

EL TEXTO ESCOLAR: HACIA UNA DIDÁCTICA CRÍTICA**THE SCHOOL TEXTS: TO A CRITICAL DIDACTICS**

Luis Ajagán
 Omar Turra
 Facultad de Educación
 Universidad de Concepción
 Edmundo Larenas 335, Concepción, Chile
 luiajagan@udec.cl
 omarturra@udec.cl

Recibido: 30/07/2009 Aceptado: 30/08/2009

RESUMEN

En este artículo se presentan argumentos para contribuir a la superación de una didáctica tradicional del texto escolar. Siguiendo y aplicando las concepciones teóricas de Raymond Williams sobre la tradición selectiva, se destaca la existencia de una función explícita y de una función latente del texto escolar. La función explícita del texto escolar, aquí denominada manifiesta, es la de entregar conocimientos, informar, comunicar, desarrollar destrezas en los alumnos y proporcionar explicaciones. La función latente, aquí llamada selectiva, consiste en enfatizar y destacar ciertos conocimientos de la cultura, omitiendo otros, y presentarlos como los oficiales, verdaderos y legítimos; no pocas veces se trata de los productos culturales de los sectores socialmente dominante. La discusión se ilustra con ejemplos del contexto nórdico y latinoamericano.

Palabras clave: Currículum, didáctica, texto escolar, tradición selectiva, función manifiesta, función selectiva.

ABSTRACT

In this article it is argued to contribute to the overcoming of traditional didactic approach of the schools text. Following and applying the conception of the selective tradition of Raymond Williams, the existence of a manifest function and a latent function of the schools text stands out. The manifest function is to give knowledge, to inform, to communicate, to develop skills in the student and to provide explanations. The selective or latent function it consists of emphasizing certain knowledge of the culture, omitting others and presents them like the officials, true and legitimate. Very often are the cultural products of the socially dominant sectors. The discussion acquires knowledge with examples of the Nordic and Latin American context.

Key words: Curriculum, didactic, schools text, selective tradition, manifest function, selective function.

Introducción

Consideramos que para superar concepciones tradicionales sobre la didáctica del texto escolar, debemos en primer lugar formularnos algunas preguntas sobre la relación del texto y el proyecto curricular en el cual se usará el texto. ¿A qué tipo de proyecto curricular asociamos el texto escolar? ¿Está el texto escolar inserto en una práctica curricular de tipo "fordista", donde lo fundamental resulta la acumulación de conocimientos fragmentarios y el aprobar una asignatura? ¿O está vinculado a un currículum emancipador, donde se aspire a formar ciudadanos democráticos, críticos, activos y solidarios de y para una sociedad también crítica y solidaria? ¿Cómo concebimos la tarea del maestro que ayuda a descodificar el texto escolar? ¿Cómo el lector autorizado escudriña verdades absolutas en el texto y las transmite como tales? ¿O cómo un guía que intenta —para usar un término acuñado por Paulo Freire y divulgado por Antonio Monclús— desopacizar la realidad? (Monclús 1988; Torres, 2000).

El texto escolar, o texto pedagógico como también podemos llamarlo, no es usado en un vacío existencial, cultural; evidentemente está profundamente influido por tradiciones y concepciones pedagógicas y didácticas sobre qué debe enseñarse sobre ciertas materias, cómo debe enseñarse y qué no debe ser enseñado.

En este artículo esbozaremos algunos breves apuntes históricos sobre el origen del texto escolar y sobre cómo éste surge de la separación entre el contexto de producción del contexto de reproducción; posteriormente reflexionaremos sobre las características de los textos pedagógicos, y sobre sus funciones con ejemplos de diversos contextos escolares, tanto latinoamericanos como europeos. Finalmente presentaremos algunas consideraciones sobre las consecuencias pedagógicas que — para el trabajo del profesor en el aula — implican las diversas funciones del texto escolar.

El texto escolar y la separación de contextos en el desarrollo histórico

El texto escolar surge como producto de la descontextualización y masificación del proceso de enseñanza. Podemos aseverar que libros de textos ha habido desde la antigüedad; por ejemplo, los textos de enseñanza destinados a los sectores privilegiados y reducidos que recibían conocimientos de latín, griego, retórica y filosofía. Sin embargo, en el sentido moderno, tales como los conocemos hoy, los libros de textos usados en la escuela surgen cuando las sociedades modernas van dejando atrás el aprendizaje y la enseñanza de tipo contextual (Lundgren 1992).

En la sociedad tradicional —es decir, en la sociedad campesina o fundamentalmente agraria— los conocimientos se iban entregando en la práctica, en el contacto personal, cara a cara, lo que hacía innecesario un intermediario como la palabra impresa; puesto que la comunicación era directa, resultaba por tanto superflua la mediación de un artefacto como el libro. En el terreno de las labores artesanales, los maestros artesanos que dominaban la profesión, iban formando a los aprendices mostrándoles en la práctica cómo se manejaban los materiales, cómo se dominaban y cómo se mantenían en buen estado las herramientas, qué errores no había que cometer al manejar un material determinado. En suma, los secretos del oficio, guardados celosamente, constituían parte de la tradición y eran transmitidos a través de la comunicación oral y no pocas veces sin mediar ni siquiera una comunicación verbal, sino que simplemente mostrando cómo se ejecutaba la tarea. El aprendiz alcanzaba el grado de maestro cuando era capaz de repetir y crear un producto, por ejemplo, un mueble, con la misma calidad del maestro (Lundgren 1992).

