La biblioteca de AULA

*una alternativa frente
al libro de texto*

Fernando Ballenilla

*Institución de educación secundaria
San Blas, Alicante. España*

El libro de texto único se convierte para el alumno en el referente de lo que es "verdad" en ciencia, y también en un referente para el profesor/a sobre lo que deben saber los alumnos/as y de lo que es una respuesta aceptable de estos a las cuestiones que se planteen. Ocurre incluso en el caso de que el profesor tenga una visión relativista de la ciencia.

Por el contrario, la existencia de varios libros a disposición de los alumnos/as en el aula obliga a estos, como mínimo, a discriminar cuál es la información más adecuada en cada momento, aunque sea correcta. Los alumnos se dan cuenta de la saludable divergencia que hay en muchos libros, aunque sean de texto, a la hora de abordar un tópico, lo que les lleva a relativizar sus repuestas frente a los problemas. Incluso ven que hay libros en los que dicho tópico no está tratado, y no por eso son mejores o peores libros de texto. Un efecto pernicioso es que el libro se convierte en el referente más potente de lo que "hay que dar" en determinado curso o nivel, mucho más que la legislación oficial sobre contenidos (que incluso resulta desconocida para muchos profesores). La biblioteca de aula es, además, coherente con una dinámica investigativa ya que permite sumergir a nuestros alumnos/as en auténticos procesos de investigación bibliográfica, pues deben repartirse la tarea de consultar los distintos libros que tienen a su disposición y, por lo tanto,

tienen que trabajar en equipo, actividades coherentes con los supuestos de un modelo didáctico investigativo.

Si todo esto es así, ¿por qué su uso no está más extendido? En este artículo se analizan las posibles causas de esta situación.

En España todos los años, a principios de curso, los padres y madres hacen un importante desembolso económico para comprar los libros de texto de las asignaturas a sus hijos e hijas. En este artículo se aborda la manera de reorientar esos recursos económicos hacia la creación de una biblioteca de aula.

Están claras las ventajas de una biblioteca de aula frente al uso del libro de texto único en la enseñanza de las ciencias, por lo menos para

aquellos profesores/as que utilizan como referente un modelo didáctico investigativo y que, además, no asumen un concepto absolutista de la ciencia, sino que, aceptándola como una actividad racional de la humanidad (que persigue la producción y la mejora de los conocimientos que tenemos sobre la naturaleza), no dejan de tener en cuenta su relativismo (Chalmers, Alan F. 1982; Horgan, John. 1998).

El libro de texto único se convierte, para el alumno, en el referente de lo que es "verdad" en ciencia, para el profesor/a un referente sobre lo que deben saber los alumnos/as y de lo que es una respuesta aceptable a las cuestiones que se planteen. Ocurre, incluso, en el caso de que el profesor tenga una visión relativista de la ciencia (Porlán, Rafael y Martín del Pozo, Rosa. 1996).

El resultado es que se propicia el aprendizaje memorístico y no significativo, ya que al haber "una respuesta correcta", siempre mejor elaborada y redactada que la que el alumno/a puede construir, éste apuesta por el aprendizaje memorístico sin más, ya que obtiene mejores resultados en la calificación que si la respuesta estuviese elaborada por él y fuese, por tanto, incompleta y no tan bien formalizada como la del libro.

Por el contrario, la existencia de varios libros a disposición de los alumnos/as en el aula obliga a estos, como mínimo, a discriminar cuál es la información más adecuada en cada momento. Los alumnos se dan cuenta, además, de la saludable divergencia que hay en muchos libros, aunque sean de texto, a la hora de abordar un tópico, lo que les lleva a relativizar sus repuestas frente a los problemas. Observan que, en ocasiones, es uno de los libros el que les aporta la solución más adecuada, pero no siempre ocurre así, y al cambiar de tópico, es otro libro el que pasa a tomar la cabecera en sus preferencias. Incluso, ven que hay libros en los que dicho tópico no está tratado, y no por eso son mejores o peores libros de texto. Esta vivencia ayuda mucho a asumir una imagen relativista de la ciencia y del conocimiento científico tanto o más que cualquier discurso del profesor/a.

Si, además, se trata de libros de texto de distinta antigüedad, se les puede llamar la atención para que sigan la evolución de las concepciones acerca de un tópico determinado (un ejemplo, de los muchos que hay, es la Tectónica de Placas, que aparece en 1973 en los libros de CCNN del Bachillerato Español; llama la atención el tratamiento que se da a Wegener antes de "*científico excéntrico*" y después "*de eminente precursor*" de la Tectónica de Placas).

