

DEL LIBRO AL DOCUMENTO

por ADOLFO MAILLO

Si hubiéramos de abordar los múltiples problemas culturales, políticos y pedagógicos que plantean los libros necesitaríamos escribir muchas páginas. Como disponemos de muy pocas, vamos a limitarnos a esbozar con brevedad las cuestiones más importantes que formula la evolución y empleo de los libros escolares.

DOS PALABRAS DE HISTORIA.

Desde la Biblia y el Libro de Pta-ho-Tep, nuestra civilización se funda en el magisterio de los libros. Si su difusión fue restringida, por razones obvias, hasta que Gutemberg descubrió la imprenta, a partir de entonces han inundado todos los ámbitos geográficos y sociales.

En sus albores griegos y latinos, la escuela carecía de libros escritos expresamente para los niños, y empleaba para sus fines las obras venerables de la literatura—la “Iliada” y la “Odisea”—, de modo análogo a como los hebreos utilizaban la Biblia y los musulmanes se sirven aún del Corán para la enseñanza en las escuelas.

No tardaron en aparecer los primeros manuales propiamente escolares. Durante toda la Edad Media y aún durante el Renacimiento, la Gramática y la Doctrina, únicas disciplinas del grado primario, eran como códigos de saberes que los alumnos tenían que memorizar, ya que la psicología escolar de la época tenía como fundamento el aforismo: “Sólo sabemos lo que tenemos en la memoria”.

a) *Las ilustraciones.*

Hasta entonces, los libros escolares carecían de dibujos. Fué Comenio quien, beneficiándose de la onda “sensorial” que el Renacimiento propagó, introdujo en los libros escolares las ilustraciones, al publicar en Nuremberg en 1658 su *Orbis sensualium pictus* (El mundo en imágenes); aunque con otros fines, pero en un sentido análogo, nuestro compatriota Fray Diego de Valadés había publicado mucho antes su *Rethórica Christiana*, una cartilla para enseñar a leer a los indios americanos ilustrada con dibujos.

Hubo de transcurrir un período de casi doscientos cincuenta años hasta que los libros se llenaron de ilustraciones, en una larga y difícil dialéctica con el texto a memorizar. Todavía recordamos las páginas de apretada letra impresa de los libros que hubimos de estudiar en la escuela, donde unas pocas ilustraciones ponían fresca de oasis en el desierto tipográfico con menos frecuencia de la que hubiéramos deseado.

A partir de 1920, la prensa infantil, con sus tí-

picos “fumetti”—como dicen los italianos—empieza a generalizarse y, acaso por influjo de ella, los libros para niños comienzan a multiplicar los dibujos con fines ilustrativos, en un proceso, pese a todo, lento, y no siempre lineal.

b) *Libros de texto y de lectura.*

A lo largo del siglo XIX se inicia y progresa una tendencia que había de adquirir luego desarrollo considerable. Nos referimos a la introducción de libros de lectura, junto a los libros de texto, de tipo tradicional. Mientras éstos habían de memorizarse (antes de un modo riguroso; luego con alguna flexibilidad, a medida que la memoria fue perdiendo gran parte del predicamento de que gozó durante el medioevo), los libros de lectura tenían una finalidad en cierto modo lúdica o recreativa, familiarizando al niño con experiencias científicas o vitales a través de narraciones o descripciones, o poniéndole en contacto con el mundo de la literatura y el arte.

La lectura, es cierto, podía adoptar diversas modalidades, según fuera explicada, comentada o expresiva, silenciosa o en voz alta. Pero siempre la caracterizaba el hecho de que no tenía por objetivo fijar en la memoria del alumno los contenidos correspondientes.

De 1920 a 1925, la crisis a que llegó en España el viejo culto memorístico alcanzó su punto culminante. Por entonces se difundió la idea de que los alumnos no deberían estudiar nada para fijarlo en la memoria, bastando con que el maestro explicase de viva voz las materias del programa y realizase experiencias que aquéllos repetirían bajo su dirección, limitándose los niños a tomar notas en sus cuadernos de trabajo de los procesos y las ideas incorporados a su mente en el curso del trabajo escolar. Era el movimiento de la llamada “escuela activa”, que tuvo distintas facetas y versiones, no siempre concordantes.

A esta tendencia se debió también una repercusión de la mayor trascendencia en orden a los libros escolares. Al proscribirse totalmente el uso de la memoria, el libro de texto, dedicado tradicionalmente a esta clase de estudio, dejó de tener justificación, y surgieron por ello manuales escolares en los que el aparato habitual de definiciones y clasificaciones fue sustituido por “explicaciones” que el niño había de leer y asimilar.

Se trataba de libros mixtos de texto y de lectura, con neto predominio de ésta. Algunas famosas “enciclopedias”, escritas poco después de los años citados, ejemplificaron cabalmente esta tendencia, tan errónea como bien intencionada, por razones que aduciremos después.

c) *Libros del Alumno y Libros del Maestro.*

Los hábitos escolares de otros países introdujeron pronto dos tipos de libros: los unos, deberían ser estudiados por el alumno, y diferían poco de los antiguos, salvo la introducción de ilustraciones cada vez más frecuentes y la supresión del procedimiento dialogado; otros, servían al maestro para dictar trozos selectos, proponer problemas y ejercicios de todas clases, además de desarrollar las materias con mayor extensión, para refrescar o mejorar la preparación de las lecciones.