Los campesinos enseñaban en el campo a sus hijos a trabajar la tierra, mostrándoles en la práctica el quehacer, sin necesidad de textos, libros o de una comunicación mediada a través de la lectura. El grupo primario —la familia, la aldea o un colectivo de artesanos— entregaba los conocimientos y las destrezas necesarias para la producción, y también contribuía a formar la subjetividad, la identidad, a través de la comunicación oral (Goody, 1987). Para usar el lenguaje del pedagogo sueco Lundgren, el contexto social de producción y el contexto social de reproducción estaban unidos (Lundgren, 1992).

Con el paso a la sociedad moderna, industrializada, la enseñanza y la reproducción de conocimientos se va a separar de la producción; surgirá así un espacio liberado de la producción en el cual se entregarán conocimientos: la escuela. Como manifiesta Lundgren (1993), cuando el contexto social de producción simbólica se separa del contexto social de reproducción, aparece el problema de la representación.

En ese espacio —el formado por la separación de la reproducción social y la producción social— surgen y se crean los textos escolares en el sentido actual, puesto que el problema de la representación, de la comunicación entre ambos contextos, se resolverá mediante los textos (Lundgren, 1993; Martínez Bonafé, 2002). Como manifiesta Lundgren:

"Cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarias para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en textos que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción" (Lundgren, 1992:19).

Podríamos definir el texto escolar entonces como un libro elaborado específicamente para ser utilizado en la enseñanza y ligado a secuencias pedagógicas (Johnsen 1996). Es la forma de comunicación que reemplaza al conocimiento transmitido directamente en el proceso de enseñanza; esta manera de transmitir conocimientos está tan afianzada y establecida en las prácticas educacionales, que hoy se considera casi como un axioma indiscutible el reproducir conocimientos a través de textos pedagógicos (Selander, 1988).

Quizás no esté de más señalar que en Latinoamérica, en África, y en no pocos lugares de Asia —donde coexisten codo a codo la modernidad y la tradición— la enseñanza oral, no mediada por textos impresos, sigue aún vigente en muchas comunidades. ¿En qué medida aumenta esto la distancia entre los países más desarrollados, que han descontextualizado cada vez más la comunicación (pensemos, por ejemplo, en la educación no presencial, a través de Internet) y los menos desarrollados?

A continuación precisaremos las características didácticas del texto escolar. ¿Qué diferencia al texto escolar de otro tipo de textos? ¿Y qué funciones cumple este tipo de textos?

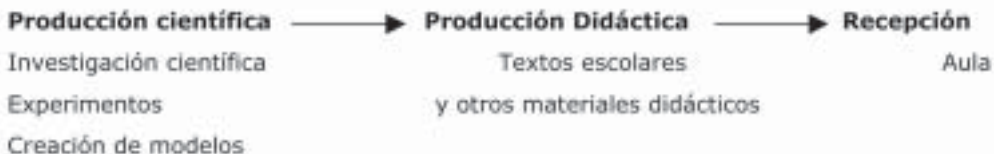
El texto escolar y sus funciones didácticas manifiestas: recontextualizar, simplificar, reproducir y explicar

El libro escolar tiene una clara función manifiesta: reproducir datos de la realidad lo más fielmente posible, reproducir fundamentalmente conocimientos ya creados en el contexto de la investigación, de la ciencia, seleccionándolos, filtrándolos. Una característica del texto escolar es que tiende a simplificar, filtrar contenidos, por ejemplo: no es lo mismo la química que se enseña en secundaria que aquella que se crea y se estudia en un instituto de investigación; tendrán distintos niveles de abstracción, de profundidad, de rigor. Ese es el contexto de la producción científica o de la ciencia; el libro escolar operará como un contexto de

LUIS AJAGÁN; OMAR TURRA

nivel intermedio, como una suerte de filtro que simplificará esos conocimientos creados en el contexto de la ciencia; existirá, por fin, un tercer contexto que será el de la descodificación (o recepción) en la sala de clases (Ajagán Lester, 2004; Selander, 1988). De interés, para los fines de esta exposición será, fundamentalmente, el contexto de la producción didáctica.

Figura 1: **El texto escolar y sus contextos.**



Fuente: Staffan Selander (1988).