El profesor/a, al desaparecer el referente único, tiene que valorar en mayor medida las aportaciones originales y las elaboraciones y síntesis de los alumnos/as, con lo que no se van a estimular aprendizajes memorísticos y poco significativos.

Otro efecto pernicioso es que el libro se convierte en el referente más potente de lo que "hay que dar" en determinado curso o nivel, mucho más que la legislación oficial sobre contenidos (que incluso resulta desconocida para muchos profesores). Esta visión distorsionada de los contenidos lleva a convertir el curso académico en una carrera por terminar el libro, dejando de lado cualquier buena intención de desarrollar prácticas acordes con los intereses y la motivación de los alumnos, inspiradas en una concepción de los contenidos más elástica y menos convencional.

Por el contrario, la existencia de una buena, variada y extensa biblioteca de aula, además de constituir un elemento esencial para enriquecer el ambiente en que se mueven los alumnos/as, permite tratar los contenidos con flexibilidad, ya que no hay por qué seguir la pauta que marca este libro de texto o aquél, ya que el profesor/a y sus alumnos/as pueden elegir los más adecuados en función del currículum y de la disposición de los/as estudiantes para el trabajo.

La biblioteca de aula es coherente con una dinámica investigativa en el aula ya que permite auténticos procesos de investigación bibliográfica, consultar los distintos libros

que se tienen a disposición y, trabajar en equipo, actividades coherentes con los supuestos de un modelo didáctico investigativo.

Para terminar este apartado, es preciso decir que no sólo estamos aportando a nuestros alumnos una visión más amplia de lo que es la ciencia en la actualidad, y de cómo se trabaja en ella, sino que también los estamos preparando mejor en el caso de que decidan proseguir sus estudios en la universidad, donde no se van a encontrar con la ficción del libro de texto único en el que está condensado el saber que es preciso conocer, sino que necesitarán saber utilizar y varios libros desarrollar su criterio a la hora de valorarlos como fuente de información. Estas destrezas se ejercitan y desarrollan gracias a la biblioteca de aula.

Dificultades para ponerla en marcha

Si esto es así, ¿por qué su uso no está más extendido? Puede haber varias las razones que favorezcan y hagan hegemónico el uso del libro de texto por parte de los profesores/as.

La primera, es que el uso de libro de texto responde a una tradición (Ballenilla, F.; Domenech, J. 1992), y en ese sentido es difícil de sustituir, aunque resultase totalmente inútil (que no lo es). Circula un chiste sobre las actividades inútiles que se desarrollan en los cuarteles. En una ocasión se desplegó una porción de muro de un cuartel, y como es lógico, para vigilar el recinto se aumentó el cuerpo de guardia y se colocó a un centinela en el lugar. Tiempo después se reparó el muro, pero nadie se percató de la inutilidad del centinela al variar las circunstancias, por lo que se siguió perpetuando por inercia y tradición dicho puesto de vigilancia.

La perpetuación de una tradición inútil evocada en este chiste (que nos hace sonreír a los que hemos hecho la "mili"), sería injusto que la atribuyésemos sólo al contexto militar ya que es común a otras muchas estructuras sociales y, por supuesto, a la enseñanza. El contexto social e histórico que justifica la aparición del libro de texto es muy diferente del actual, y que, cuando menos, habría que replantearse su función (Selander, Staffan. 1990).

Otra razón puede ser que el uso del libro de texto es cómodo, pues ayuda a establecer rutinas de trabajo y, en ese sentido, facilita la tarea del profesor.

Sobre este punto, simplemente decir que las rutinas de trabajo alternativas, coherentes con un modelo investigativo, resultan igual de "cómodas" una vez que se tienen asumidas (Ballenilla, F.; Carballo, M.A.; Gisbert, M.J.; Mármol, O.; et. al. 1998). Lo difícil no es llevar adelante una rutina alternati-

va cualquiera, sino el proceso de cambio desde un tipo de rutinas a otro. Lo difícil es el cambio del modelo didáctico personal (Azcarrate, P; Ballenilla, F; García, E. et. al. 1999).

También hay que tener en cuenta que el libro de texto da seguridad al profesor/a. Al acotar lo que "se debe saber", da confianza al profesor que lo trabaja, o que lo ha usado en años anteriores, porque restringe el campo del conocimiento abordable en el aula a aspectos de la materia que domina, lo que le facilita mantener un grado de superioridad intelectual apropiado sobre sus alumnos y alejar el temor de verse en entredicho.

