de temas de educación sexual, inclusión del surgimiento del cristianismo como parte de la historia, o la reducción de temas relacionados con el México prehispánico, por mencionar los más recientes.

La supervisión de las autoridades educativas arrojó los siguientes resultados: señalaron que la Constitución de México define a la educación pública como laica, y por lo tanto no puede incluirse un fragmento de la Biblia, aún cuando se introduce como parte de literatura universal que registra los mitos de origen de diferentes culturas; adujeron que el acuerdo oficial dice que no pueden utilizarse textos con fines “de publicidad comercial” y, por tanto, eliminaron un artículo dedicado a analizar críticamente algunos aspectos relacionados con las grandes televisoras en México, dentro de una lección dedicada al análisis de los medios; también excluyeron un reportaje que contiene testimonios de adolescentes alcohólicas por considerarlo ofensivo y crudo.

Estos cambios implicaban subordinar los propósitos educativos y los aprendizajes esperados expresados en el programa de estudio a un deseo de evitar a toda costa un cuestionamiento público en la prensa. Pasó a segundo término el currículo elaborado también por instancias oficiales del mismo Ministerio de Educación en el que se invita a los maestros y alumnos “a elegir materiales”, “a interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social”, “a valorar las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general”, “a expresar y defender sus opiniones y creencias y a

del poder público en el momento en el que los libros a que se refiere el presente artículo sean publicados. Se consideran ofensivos aquellos mensajes que contengan mensajes o imágenes que agredan o se refieran de manera irrespetuosa a personas físicas o morales, grupos u organizaciones sociales, religiosos o étnicos, así como los que promuevan actitudes contrarias a los derechos humanos o los valores éticos que la educación debe promover”.

respetar las opiniones de otros de manera razonada desde una perspectiva crítica y reflexiva” (SEP, Plan de estudios 2006, Educación Secundaria, Español). ¿Qué hacemos cuando las interpretaciones de los acuerdos oficiales y los propósitos educativos se contradicen?

No dudamos que las inquietudes que animan las supervisiones oficiales sean auténticas, ya que ningún funcionario quiere encontrarse en el ojo de un huracán en los medios; pero nuestras preocupaciones también son genuinas: como educadoras necesitamos la libertad de elegir textos de acuerdo con principios pedagógicos y no consideramos aceptable la exclusión de textos únicamente por las **posibles** repercusiones mediáticas y políticas que puedan provocar. En la elaboración de los materiales hemos ordenado y relacionado un conjunto seleccionado de textos como la forma de hacer dialogar no sólo a sus autores, sino también a sus lectores, es decir, maestros y alumnos, dentro de actividades que favorecen interacciones auténticas y significativas que son la base de nuestra propuesta para el aprendizaje de la lengua. Es posible que en algunos casos se pudiera sustituir un texto con otro; pero lo que está en discusión es el procedimiento para la toma de decisiones en la selección, y el peso que se da al sentido que adquieren los textos en los materiales didácticos frente a una controversia pública potencial.

TEXTOS CUESTIONABLES EN EL DISCURSO PÚBLICO

En años recientes hemos experimentado una apertura de la sociedad y la libertad de expresión lo cual ha traído el surgimiento de grupos de interés que presionan para que diferentes sectores reconozcan su agenda particular como válida en las políticas públicas y, en el caso de la educación, en la articulación curricular, programas y materiales. Esto ha dado lugar a escándalos en la prensa y auténticas guerras mediáticas de dimes y diretes para ver quién dice la última palabra. Sin embargo, la consecuencia más seria es que las instituciones públicas han permitido el desgaste de su potestad, especialmente en el campo de la educación; en lugar de dar lineamientos claros y

generar políticas inclusivas, tratan de evitar críticas y señalamientos potenciales vengan de donde vengan.