El texto transmitirá conocimientos y contribuirá a desarrollar habilidades y destrezas; el texto escolar funciona como herramienta didáctica en la situación pedagógica: informa, transmite conocimientos, reproduce normas y presenta explicaciones. A modo de ejemplo podemos observar el índice de un libro escolar de historia usado en Suecia en noveno año: ¿Por qué fue colonizada África? ¿Por qué se iniciaron la Primera y la Segunda Guerra Mundial? ¿Cuándo aparecieron los primeros autos y aviones? ¿Cómo pudo Hitler tomar el poder? ¿Qué significó la Guerra Fría? ¿Cómo se unificó Alemania en 1990? ¿Qué sucedió durante la Guerra de Vietnam? ¿Cómo ha cambiado Suecia después de 1945? ¿Por qué el Medio Oriente es una región tan conflictiva? (Almgren y otros, 1993).

Como se puede apreciar, de las preguntas citadas trasciende la intención de explicar fenómenos y sucesos históricos; ésta es una característica primordial del texto escolar, compartida con el texto científico (Ajagán Lester, 2000; Selander 1988). Sin embargo, el saber científico, en abierto contraste con el saber escolar, tiende a producir textos polifónicos, pues en ellos los autores presentan—fundamentalmente en el área de ciencias sociales, pero no exclusivamente en ella— diversas perspectivas de la realidad; los textos científicos están contruidos con un carácter argumentativo y tienden a proponer saberes provisorios. La lectura de estos textos supone la resolución de problemas, y los autores ofrecen categorías de análisis para entender los textos (Carlino, 2005).

Los textos escolares tienden a ser expositivos y las polémicas que existieron durante la producción de conocimientos se omiten, dándole a estos textos un marcado tono monológico, al callar voces alternativas a la oficial; asimismo, se silencian los métodos con los cuáles se han producido los conceptos. El conocimiento adquiere así un carácter de absoluto y definitivo, y no pocas veces aparece como ahistórico, anónimo (Carlino, 2005).

Una característica del texto escolar es su intención de reproducir la realidad; es un rasgo propio de este género. En un texto de otro género, como en el literario, podemos ver recreaciones poéticas de la realidad que no aspiran a su reproducción fiel. Pensemos, por ejemplo, en los diluvios apocalípticos de García Márquez en el Macondo de Cien Años de Soledad, donde llega a llover cuatro años, once meses y dos días (García Márquez, 1980: 289). A nadie se le ocurriría tomar esa narración por un intento de descripción fiel y objetiva de las condiciones meteorológicas o del régimen de lluvias de Colombia o de Sudamérica. El tipo de información que

encontramos en los textos escolares dista de formularse en esos términos. Se le exige al texto escolar que describa al "referente" (esto es, el "mundo real" existente fuera del texto) en términos que lo recree en forma no poética, sino lo más cercano posible a la realidad extratextual (Ajagán Lester, 2004; Selander, 1988).

Entendemos que esta aspiración del texto escolar a reproducir —más o menos fielmente— la realidad, no nos puede conducir a tomarlo acriticamente como una Autoridad con mayúscula, como una voz y una visión definitiva de la realidad, así ésta se trate de geografía. Tras aquellos intentos de dar cuenta de la realidad, por fieles que las descripciones intenten ser, hay en ellas siempre un momento de interpretación y, en cuanto tal, un momento de subjetividad que bien puede y debe ser problematizado. El deber del profesor, en nuestra opinión, es problematizar, desopacizar la realidad y esto implica el análisis crítico del contenido propuesto por los textos (Monclús 1988).

Hasta aquí hemos destacado la función manifiesta del texto escolar, la de entregar información, transmitir conocimientos, reproducir normas y presentar explicaciones. ¿Pero no entrega además el texto una perspectiva de la realidad? ¿No implica la redacción de un libro escolar elegir algunos contenidos y eliminar otros, enfatizar algunos y atenuar u omitir ciertos contenidos culturales o científicos? Sobre este tema reflexionaremos en el apartado siguiente.

El texto escolar y la selección de contenidos: la Tradición Selectiva

Una máxima que se repite en los más variados foros pedagógicos es que los profesores deben iniciar su quehacer "a partir de los intereses de los alumnos...". Desde esta perspectiva, los profesores deben unir aquello que se desee entregar —lo que se denomina "conocimiento escolar" o "contenido de la enseñanza"— con las experiencias anteriores de los alumnos. Entonces algunas preguntas que se pueden formular son las siguientes: ¿contribuye realmente el texto que se usa, a crear ese enlace entre las experiencias anteriores de los alumnos y el contenido escolar? ¿Qué distancia existe entre el contenido del texto y la cultura juvenil? ¿Implica el texto escolar una negación de las experiencias de los alumnos?