Con excepción de algunos intentos esporádicos, la tradición española rechazó esta dicotomía, que el año pasado defendían calurosamente en Ginebra los expertos de los países más avanzados en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Las dificultades económicas de los últimos tiempos, al impedir que las escuelas renueven sus manuales con la frecuencia debida, han venido a dificultar, no sabemos si definitivamente, la generalización de los Libros del Maestro.

LAS "ENCICLOPEDIAS".

Los factores mencionados, junto al objetivo implícito de "libro único" a que apuntaban, sin desearlo quizá, las tentativas de Manuales, mitad libro de lectura, mitad libro de texto, han desembocado en la realidad funesta de las "enciclopedias", esos libros que como "summas" modernas, constituyen un obstáculo decisivo que impide levantar el vuelo al trabajo escolar, al que encierra en la cárcel de automatismos añejos y nocivos.

Cualesquiera que sean los motivos que aconsejan su adopción —motivos que conocemos demasiado bien—, los principales efectos de las "enciclopedias" son los siguientes:

a) Puede admitirse que un autor sea especialista, tanto en el contenido como en la metodología, en una o dos materias del programa. Es imposible que lo sea en todas, lo que descalifica de raíz las "enciclopedias" escritas por un solo autor, que se ve obligado a "simplificar" y "avulgarar", las disciplinas que no domina, contra los más elementales dictados de las exigencias científicas y pedagógicas.

b) Las "enciclopedias" escritas por dos o más autores carecen de unidad, como podemos observar en las así realizadas, que junto a partes acertadas contienen otras defectuosas, desde el punto de vista del contenido o de su exposición. Se dirá que esa falla se centuplica cuando cada autor escribe una sola materia, publicándolas como asignaturas separadas. Esta objeción es equivocada porque cuando se adopta esta forma de exposición sólo se deciden a escribir textos los especialistas en la materia de que se trate (a menos que encuentren editores y compradores los autores mediocres, lo que no parece lógico).

No olvidemos, por otra parte, que la unidad de concepción y de realización del trabajo escolar ha

de darla cada maestro, y no el autor o autores de las "enciclopedias", olvido que está conduciendo a inercias totalmente recusables en la formulación y ejecución de los programas, brújula del quehacer de la escuela, cuya responsabilidad incumbe exclusivamente al maestro, a cada maestro, sin que deban admitirse sustitutos ni rodrigones, por muy calificados autores de "enciclopedias" que sean. (Reside aquí una de las cuestiones-clave del funcionamiento de nuestras escuelas, en las cuales la misión rectora, unificadora y realizadora del maestro ha sido suplida por los índices de las "enciclopedias", lo que constituye un "handicap" radical para todo propósito de renovación didáctica, suficiente para inutilizar cualquier intento renovador, como está ocurriendo con los Cuestionarios de Lengua Española.)

c) Las "enciclopedias" se han convertido en "texto único", en el doble sentido de que han abolido la diferenciación, tan fecunda, entre libros del alumno y libros del maestro, por una parte, y entre libros de texto y libros de lectura, por otra. La reducción de horizontes que, así para el niño como para el maestro, supone esta alicorta reducción es literalmente catastrófica. Cuando el progreso de las ciencias y de las técnicas reclama decenas de libros distintos mediante los cuales maestros y alumnos se pongan en contacto con un mundo en plena transformación, *nuestras escuelas poseen solamente un libro para todo*, a través de cuya miope o empañada retícula tienen los niños que ver la existencia y forjarse una cultura apta para vivir y actuar con eficacia en el año 2.000. Aun contando con la extraordinaria capacidad de improvisación de una raza magnífica, como la nuestra, es imposible que neutralice fallas de información y de formación que, o se evitan de los ocho a los catorce años, o se arrastran para toda la vida como un grillo que traba despliegues y movimientos.

d) Cada día se va viendo con más claridad que en la enseñanza primaria tienen más importancia pedagógica que las *nociones*, los *ejercicios*. El concepto mismo de lección ha experimentado una transformación decisiva. La nueva concepción exige que por cada noción multipliquemos los ejercicios destinados a insertarla en la mente infantil, relacionarla con sus semejantes y constituir con ellas complejos llenos de sentido. Ni el número de los ejercicios que incluyen las "enciclopedias", ni su monoideísmo al proceder de un solo autor (hay una tendencia al cliché y la mecanización inevitable incluso en los entendimientos más alertas y esclarecidos) satisfacen siquiera medianamente esta necesidad esencial de la didáctica de hoy. El maestro precisa de repertorios muy copiosos de ejercicios de todas clases, no para seguirlas sin ninguna modificación, según hace frecuentemente con los de las "enciclopedias", sino para seleccionarlos, adaptarlos y modificarlos de modo que respondan en cada caso a las necesidades intransferibles de sus alumnos.