Sin embargo, el temor a "no saberlo todo" es propio de concepciones absolutistas de la ciencia, en las que se piensa que ésta es un saber más o menos cerrado que obligatoriamente debe conocer el profesor. Para nuestros alumnos/as es saludable percatarse de que su profesor/a no conoce absolutamente todo y no está totalmente al día, ya que concuerda con la visión evolutiva y relativista de la ciencia que apoyamos. Ser un profesor competente no significa saberlo "todo", esa concepción de la competencia docente, aparte de ser una ilusión, deja translucir una cierta visión enciclopedista poco acorde con la realidad del desarrollo científico actual. Además, el libro de texto es coherente con el modelo didáctico hegemónico en los centros educativos. Efectivamente, diversos estudios y tesis doctorales (Porlan, R. 1993) confirman que, hoy por hoy, el modelo dominante en los centros es el "tradicional" su recurso didáctico fundamental, además de único en muchas ocasiones, es el libro de texto.

Por otra parte, el libro de texto está socialmente aceptado. A pesar del importante desembolso que supone para las familias (entre 200 y 260 dólares cada año al comenzar las clases), del excesivo peso que los chiquitos deben de transportar en sus mochilas todos los días, de ser poco apreciados por los alumnos y de terminar sistemáticamente amontonados en algún rincón de casa al acabar el curso, a pesar de todo eso y de algunas cosas más, la compra del libro de texto es "lo normal". Ciertamente, hay protestas de las asociaciones de padres, pero éstas no son contra el libro en sí, sino por el excesivo gasto que supone su compra todos los años¹.

1 Este mismo curso, el Parlamento, sin ningún quebradero de cabeza, de un plumazo y sin apenas debate, rechazó una iniciativa legislativa avalada por más de 500.000 firmas y promovida por las asociaciones de padres de alumnos, en la que se pedía la gratuidad de los libros de texto de la enseñanza obligatoria. El falaz argumento de la derecha conservadora fue que se beneficiarían de la medida tanto las familias con recursos económicos como las que no los tuviesen, y que en consecuencia era mejor el sistema de becas. Con semejante argumento podrían haber acabado también con la enseñanza gratuita en el tramo obligatorio y sustituirla por otro sistema de becas tan insuficiente como el que hay para los libros de texto. Está claro que la gratuidad de los libros de texto (es decir, que los pague el Estado) es una medida que sólo beneficiaría a las familias con menos recursos económicos, ya que al ser el impuesto sobre la renta progresivo (quien más recursos tiene, más impuestos paga), sería una manera de redistribuir la riqueza y de favorecer a los que más lo necesitan.

Otro factor a tener en cuenta es que el libro de texto se ve favorecido por la organización actual de la escuela. Al ocupar un mismo grupo siempre la misma aula y al ser los profesores los que nos desplazamos, se dificulta la creación de bibliotecas de aula, ya que tendría que surgir del acuerdo de los profesores de ese curso, cosa complicada porque es difícil alcanzar la unanimidad. La otra opción es que el profesor que está por la biblioteca de aula organice la suya en cada una de las aulas que visita o que la vaya transportando; soluciones complejas (pero posibles, ¡se trata de mi caso!). Quizá las cosas serían mucho más fáciles si cada profesor/a o materia tuviese su aula y fuesen los alumnos/as los que se desplazasen.

Por último, no hay que olvidar que el libro de texto es apoyado por las editoriales que ejercen gran presión sobre el sistema escolar para que se perpetúe. Para ellas es un negocio redondo que sería menor si la vida de los libros, gracias a la biblioteca de aula, fuese de varios años y no de un curso, como ocurre en la actualidad. Es un despilfarro que duren un sólo año unos libros, cada vez mejor editados, con el costo económico familiar y el gasto en papel y en otros recursos que supone.

Como vemos, hay razones de peso que hacen difícil poner en marcha este excelente recurso didáctico que es la biblioteca de aula; sin embargo, es ahora en mi país el momento de apoyar este recurso, ya que es coherente con los supuestos de la LOGSE (la vigente y reciente ley de reforma educativa) y sólo si nuestros compañeros del centro lo ven funcionar bien, se podrán dar las condiciones para su generalización.