No son pocos los ejemplos de negación de los intereses de los jóvenes en lo que se ha comprendido/creado como contenido escolar en los textos. Un ejemplo relevante para ilustrar este tema es el siguiente: en los textos de enseñanza del idioma inglés usados en Sheffield, cada vez que se mencionan los deportes, los que se ejemplifican y se muestran a los alumnos son el polo y el cricket, deportes absolutamente elitistas practicados por sectores aristocráticos. Los deportes practicados por la clase trabajadora inglesa son mencionados al pasar, como una curiosa nota secundaria. El resultado de los énfasis y de las omisiones comentadas llega a adquirir características casi ridículas, ya que los lectores de los textos así diseñados tienden a verlos como totalmente ajenos a la propia cultura y llegan a preguntarse en qué país sucede lo descrito en los textos (Lamb, 2004). Este ejemplo, del contexto escolar inglés, no es un hecho aislado ni mucho menos; investigaciones realizadas en otras realidades escolares, como la española, muestran tendencias semejantes (Torres, 2000).

¿Qué tipos de códigos culturales son aceptados por los creadores de textos escolares? ¿Cuáles son excluidos? Estas preguntas nos conducen a precisar una característica del texto escolar, y del sistema educacional en general: tanto el sistema escolar en su conjunto, como el texto escolar en particular, seleccionan de la totalidad de los productos culturales creados en una sociedad concreta —es decir, de "la tradición"— algunos de ellos y excluyen otros.

La participación de los textos en la selección de lo que será considerado como "material escolar", la delimitación de lo que debe entenderse como conocimiento escolar legítimo, ocupa un lugar fundamental en la transmisión de la cultura dominante. Esta transmisión tiene lugar en un proceso dinámico y contradictorio, caracterizado por la selección. Siguiendo las nociones teóricas desarrolladas por Raymond Williams, podemos ver a la escuela como la institución que reproduce la ideología dominante (Williams, 1989). Esto sucede por cuanto la escuela elige y selecciona ciertos contenidos, ciertos mensajes, algunos productos culturales y algunos contenidos educativos como los importantes, como los adecuados, los correctos y los legítimos, contribuyendo a crear lo que el pedagogo norteamericano Michael Apple ha denominado el currículum hegemónico (Apple, 1986). La transmisión de la cultura, como lo indica Williams (1989), constituye un proceso de selección y organización de los conocimientos existentes durante un período histórico. Este proceso ayuda a consolidar los valores, normas, creencias y conocimientos de las clases más poderosas como los correctos, los dominantes y legítimos y, con ello, transforma esa cultura en la hegemónica. Sin embargo, la reproducción de la cultura dominante no puede ser considerada como un proceso mecánico, unidireccional; como manifestaba el filósofo italiano Antonio Gramsci, la ideología no es un discurso homogéneo, monolítico, que es aceptado sin oposición por parte de los sectores sociales subordinados (Gramsci, 1987). La selección de lo que será apreciado como el "pasado significativo", como "la tradición", no excluye ni los conflictos ni la resistencia. Esta concepción conocida como "la tradición selectiva" es, sin duda, un aporte de gran interés que ha hecho al análisis crítico de la educación el sociólogo inglés de la cultura Raymond Williams (Apple, 1986; Williams, 1989).

Una pregunta relacionada con la selección de contenidos, con las omisiones y exclusiones de ciertos productos culturales es la siguiente: ¿niega o acepta el Texto el código lingüístico (el sociolecto) o la forma de hablar del alumno? Evidentemente, la escuela no debe tan sólo reproducir el habla del alumno, sea ésta popular o del ámbito rural, sin intentar enriquecerla. Sin embargo, existe una gran distancia entre que la escuela, en tanto institución, considere a la forma de hablar del alumno como anomalía que debe ser corregida o que la acepte como una variante más del habla que existe en una sociedad concreta. Sin lugar a dudas mientras más y mejor sea el dominio de la lengua dominante, del lenguaje oficial, por parte del alumno, más posibilidades de comunicarse exitosamente tendrá. Pero de esta premisa no se desprende ni se deduce que la Escuela y el profesor deban considerar el habla o el lenguaje cotidiano del alumno como una anomalía si ésta no sigue la norma culta. Como con justicia señala el pedagogo español Martínez Bonafé:

"El entorno y la cultura popular o de la vida cotidiana, presente a menudo en las declaraciones de intenciones educativas, suele quedar relegado al rincón de la marginalidad cuando se trabaja en el aula con los textos escolares" (Martínez Bonafé, 2002: 27).

Si la ruptura entre el código, el lenguaje de los textos y el de los alumnos es casi total, ¿qué capacidad de comprensión pueden éstos alcanzar? Un dato del ámbito educacional chileno puede ilustrar lo que aquí se manifiesta. Una investigación realizada en Chile muestra que "[...] tres de cada cuatro alumnos de la mitad más pobre de la población no entiende lo que lee, a pesar de encontrarse cursando el cuarto grado; que esta misma proporción de niños no alcanza ni la mitad de las habilidades de cálculo esperadas en ese grado..." (Informe del Simce, en Figueroa Sandoval, 2004:24). Una situación como la descrita debe ser interpretada como el producto de la intersección de numerosos factores, pero uno

de ellos consiste en la negación de la cultura y de las experiencias de los alumnos, que muchas veces se concreta en libros escolares incomprensibles.

¿Un libro neutro, libre de valores e ideologías?