Lester Asheim, mientras escribía en el momento más intenso de los oscuros años del Macartismo en los Estados Unidos, señaló que la censura consiste en una política intencional de “no incluir textos posiblemente cuestionables (*objectionable texts*)”. Al describir la situación de los bibliotecarios de su época, plantea que la selección se convierte en censura cuando se elimina un texto que otros tienen el derecho legal de leer, es decir, no es un texto prohibido por ley. Así se explicaría la eliminación de textos que se han decretado legalmente como pornográficos, obscenos u ofensivos; la censura se presenta cuando los individuos ejercen su juicio personal en contra de un texto para impedir que otros lo conozcan, aún cuando éste no sea ilegal (Asheim, 1953).

En los términos de Asheim, tal ejercicio del juicio personal devino censura en nuestro caso, cuando se objetó la inclusión de *La Sirenita*, parodia de James Finn Gardner, como texto complementario de una de las lecciones para primer grado de secundaria, por considerar que la palabra “desovar” contenía insinuaciones sexuales; dos semanas más tarde, después de varias discusiones e intercambios, se toma la decisión de que el texto puede incluirse en virtud de que la alusión a temas sexuales finalmente no existe.

Otro incidente que ilustra cómo puede influir el juicio personal en la valoración y selección de textos: en una reunión de especialistas en lenguaje se abrió el tema de la selección de libros para la colección conocida como *Biblioteca de Aula*. En la sesión de comentarios, uno de los participantes, un académico de la lengua, expresó su desacuerdo con el manejo de este programa y señaló como un problema la falta de supervisión del contenido de los libros. Citó como ejemplo un libro infantil de Anthony Browne, *El Túnel*, y dijo alarmado que este texto “incita al incesto” entre hermanos. Nosotras conocemos este texto y lo consideramos profundamente conmovedor, adecuado para niños en edad escolar y relevante por su temática. Se trata de dos hermanos que se pelean todo el tiempo. Un día se van a jugar a un

terreno baldío y allí pelean y se recriminan. El hermano mayor encuentra un túnel y reta a su hermana a pasar. Ella no quiere, él pasa primero pero tarda en regresar. Entra al túnel a buscarlo y lo encuentra convertido en una estatua de piedra. Para volverlo a la vida otra vez, lo abraza.⁵

Los ejemplos anteriores muestran por qué la selección de materiales tiene que ser regida por razones que rebasan el gusto u opinión personal de los responsables de tomar decisiones. La inclusión o no de textos en materiales oficiales tiene que decidirse con base en sus méritos y su relación con el entramado didáctico y los aprendizajes deseados. Un texto puede parecerle inadecuado a un lector pero a otro puede parecerle extraordinario. Son justo estas lecturas diferentes las que llevan a la discusión y a la reflexión entre los lectores, discusiones que contribuyen a la construcción de significado de los textos, al aprendizaje y a la circulación de las ideas. Por casos como los que acabamos de describir, consideramos que el problema central en la selección de lecturas está en los criterios: ¿en qué se basa la decisión de incluir o excluir en materiales educativos un artículo periodístico, una canción, un testimonio, o un cuento?

No hay selecciones neutras, totalmente correctas y/o imparciales. Seleccionar para otros conlleva la responsabilidad de pensar no sólo en *el otro*, real o hipotético, en sus condiciones de vida y su realidad educativa, su rol dentro del proceso de enseñanza



⁵ El texto dice: “Abrazó la figura dura y fría y lloró. Poco a poco, la figura empezó a cambiar de color y se hizo más suave y más tibia. Entonces lentamente empezó a moverse. Era su hermano. “¡Rosa!, yo sabía que vendrías” le dijo. Corrieron de regreso, cruzaron la selva y cruzaron el bosque, entraron al túnel y salieron de él. Juntos los dos” En una serie de cuatro dibujos se ilustra cómo la niña abraza la estatua y cómo ésta va recobrando la vida. (Browne, 2004).

aprendizaje, sus posibilidades de apropiación de conocimientos y sus posibles gustos e intereses; también implica y requiere el reconocimiento y explicitación del lugar desde donde uno selecciona, ubicado dentro de una estructura formal o institucional; desde una postura pedagógica; desde una intención didáctica y formativa; desde la disponibilidad de recursos culturales e intelectuales y desde el propio gusto y preferencia. Ambos polos se encuentran y entretienen en la concreción de materiales didácticos que responden a una propuesta educativa relevante, simultáneamente desafiante y viable.