Cómo iniciar la biblioteca de aula

En España, todos los años, a principios de curso, los padres y madres hacen un importante desembolso para comprar los libros de texto de las asignaturas a sus hijos e hijas. Incluso es así en la enseñanza obligatoria (hasta los 16 años) que se supone gratuita (y lo es, excepto en ese aspecto, en el que hay un sistema de becas para libros, pero resulta insuficiente).

El caso es que todos los años mis alumnos/as gastan entre 20 y 24 dólares en comprar el libro de texto de cada asignatura, lo que hacen 200 ó 260 dólares por alumno. Desgraciadamente, y a pesar de que cada vez están mejor editados, los libros de texto no son muy apreciados por los escolares y terminan arrumbados en algún rincón de la casa al final del curso. La administración, ante las quejas de los

padres y madres, lo más que hace es desempolvar antiguas directrices que obligan a los profesores a mantener el mismo libro durante cuatro años, para que lo puedan heredar los hermanos, lo que en la práctica es una tontería porque en mi país la tasa de natalidad es la más baja de Europa, con menos de dos hijos por pareja, y recurrir a ese tipo de soluciones no es más que demagogia.

Es fácil hacer números y darse cuenta que mis 120 ó 160 alumnos/as se están gastando entre 3.500 y 3.860 dólares por complacerme comprándose el libro de texto.

¿Y si les pidiese a sus padres que no compren el libro de texto y que formen una comisión para gestionar la compra de materiales para el aula con ese dinero? Esa fue la idea que me movió a poner en marcha la Biblioteca de aula.

Con el objetivo de iniciarla, el primer año elegí cuatro primeros de BUP², en total 160 alumnos/as, para dar servicio a los cuatro cursos comprando sólo cuarenta libros. Cuando me tocaba dar clase en un curso, cogía mi carrito y los transportaba de un lugar a otro. De esa manera me quedó suficiente dinero para comprar un retroproyector y otro material diverso.

Dos años después, aprovechando que la biblioteca de primero ya estaba montada, empecé a elegir otros cursos y a orientar el presupuesto para iniciar la biblioteca de nuevos cursos.

A los padres les pedía lo que valía el libro hace siete años: 17 dólares, y es un aporte que he mantenido hasta el presente a pesar de que ya ha subido el precio del libro a unos 24 dólares. El resultado de todo esto es que, desde el primer año, dispuse de 2.667 dólares para la biblioteca, y así todos los años.

Para pedirles el dinero a los padres organizo una reunión con ellos en la que les informo de mi proyecto. Los primeros años hacía esta reunión al comenzar el curso, ya que en esa época tienen previsto realizar un gasto importante en material escolar. Por diversos motivos, un año no pude convocar la reunión en esas fechas y la tuve casi un mes después. El resultado fue positivo porque ya los padres tenían noticia por

2 El BUP es el Bachillerato Unificado y Polivalente. A los 14 años los chiquitos dejaban de estudiar o seguían estudiando, bien en FP (Formación Profesional) o en BUP. La FP estaba infravalorada y era el BUP la vía elegida por los que tenían idea de seguir estudiando hasta la Universidad (aunque desde la FP también se podía pasar a la Universidad). El BUP tenía tres cursos y cuando se terminaba había un curso muy duro, el COU, que preparaba para aprobar una prueba selectiva que ponía la Universidad (la selectividad). Para hacerse una idea de lo selectivo del sistema de ocho primeros de BUP, llegaban sólo cuatro a COU. En primero de BUP había mucho fracaso escolar. Ahora ya no existe el BUP porque desde que se aprobó la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) la enseñanza es obligatoria hasta los 16 años, y la cosa queda como sigue: Infantil (de 3 a 5), Primaria (de 6 a 12), Enseñanza Secundaria Obligatoria (de 12 a 16), a partir de ahí Bachillerato (no el BUP, más bien se parecerá al COU) o FP (dos años) y a continuación Universidad. La experiencia relatada aquí se ha desarrollado en BUP y COU y a partir de ahora seguirá en ESO y Bachillerato.

sus hijos de cómo funcionaba el aula, y vinieron a la reunión a apoyar mis propuestas. En esas reuniones, además de hablar de la biblioteca de aula, aprovecho para ponerles al tanto de la metodología que utilizo.