El libro o texto escolar —con sus lecturas, y con la selección de lecturas y de contenidos temáticos— transmite y propone valores, valoraciones de la cultura propia y de otras culturas. Un texto escolar no es un texto neutro en cuanto a valores, no está libre de ideologías o visiones de mundo, aun cuando no pocas veces se intenta o se aspira a crear textos que sean neutros. Por el contrario, el análisis de contenido del texto escolar demuestra que éste participa activamente en la creación de identidades sociales.

Un ejemplo de visiones de mundo —seleccionadas por los textos escolares y propuestas a los alumnos— que contribuyen a formar identidades sociales, la podemos encontrar en los textos usados actualmente en la escuela paraguaya. Existe en ellos una visión de la familia profundamente idealizada y muy distante de la familia existente fuera de los libros escolares, en la vida cotidiana. En el mensaje de los textos usados en la enseñanza básica, un bastión de la sociedad paraguaya actual sería la familia: ésta estaría constituida, como norma habitual, por padre, madre e hijos, además de los abuelos. El lenguaje visual —en el cual aparecen siempre todos los integrantes de la familia sonrientes— tiende a fortalecer el mensaje idealizado. En la realidad, un gran número de familias de los sectores de campesinos y de trabajadores está formada por madres solas, que cumplen el rol de jefe de hogar. La dura situación económica de Paraguay estimula la emigración de los varones hacia otros países de la región. Existe en este tipo de textos una profunda disonancia entre la realidad social y el mensaje propuesto por los textos sobre esa realidad (Ajagán Lester, 2005).

Afirmábamos que el texto escolar participa activamente en la creación de identidades sociales. ¿Qué tipos de “nosotros” proponen los textos escolares? ¿Quiénes se incluyen? ¿Quiénes son excluidos? Una de las funciones, que a través de la selección de contenidos ha cumplido el texto escolar, ha sido contribuir a la formación de la identidad nacional, tarea profundamente ligada a la creación del estado nacional (Hobsbawm, 1994).

Particularmente proclives en la contribución a la formación de identidad social en función de un ideal nacional son los textos escolares preparados para la enseñanza de la historia. Investigaciones al respecto, en nuestro país, han constatado cómo los textos se constituyen en potentes vectores que participan de la construcción simbólica de la nación (Olivares, 2006) integrando visiones racistas en su configuración, que desvalorizan y subordinan, en ocasiones invisibilizan, el aporte del componente indígena en el proceso de mestizaje que hoy se acepta como base de la nación chilena (Garrido, 2006, Zúñiga, 2006). También se ha constado las operaciones de currículum oculto en la presentación e interpretación del relato histórico existente en los textos escolares que circulan en el sistema educativo (Cisterna, 2004).

Un caso que puede ilustrar el rol del texto escolar en la constitución del estado nacional la encontramos, también, en el contexto educacional sueco. El análisis de doscientos años de textos escolares suecos —utilizados en la enseñanza de historia y geografía— nos muestra que los textos contribuyeron a formar una identidad nacional, trazando profundos límites entre “nosotros”, los nórdicos, y “ellos”, los pueblos de países menos desarrollados económicamente (Ajagán Lester, 2000).

Los textos escolares suecos usados desde fines de 1700 hasta mediados de la

LUIS AJAGÁN; OMAR TURRA

década de 1960, expresaron una visión inmodificable de la propia superioridad en relación a otros pueblos (en el caso de la investigación citada, fundamentalmente los pueblos del África subsahariana); esta visión inmodificable de la propia superioridad se basó, entre otros elementos, en la eliminación y omisión de relatos que pusiesen en duda esa superioridad. En los textos escolares la noción de la propia superioridad, estable e inmodificada, se expresó a través de diversas ideologías que fueron variando: primero la religiosa, luego una visión racista basada en el color de la piel, para después pasar a un "sistema científico" fundado en la craneología, y posteriormente una visión desarrollista del progreso (y del subdesarrollo). Esas ideologías fueron usadas para marcar los límites de la propia cultura: nosotros somos luteranos, ellos son paganos; nosotros somos blancos y ellos son negros; nosotros somos dolicocefalos y ellos son braquicefalos. Nosotros somos desarrollados y ellos subdesarrollados (Ajagán Lester, 2000). Los límites entre "ellos" y "nosotros" fueron modificándose, pero la representación mental sobre la propia superioridad sobre otras culturas permaneció invariable. La inclusión en los textos escolares de relatos escritos por participantes en el proceso colonial, tuvo el contradictorio efecto de reproducir una mentalidad colonialista en un país que no había logrado construir un imperio colonial propio.