Es considerando estas condicionantes como se puede hacer una ponderación mesurada y justa de una selección de textos para el trabajo escolar. El derecho (u obligación) a decidir qué entra o no los materiales didácticos o al aula no puede atropellar ni sobreponerse al derecho a la educación y a la libertad de expresión de los maestros y alumnos del sistema educativo.⁶ Un argumento en contra de lo anterior podría ser que los textos auspiciados por un ministerio de educación se convierten en oficiales y por lo tanto sus contenidos, discursos, lenguaje y posiciones son promovidos por el Estado.⁷ Sin embargo, este argumento no se sostiene cuando uno piensa, por ejemplo, en textos obligados en el estudio de la historia; ¿acaso se eliminarían textos sobre la esclavitud en los Estados Unidos o sobre la Inquisición en España para no dar la idea de que el Estado avala sus ideas y políticas?

Otro argumento posible podría ser que es distinto destinar libros para una biblioteca que incluir textos en materiales didácticos desarrollados por la autoridad educativa. Sin embargo, los programas oficiales en México responsabilizan a la institución educativa de dotar a los jóvenes “de conocimientos y habilidades que les permitan

⁶ La discusión sobre los atentados a los derechos civiles por la existencia de libros de texto únicos, oficiales y obligatorios, es muy larga en México y hay varias investigaciones al respecto. Sin embargo, su discusión rebasa los alcances de esta reflexión.

⁷ Este de hecho fue durante muchos años el argumento en contra de los libros de texto oficiales.

desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática” (SEP, 2006). Dos de los principios de las sociedades democráticas son la libertad de expresión y el derecho a la información. En muchas comunidades en donde se ubican nuestros alumnos, hay pocas posibilidades de conocer textos fuera de la escuela, y la consecuencia de eliminar materiales únicamente porque podrían ser cuestionados por diferentes sectores sociales es la disminución de las oportunidades de lectura y aprendizaje de los alumnos. Es más, cuando la escuela es prácticamente la única instancia de circulación de cultura escrita, al eliminar textos de los materiales de aprendizaje se niega su disponibilidad a la comunidad entera. Su inclusión es, desde nuestro punto de vista, educativamente sana y socialmente deseable, sobre todo cuando se da en un entramado didáctico y se contextualizan en la discusión, la reflexión y la ponderación.

Es evidente que las opciones de lectura que ofrecemos no pueden contener en un libro de texto ni siquiera un muestrario de todos los materiales publicados. Por ello se hace tan importante seleccionar, y la selección de unos materiales implica también la omisión de otros. Sin embargo, la selección es un proceso de inclusión donde se busca recopilar materiales que permiten lograr objetivos lectores, didácticos y educativos explícitamente expresados mientras que la censura es un proceso de exclusión mediante el cual “los individuos o las instituciones buscan negar el acceso o de alguna manera suprimir ideas e información porque las encuentran ofensivas y no quieren que otros las conozcan” (Asheim, 1953).

LA ELABORACIÓN DE MATERIALES: POR QUÉ ADMITIR LA CONTROVERSIAS

La posibilidad de seleccionar uno o varios textos para el diseño de materiales didácticos, incluso los que ofrece el Estado, está seriamente limitada por circunstancias que rebasan la calidad literaria, científica o editorial de esos textos. Estos límites van desde la extensión

del texto o del fragmento seleccionado, los derechos de autor que restringen el uso público, pertinencia del contenido, y la adecuación hipotética a los intereses de los usuarios potenciales. Sin embargo, estos condicionantes se manejan como lineamientos a seguir en la elaboración de los materiales y obligan a los autores a ser cuidadosos al seleccionar textos y desarrollar las actividades de aprendizaje. A su vez, la selección de textos se fundamenta en criterios que pueden variar, pero algunos de ellos podrían ser su vinculación con el currículo y con el diseño del libro de texto, la presencia de distintos géneros, estilos, propósitos comunicativos y registros, su relación con los otros textos elegidos y la intencionalidad didáctica.