e) Mientras la movilidad intelectual y el afán prospectivo del niño reclaman motivos de atención y de acción e instrumentos de trabajo que al reno-

vase con frecuencia fijen de nuevo su cambiante interés, la "enciclopedia", grueso librote que ha de estudiar durante dos años, al menos, mata todo estímulo de novedad y es causa evidente de tedio y de fatiga.

f) El uso de las "enciclopedias" ha iniciado, desarrolla y está "fijando" un estado de automatización del trabajo escolar, de inercia y de atonía generalizadas que, sumándose a factores de otra índole, pero confluyentes (citamos las motivaciones económicas y las "Contestaciones" a los Cuestionarios de Oposiciones, en el plano de la preparación del maestro), dificultan o impiden toda posibilidad de reforma didáctica y mejora del rendimiento de nuestras escuelas.

LIBROS ESCOLARES Y "MÉTODO ACTIVO".

El movimiento que antes hemos mencionado, al cerrar contra la "enseñanza libresca" y sustituir los manuales de estudio por libros de lectura o por libros de índole mixta, tenía razón en cuanto un saber pasivo, que el niño recibe hecho, carece de valor para él, convertido así en un repetidor sin alma de ideas que no han calado en su entendimiento. Erraba, sin embargo, por falta de conocimientos psicológicos, al sustituir el estudio por la lectura, creyendo haber resuelto así el problema didáctico.

La evolución ha continuado en el sentido opuesto al que postulaba tal corriente. Pues actualmente, el empleo de las "enciclopedias", consagrando el procedimiento memorístico, ha hecho retroceder la didáctica al estado en que se encontraba a fines del siglo XIX.

El mal, generalizado a todos los grados de nuestra enseñanza, nace de ignorar la estructura y exigencias del "estudiar" y del "aprender". Se parte del error de creer que el niño y el adolescente aprenden estudiando, es decir, fijando en la memoria las definiciones, explicaciones y ejemplificaciones que autores adultos y especializados han escrito. Cuando se trata de definiciones y clasificaciones "a palo seco" (caso no infrecuente, por desgracia, en todos los grados de la enseñanza) es claro que el niño no puede comprenderlas y se limita a recitarlas mecánicamente.

Pero no es más halagador el resultado cuando se trata de "explicaciones" de conceptos abstractos o de procesos o fenómenos de la materia. Porque entonces la lógica del niño, vital y "práctica", no concuerda con la del adulto, abstracta y complicada, de donde la imposibilidad de que aquél se asimile el curso de un razonamiento no hecho a su medida, aunque esté ampliamente desarrollado en el libro.

El niño, para "comprender" necesita partir de su "experiencia", prolongándola mediante la observación, la reflexión y la investigación, acomodadas a sus posibilidades.

Pero esto no equivale nunca a un mero *razonamiento discursivo*, que es lo único que da el libro de texto, sucinto o amplio. Se trata de un ir y venir de la vida a la reflexión, y de ésta a los hechos, mediante la observación, la comparación, la evocación, la descripción, la inducción y la deducción, todo ello dentro de un *clima de acción*.

He aquí por qué los manuales al uso jamás pueden dar esta marcha sinuosa y "accidentada" de la comprensión infantil en un clima de actividad y manipulación, de observación y de experiencia, que es la exigencia radical del "método activo".

En una palabra: en vez de que el niño se limite a repetir comparaciones, clasificaciones, definiciones y explicaciones, válidas para el adulto que las formuló, lo que reclama es que le enseñemos a comparar, clasificar, explicar, sintetizar y definir. Tal es la entraña del método activo, conquista metodológica que no debe morir, aunque haya que recortar en ella excesos imputables al positivismo, como hacen ahora, quizá con demasiado ímpetu y no siempre con acierto, los pedagogos italianos.

LIBROS Y "DOCUMENTOS".

Con una concepción semejante, obvio es deducir que los libros y métodos habituales dejan no poco que desear. Realmente, superan mucho, por ejemplo, a *El Educador de las Niñas*, "enciclopedia" publicada en Madrid en 1859, que tengo ahora delante de mis ojos; pero principalmente en los aspectos tipográficos.

La línea señalada por el movimiento activista exige una transformación profunda de los libros y del trabajo escolar. El libro actual irá siendo desplazado por el "documento", en un sentido amplio, después de una fase, ya a punto de ser superada en algunos países, de *libro documental*, que proporciona ejercicios, estadísticas, mapas, croquis, gráficos, grabados diversos, etc., etc. Más adelante, el libro documental será reemplazado por *Guías de trabajo*, que encontrarán su arsenal de referencias en un Fichero copioso y sistematizado. Cuanto favorezca esa evolución, despertará y avivará las energías infantiles, para que el niño sea el primer colaborador de su propio saber. Y el maestro el segundo, que se convierte en primero en orden a la cronología.

Y es claro que esto pide una honda transformación pedagógica. Y un gran esfuerzo por parte de todos.