Este tipo de relatos dicotómicos sobre la propia superioridad son hoy, para usar la expresión de Yuri Lotman, textos imposibles (Lotman, 1990). Sin embargo, resulta interesante observar la supervivencia, en la actualidad, de ciertos relatos estereotipados que tienden a ubicar a los pueblos nórdicos en el "ahora", en la Modernidad y a otros pueblos, por ejemplo, a los latinoamericanos, en el "ayer", como pertenecientes a la Tradición, como seres ubicados en el "pasado". En el lenguaje visual que se ha creado en los textos suecos (y en no pocos fineses), para representar a Sudamérica aparece siempre o bien una mujer indígena perteneciente a la cultura andina con un infante en brazos y ropas tradicionales, o bien un hombre con un poncho infaltable y siempre con ojotas, nunca con zapatos. Esta selección de imágenes crea una metonimia, donde la parte (el indígena) representa al todo (el continente). Para los consumidores de estas imágenes —de no ser éstas problematizadas— modernidad y tradición no coexisten en América Latina, sino que tan sólo existe la tradición.



Un campesino del Cuzco recibe la función metonímica de representar Sudamérica.

(“En Camino” [1985] texto usado—en el contexto nórdico— en la enseñanza de Español para hablantes de otras lenguas).

En esta visión de la realidad —con sus raíces en la ideología de la Ilustración (Taguieff, 2004) — hay una concepción del espacio que se ha temporalizado: “ellos viven en el pasado, nosotros vivimos en el ahora...”, es el mensaje que se propone a los alumnos que perciben esas imágenes. Una pregunta relevante en este contexto es: ¿de qué manera tienden a producir esas imágenes una visión del sí-mismo como superior al “Otro”, a los miembros de otras culturas? Es una pregunta válida y pertinente en la medida que la descripción del “Otro” implica en el fondo una descripción y una comprensión de quien describe. Al describir a otras culturas, al mismo tiempo describimos la propia (Ajagán Lester, 2000; De Certeau, 1988). Estas imágenes metonímicas contribuyen a formar una visión exótica y estereotipada de otras culturas, aquello que el pedagogo español Jurjo Torres ha denominado el “currículum de turistas”, es decir, un contenido escolar que trivializa culturas distintas a la propia, presentándolas con superficialidad y banalidad, que deforma u oculta la historia y los orígenes de otros colectivos humanos distintos de la cultura mayoritaria y dominante (Torres, 2000).

No por evidente debemos dejar de señalarlo: los sentidos y los contenidos que un texto escolar proponga a los maestros y alumnos no implican —con un cierto automatismo cultural— que aquéllos sean ineludiblemente los que se descodifiquen en la sala de clases. Tanto alumnos como maestros son portadores de un bagaje cultural, de sus sentidos comunes, de sus concepciones y visiones de mundo más o menos articuladas. La lectura de un texto lleva consigo un proceso de recreación, de recodificación. Se trata de la intersección de los mensajes propuestos por los textos y del bagaje cultural del receptor (maestros y alumnos). La comunicación en la sala de clases puede ser interpretada más como transformación que como simple transferencia o transmisión de información (Lozano, 1998). ¿Qué se entendió realmente? ¿Cómo se interpretaron los textos? Son preguntas que bien pueden guiar el análisis de la recepción de los mensajes ofrecidos por los textos escolares.

Por otra parte, no pocos análisis y evaluaciones de los textos escolares tienden a reducir la discusión sobre el texto escolar a un mero problema técnico, totalmente desvinculado de las dimensiones ideológicas del contenido. Así, por ejemplo, algunos modelos de evaluación de textos escolares de gran repercusión internacional, — como el propuesto por Johnsen y otros pedagogos nórdicos (Johnsen y otros, 1997) — al analizar el lenguaje visual y su interacción con el texto escrito formulan una serie de preguntas relevantes para evaluar a un texto. Ninguna de las variables de evaluación de este tipo de modelos, sin embargo, ayuda a escudriñar la presencia de mensajes visuales estereotipados. Esta carencia surge, en nuestra opinión, del ignorar las funciones latentes, no explícitas del texto. Como hemos visto, una característica del currículum hegemónico es la creación y recreación de estereotipos sobre la propia cultura y sobre culturas ajenas.

Las preguntas que se acostumbran a dirigir a los textos escolares en las evaluaciones apuntan fundamentalmente a analizar cómo se ha estructurado el material, si existe o no una estructura lógica en el material elegido y si hay puntos de referencia cognitivos relacionados con la materia; otras preguntas se relacionan con la precisión y claridad en la exposición, si las secuencias muestran una progresión clara, bien definida, si la exposición es suficientemente fluida o no, si

los ejemplos funcionan o no, si el texto entrega o no proporciones adecuadas del material seleccionado, en correspondencia con los fines, etc. (Johnsen y otros, 1997).