Para lograr procesos de revisión plurales y decisiones intersubjetivas, y justificar la permanencia o eliminación de un texto elegido por un autor de materiales didácticos, además de hacer las consideraciones expresadas anteriormente, tendríamos que encontrar razones fundamentadas en criterios de revisión desde la postura pedagógica, la estructura y el propósito de las actividades en donde se incluyen los textos, dentro de los materiales mismos. Para ello nos ayudaría construir una serie de preguntas que podemos hacernos acerca del texto para seleccionarlo u omitirlo, preguntas como:

- ¿Qué dice?
- ¿De quién es la voz del texto?
- ¿Qué es lo que hace este texto especialmente pertinente para los lectores potenciales?
- ¿Por qué fue incluido? ¿Cuál es el lugar que ocupa en el entramado didáctico?
- ¿Qué es lo que motiva proponer su reconsideración?
- En un texto considerado inapropiado u ofensivo, ¿cuál es la ofensa? ¿Está en el texto o en una posible lectura de él?
- ¿Qué aporta o qué sentido tiene dentro de las actividades de aprendizaje?
- ¿Qué es lo que hace único a este texto en esta lección?

- Si lo eliminamos o sustituimos, ¿cómo afecta la intención didáctica de la lección? ¿Qué de ésta se pierde? ¿Qué de ésta se gana?

El sentido de estas preguntas es apreciar a los textos desde su valor intrínseco, su contenido, su representatividad, su intención y el sentido que adquieren en las lecciones. Estas preguntas se harían para distinguir las creencias acerca de un texto, de lo que el texto es. Ampliar los criterios y conservar textos potencialmente polémicos implica depositar confianza en la propuesta de los autores, y en los maestros y los alumnos para que lean, discutan y lleguen a sus propias conclusiones y posiciones (Smith, 1986), que incluso podrían ser contradictorias con las del autor. En el último análisis, se trata de arraigar prácticas de lectura, multiplicar los puntos de vista y formas de expresión y convertir a los libros de texto (y a los libros en general en la escuela) en disparadores de reflexión, comunicación, debate y diálogo. En las palabras de Asheim (1953), se trata de permitir (y no temer) la controversia en los diálogos sociales en lugar de pretender limitarla. El riesgo que se corre es que alguno de los textos puedan desagradar a algunos de sus lectores por la posición que plantea, el lenguaje que usa, el tema que trata, las ideas que contiene o las situaciones y vivencias que narra.

Nosotras pensamos que el riesgo vale la pena. Lo que los lectores precarios (Bahloul, 2002) requieren para convertirse en lectores sólidos es, entre otras cosas, experiencia lectora para construir pensamiento propio y contrastarlo con el de otros lectores. Hoy en día las sociedades reclaman una ciudadanía informada, pensante, crítica, y propositiva. La lectura y la interacción con otros en la confrontación de opiniones es uno de los medios para la formación ciudadana. Por ello, defendemos el derecho de algunos de desaprobado o estar en desacuerdo con ciertos textos, pero a la vez defendemos el derecho de otros de conocerlos y llegar a sus propias conclusiones. Además, enfatizamos que no basta con leer: para que un lector pueda examinar las ideas de otros y defender sus opiniones y creencias de manera crítica y reflexiva, tiene que

KALMAN, Judith e DÍAZ, Ana Rosa. El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos...

apropiarse de las prácticas de lenguaje que se usan para estos fines y esto requiere la interacción con otros alrededor de los textos. La única forma de comprender sus significados particulares y sociales es en diálogos con los demás, y la escuela es uno de los lugares donde esto debe ocurrir. Al eliminar algunos textos de los materiales didácticos y de las propuestas educativas por ser potencialmente cuestionables, se acepta clausurar para muchos alumnos posibles aprendizajes que a la larga son imprescindibles para ser lectores críticos y para su participación en una sociedad democrática.