Como a esa primera reunión siempre hay algunos padres/madres que faltan, les envío otra carta a modo de acta dando noticia de lo acordado. Más tarde les doy noticia de la apertura de la cuenta. Para esa fecha ya han pagado bastantes alumnos/as y les adjunto las listas de los cursos en que están señalados los que han pagado y la fecha en que lo hicieron. Entre diciembre, enero y febrero, realizo dos o tres comunicaciones más (que doy a mis alumnos y ellos se encargan de hacerlas llegar a sus padres y madres), en las que doy cuenta de cómo va la recaudación, si he realizado algún gasto y adjunto también una fotocopia de los ingresos efectuados en la cuenta y la lista del curso con los que han pagado. Simultáneamente, tengo una o dos reuniones con los padres y madres de la comisión en las que les presento el material que he comprado y su factura correspondiente. En la misma reunión ellos me resarcan de los gastos efectuados con un talón. El curso transcurre con normalidad y a finales de mayo envío una carta convocando a todos los padres y madres a otra asamblea general.

A esta reunión suelen asistir muy pocos padres, y los que asisten suelen agradecer el trabajo realizado, por lo que resulta una reunión gratificante, pero como son una minoría; debo elaborar otra carta (ya la última) para dar cuenta de los acuerdos tomados.

Puede dar la sensación de que me paso la vida escribiendo, y no es así, las cartas apenas varían de un año a otro, por lo que ya están escritas; sólo hay que cambiarles la fecha y retocar algunos detalles.

Este pequeño lío que tengo montado con mis alumnos y sus padres/madres sería insostenible sin la complicidad de ambos. Está claro que esta propuesta les resulta atractiva por varias razones. Los padres dejan de hacer un gasto que saben que tiene una utilidad muy limitada (a un solo curso) y a cambio sus hijos, ese año, se encuentran en un aula "de lujo". Por otra parte, los alumnos se encuentran más a gusto en un aula con una dinámica enriquecida gracias a la biblioteca de aula.

Con todo, no deja de haber problemas reales que ponen las cosas difíciles a aquellos compañeros/as que desearían poder utilizar este recurso didáctico tan potente. Conversando con algunos de ellos/as, que incluso tienen un modelo didáctico personal de corte investigativo, me comentan que no se deciden a organizar una biblioteca de aula porque se complicarían la vida al ir contracorriente;

además, les produce algo de inseguridad la relación más estrecha que les obligaría a mantener con los padres, aparte también de que tendrían que ocuparse de la gestión del dinero, de encontrar espacio para tener el material, etc.

Desde aquí animo a mis colegas a sumarse a esta propuesta que seguro va a contar con el apoyo de los padres, y no es cierto que lleve mucho más trabajo, ya que una vez está funcionando se convierte en una rutina y no requiere especial atención.

Por otra parte, la única manera de que este recurso didáctico tan potente se generalice es que nuestros compañeros las vean funcionar, y funcionar bien. De hecho, en mi Centro no pasa desapercibido para algunos compañeros que mis alumnos/as y yo dispongamos de tanto material, y es probable que algún compañero se anime a seguir más adelante por el mismo camino, que además le resultará más fácil de transitar al existir un precedente.

Referencias

- AZCÁRATE, P., BALLEÑILLA, F., GARCÍA, E., MARTÍN, R., MARTÍNEZ, C., PORLÁN, R. (1999) *Formarse para cambiar la práctica. Cuadernos de Pedagogía*. Ed. Praxis. Barcelona, Enero. N° 276, pag. 47-81.
- BALLEÑILLA, F., DOMENECH, J. (1992) *Com han de ser els nous materials*.
- ESPAIS DIDACTICS. Universidad de Valencia. España, Valencia. N° 5 pp 41-45.
- BALLEÑILLA, F., CARBALLO, M. A., GISBERT, M. J., MÁRMOL, O., y otros (1998) *La importancia de las rutinas alternativas para la configuración del modelo didáctico*. Investigación en la Escuela. Ed. Diada. Sevilla, N° 35, pag 63-75.
- CHALMERS, A. F. (1982. Pr.ed. 1976.) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI. Madrid.
- HORGAN, J. (1998 prim. Ed. 1996) *El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica*. Ed. Paidós. Col. Transiciones. Barcelona.
- PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y escuela*. Diada Sevilla.
- PORLÁN, R. y MARTÍN del POZO, R. (1996) *Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas*. Alambique Graó. Barcelona N° 8, pag. 23-32.
- SELANDER, S. (1990) *Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa*. Revista de Educación. Edita: Centro de Publicaciones del MEC. Madrid. N° 293.