Este tipo de preguntas parecen remitirnos a una situación pedagógica y social en la cual no existen conflictos en torno a la creación de conocimientos escolares. Es factible que las preguntas, como las antes mencionadas, de carácter técnico puedan ser contestadas afirmativamente. Es decir, que puede haber una gran precisión en la exposición, que el texto fluya adecuadamente, que los ejemplos funcionen, que la terminología pueda ser entendida por los alumnos, etc. Sin embargo, los relatos propuestos por los textos pueden ser excluyentes, o idealizados—como en el ejemplo de los textos escolares paraguayos anteriormente mostrado—o bien abiertamente eurocéntricos; consideramos que tomando en cuenta que el texto escolar no sólo cumple una función manifiesta, sino también una latente, selectiva, puede ayudar a mejorar el contenido de los textos, incorporando nuevas preguntas que apunten a develar los mecanismos de construcción del currículum: ¿Qué relatos sobre el acontecer histórico se incorporan en un momento determinado? ¿Qué relatos se excluyen? ¿Qué voces se escuchan en los textos? ¿Cuáles son silenciadas? ¿Qué tipos de identidades sociales proponen los mensajes contenidos en los textos escolares?

Un texto escolar que proponga, por ejemplo, un mensaje eurocéntrico, puede ser reelaborado acriticamente por el profesor en el aula; entonces lo que el texto plantea se convertirá en una especie de “verdad oficial”, de “dato científico” y el texto tenderá probablemente a ser entendido como Autoridad. Pero, utilizando el mismo libro, existe otra alternativa de trabajo y esa alternativa es la interpretación crítica del texto y de su contenido por parte del docente, develando su visión eurocéntrica, en el caso de nuestro ejemplo. Ante una estrategia de esta naturaleza, el texto dejará de ser una voz portadora de una visión definitiva de la historia y pasará a convertirse no en una autoridad absoluta, sino en una guía, en un apoyo para el alumno y el profesor, en una suerte de arcilla en las manos de profesores y alumnos.

Podemos sintetizar lo manifestado, en los siguientes puntos:

- El texto escolar puede ser considerado como la expresión de la enseñanza descontextualizada; es el producto de la educación masificada de la modernidad que supera la comunicación oral y personal.
- Que el texto recontextualiza conocimientos producidos en el contexto científico y los simplifica y los filtra, adaptándolos a la realidad escolar. Se trata de textos producidos para un uso institucional preestablecido; un rasgo propio de los textos pedagógicos es que éstos no están destinados en principio a crear nuevos conocimientos, sino más bien a reproducir conocimientos ya existentes.
- El texto escolar posee una función pedagógica manifiesta: funciona como herramienta cultural en la situación pedagógica. Propio de esa función es informar y comunicar; transmitir conocimientos; reproducir normas y valores; transmitir y formular explicaciones; contribuir a desarrollar destrezas y habilidades.
- También es posible notar otra función latente y subyacente, que bien podemos denominar, siguiendo y desarrollando las nociones teóricas de Raymond Williams, como la función selectiva puesto que el texto: omite y excluye ciertos valores y conocimientos; selecciona ciertas visiones de mundo, ciertas tradiciones culturales; reproduce determinadas visiones de la realidad social

y elimina otras. A través de esta función, la escuela y el texto escolar participan en la creación y recreación de una cultura hegemónica, dominante.

Consideraciones finales

El texto escolar es una parte inseparable de la educación, a pesar de las profecías que —de cuando en cuando— sentencian su muerte y desaparición, a favor de un texto digital que vendría a dominar totalmente la comunicación contemporánea (Duffy 2006); tozudamente, el texto impreso, tradicional, se niega a desaparecer de la escena cultural, y sigue siendo el principal soporte de lectura en las más variadas latitudes. Más que la desaparición del texto y la supuesta hegemonía de los textos digitales, lo que podemos observar es la coexistencia de textos pedagógicos tradicionales, impresos, y de textos electrónicos, coexistencia destinada a prolongarse en el tiempo (Chartier, 1994). Esto contribuye, en nuestra opinión, a la importancia del análisis del texto escolar tradicional.

Como hemos señalado en el curso de la exposición, es posible precisar una clara función manifiesta en el texto escolar, en cuanto herramienta didáctica: transmite y propone versiones simplificadas de los complejos conocimientos producidos en el contexto científico, propone modelos de razonamiento y de aprendizaje. Sin embargo, no menos importante que la función manifiesta del texto escolar es su función implícita, latente, de seleccionar ciertos conocimientos y negar otros; contribuye así a la creación y recreación de una cultura hegemónica, la más de las veces la de los sectores económica y culturalmente dominantes. Un texto pedagógico no sólo presenta conocimientos, también propone valoraciones de la propia cultura, de la de otros pueblos, contribuyendo a crear, de esta forma, identidades sociales.

En consideración a las funciones curriculares y didácticas que hacen del texto escolar un material de primera importancia en la transmisión de conocimiento en el aula, es que estimamos que la calidad de un texto no sólo debe medirse por sus aspectos técnico-pedagógicos, sino que también por su dimensión cultural e ideológica, pues los mensajes y representaciones que ellos contengan, participan directamente —sobre el universo estudiantil— en la formación de mentalidades y miradas respecto de la sociedad y del mundo. En esto los docentes debiesen ser los primeros evaluadores de la potencialidad pedagógica y cultural que un texto presenta, de manera de avanzar efectivamente hacia una didáctica crítica del texto escolar.