BIBLIOGRAFÍA

- ASHEIM, L. (1953). *Not Censorship But Selection*. American Library Association Retrieved 1 Octubre 2006, 2006, From The World Wide Web:
- BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas Precarias. Estudio Sociológico Sobre Los Poco "Lectores"*. México Df: Fondo De Cultura Económica.
- BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas, University Of Texas Press.
- BROWNE, A. (2004). *El Túnel*. México: Fondo De Cultura Económica Secretaría De Educación Pública.
- DE IBARROLA, M. (2006). *La Educación En México. Paper Presented To The Congress Of Mexico*. Unpublished Manuscript, Mexico City.
- DYSON, A. H. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, And Classroom Literacy* (vol. 2). New York & London: Teachers College Press.
- GEE, J. P. (1996). *Social Linguistics And Literacies: Ideology And Discourses* (2nd. Ed. Vol. 16). Bristol: Pa, Falmer Press.
- HEATH, S. & Mangiola, L. (1991). *Children Of Promise: Literate Activity In Linguistically And Culturally Diverse Classrooms*. Washington, D.C.: Nea Professional Library.
- HERNÁNDEZ, G. (2005). *Documento Base Materiales De Español*. Unpublished Manuscript.
- KALMAN, J. (2004). *Saber Lo Que Es La Letra: Una Experiencia De Lecto-Escritura Con Mujeres En Mixquic*. Mexico, Df: Secretaría De Educación Publica-Uie-Siglo Xxi Editores.
- _____; Carvajal, E., & Rojano, M. T. (2004). *Un Retrato De Las Aulas De La Telesecundaria En México*. México Df, Subsecretaría De Educación Básica Instituto Latinoamericano De La Comunicación Educativa.
- SEP, S. D. E. P. (2004). Permitirá Reforma De Secundaria Incrementar Índices De Aprovechamiento Escolar: Reyes Tamez, *Secretaría De Educación Pública. Boletines Junio*.
- _____. (2006). Plan De Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. In: S. D. E. Básica (Ed.) (p. 54): Sep.

Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 391-407, 2006.

SMITH, F. (1986). *Insult To Intelligence. The Bureaucratic Invasion Of Our Classrooms*. Portsmouth, Nh, Heineman.

STREET, B. (Ed.). (1993). *Cross Cultural Approaches To Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

RESUMO: A alfabetização acadêmica implica apropriar-se de discursos e práticas de linguagem comuns no trabalho intelectual com os textos. No caso da leitura, comportamentos leitores, como a interpretação dos textos, a capacidade de sintetizar o que dizem, sua vinculação com outros textos, a experiência própria e o mundo circundante, a capacidade de explicar e argumentar a partir de alguns fragmentos do texto e o falar sobre todas essas coisas são algumas das práticas que se busca enraizar na educação formal (Heath & Mangiola, 1991). Quando se elaboram livros de texto, a seleção de leituras é o primeiro momento da construção da alfabetização acadêmica na escola. É o momento de oferecer um primeiro conjunto de textos escritos sobre os quais os professores e os alunos vão dialogar.

O desenvolvimento de materiais didáticos inclui, entre outras ações, a instrumentação de objetivos e conteúdos curriculares em uma trama de atividades de aprendizagem construída a partir da seleção de textos e de diversos apoios gráficos. Esta tarefa, por si só trabalhosa, torna-se ainda mais complexa quando diferentes atores intervêm nas decisões acerca do que os alunos devem ler o não. A participação de múltiplas vozes em um processo de seleção é desejável; contudo, um processo de seleção pode derivar rapidamente para censura, em especial quando os atores sociais envolvidos nas decisões estão ligados ao poder e limitam o acesso aos temas e à cultura de nosso tempo.

Mediante a narração de algumas experiências recentes levadas a efeito no México, argumentamos, neste artigo, que os materiais didáticos devem liberar-se de qualquer compromisso que não seja educativo e buscar difundir a pluralidade de vozes que hoje em dia se escuta nas sociedades contemporâneas. Isto nos parece especialmente importante na elaboração de materiais para as populações mais marginalizadas, para quem a escola pública e a educação formal são praticamente o único contato e a única oportunidade de conhecer discursos sociais distintos aos da sua comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático; Atividades de aprendizagem; Discursos sociais.