BIBLIOGRAFÍA

AJAGÁN LESTER, L. (2000). "De Andra". Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965). Stockholm: LHS. Förlag. Tesis doctoral.

AJAGÁN LESTER, L. (2004). "El Texto Escolar: Crítica de la Didáctica/Didáctica de la Crítica". Ponencia presentada ante el Quinto Congreso Pedagógico Internacional, Monterrey, Nuevo León, 14-16 Octubre 2004.

AJAGÁN LESTER, L. (2005). "Criterios de Calidad para Textos de la Educación Media". Comunicación presentada en el Taller dirigido a técnicos y especialistas en textos escolares de la Dirección General de Desarrollo Educativo de Paraguay. (Asunción, 13 de Junio 2005).

ALMGREN, H. et al (1993). SO- Boken. Historia. Örebro: Gleerups.

APPLE, M. (1986). Ideology and Curriculum. London & New York: Routledge & Kegan Paul.

CARLINO, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CISTERNA, F. (2004) "La enseñanza de la historia y currículum oculto en la educación chilena" En: Docencia, Nº 23, Colegio de profesores de Chile A.G. , Santiago.

CHARTIER, R. (1994). The Order of Books: Readers, Authors and Libraries in Europe between the fourteenth and eighteenth Centuries. Stanford: Stanford University Press.

DE CERTEAU, M. (1988). The Writing of the History. New York: Columbia University Press.

DUFFY, T. (2006). The Textbooks of the Future: A Construction of the Teacher and the Learner. Ponencia presentada ante el Seminario Internacional de Texto Escolar, MINEDUC, 19-20-21 Abril, 2006, Santiago de Chile.

FIGUEROA SANDOVAL, B. (2004). La Construcción de la Lectura Funcional en los Futuros Profesores Básicos. Concepción: Universidad de Concepción. Tesis doctoral.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1980). Cien Años de Soledad. Madrid: Plaza & Janés.

GARRIDO, C. (2006) "Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7º y 8º básico, en Chile (1981-1994) en Acta del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, Santiago de Chile 2006. Mineduc-Unesco. pp.171-177.

GOODY, J. (1987). The Domestication of Savage Mind. Cambridge: Cambridge University Press.

GRAMSCI, A. (1987). The Modern Prince and other Writings. New York: International Publishers.

GREAVES LAINE, C. (2001). "Política educativa y libros de textos gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación" En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Mayo-Agosto, Vol 6, Nº 12, Consejo Mexicano de la Investigación Educativa, México 205-221.

HOBBSAWM, E (1994): Nationer och nationalism (Naciones y nacionalismos). Stockholm: Ordfronts förlag.

JOHNSEN, B.E. (1996). Libros de Texto en el Calidoscopio. Estudio Crítico de la literatura y de la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor S.A.

- JOHNSEN, B. E. et al (1997): *Kunskapens texter. Jakten på den goda läroboken*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- LAMB, T. (2004). "Etnicitet, den selektiva traditionen och pedagogik" Conferencia pronunciada en la Universidad de Örebro, Suecia, en el curso "Didáctica orientada hacia la etnicidad".
- LOTMAN, Y.M. (1990): *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. London & New York.: I.B. Tauris Co. LTD Publishers.
- LOZANO, J. (1995). "La Semiótica y la Teoría de la Cultura". En: *Revista de Occidente*, Nº 145-146. Documento web.
- [<http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero8/garrido.htm>] Consultado el 4 de Junio de 2009.
- LUNDGREN, U. (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LUNDGREN, U. (1993). *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- LLOBET, A-M , LLOBET, J. (1985). En Camino. Kristianstad: Natur & Kultur.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del Libro de Texto Escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- MONCLÚS, A. (1988). *Pedagogía de la Contradicción. Nuevos Planteamientos en Educación de Adultos*. Barcelona: Anthropos.
- OLIVARES, P. (2007) "Concepto de nación e identidad nacional: una approche a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX))" en *Acta del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, Santiago de Chile 2006*. Mineduc-Unesco. pp.163-167.
- PÉREZ PRIETO, H. (1992). *Skola och erfarenhet: elevernas perspektiv. En grupp elevers skolerfarenheter i ett longitudinellt perspektiv*. Uppsala Studies in Education 43. Uppsala: Acta Universitatis Uppsaliensis. [Tesis de doctorado]
- SELANDER, S. (1988). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- TAGUIEFF, P-A. (2004). *Le Sens du Progrés. Une approche historique et philosophique*. Paris: _ditions Flammarion.
- TORRES BODET, J. (1981). *Memorias*. México D.F.:Porrúa.
- TORRES, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- WILLIAMS, R. (1989). "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory" en Rylance, R. (ed.): *Debating Texts. A Reader in Twentieth Century Literary Theory and Method*. Oxford: Open University Press. pp. 204-216.
- ZÚÑIGA, E. (2007) "Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 años de textos escolares de Historia de Chile (1845-2005)" en *Acta del Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, Santiago de Chile 2006*. Mineduc-Unesco. Pp.178-183.