

educación y cultura

CEID **ifecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES

31



**TEXTOS
ESCOLARES**
**un debate
necesario**

Distribuidores y puntos de venta en el país

Apartadó

Victor Merluck Robledo
Cra. 96A N° 91-15

Arauca

ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Tel.: 52516

Barranquilla

CEIMPE
Calle 51 N° 29-88
Tel.: 400537

ADOSELA

Calle 44 N° 41-134 Of. 212
Tel.: 512899

Bucaramanga

SES
Cra. 25 N° 30-55
Tel.: 341827

Germán Chapeta

Cra. 27 N° 12-30
Tel.: 455697

Cali

Guillermo García
Cra. 36 Diag. 29-80
Tel.: 581456

SUTEV

Calle 8 N° 8-85
Tel.: 801008

Caramanta

María E. Alvarez B.
I.D.E.M. Juan P. Gómez
Tel.: 674362

Cartagena

Manuel Mendivil C.
Calle del Cuartel N° 36-32
Tel.: 642551

Cúcuta

Luis David Jaimes
Avda. 6 N° 15-39
Tel.: 723384

Dosquebradas

Sigifredo Flórez V.
Cra. 15A N° 61-15
Tel.: 322161

Ibagué

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Casa del Educador
Tel.: 651899

Magangué

Roberto A. Suárez
Calle 15A N° 8-42
Tel.: 877174

Manizales

José D. López S.
Cra. 27 N° 24-47
Tel.: 833893

Medellín

ADIDA
Calle 57 N° 43-27
Tel.: 540931

Tiberio Castaño Q.

Calle 57 N° 43-27
Tel.: 544135

Mitú

Gentil Novoa Garzón
Col. Comercial Nocturno
Tel.: 42045

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 N° 5-63
Tel.: 825307

Neiva

Alonso Llanos Durán
Calle 49F N° 6-29

Pasto

Myriam Erazo Enriquez
Cra. 24 N° 22A-61
Tel.: 230308

Popayán

Edgar Meneses
Calle 7 N° 7-26
Tel.: 34159

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 N° 9-23
Tel.: 71176

Victor Beltrán

Esc. Normal Nacional

Risaralda

Alexander Valencia
Cra. 3 N° 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco F. Villarreal
Cra. 5 N° 2-30

Santafé de Bogotá

ADE
Cra. 9 N° 2-45 Sur
Tel.: 890266

Coop. Editorial del Magisterio

Cra. 19 N° 37-65
Tel.: 452881

ECOE

Calle 24 N° 13-15
Tel.: 431654

Henry Sarabia Angarita

Calle 64 N° 81A-54
Tel.: 2527460

Cir. de Lectura Alternativa

Cra. 8 N° 15-63 L.235
Tel.: 844582

Sincelejo

Manuel Bravo M.
Cra. 30 N° 17A-24
Tel.: 820352

Roberto Estrada

Calle 30 N° 17A-24
Tel.: 820352

Túquerres

Alvaro C. Benavidez
Calle 23 N° 21-36
Tel.: 280870

Ubaté

Juan J. Cubillos
Cra. 7 N° 10-73
Tel.: 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Tel.: 725016

Villavicencio

José Sepúlveda
Cra. 26 N° 35-09

Stella Vanegas A.

Cra. 59 N° 44-13
Tel.: 33824

Yarumal

Javier I. Rodríguez
Cra. 17 N° 21-43
Tel.: 870269

Ocaña

ASINORT
Calle 12 N° 9-51
Tel.: 622565

Leticia

Jorge E. Picón Acuña
Calle 12 N° 10-20

Ciénaga

Cecilia Mozo

San José del Guaviare

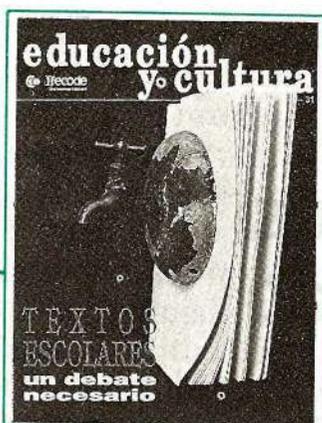
Enar A. Castro
ADEG

Garzón

Alejandro Mario Solarte
Cra. 3A N° 7-18
3703

Puerto Carreño

Samuel Susa
ASODEVI
Tel.: 54215



educación y cultura

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE)

OCTUBRE 1993 No. 31 \$1.500.00

Director: Jaime Dussán Calderón

Consejo Editorial: Jaime E. Blandón, Alfredo Camelo, Alvaro Carvajal, Carlos Augusto Hernández, Germán Mariño, José Fernando Ocampo, Rafael Rodríguez, Felipe Rojas.

Gerente: Alvaro Carvajal Arias

Carátula: Concepto Víctor Sánchez (Uno más). Fotografía Juan Guillermo Calle.

Ilustraciones: Uno más y Marcos Pinto

Diseño, diagramación y producción editorial: Servigraphic Ltda.

Distribución y suscripciones:

Avda. 28 No. 36-07

Teléfono: 2696919

A.A. 14373 Santafé de Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad. Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA, Carrera 28 No. 36-07 o al apartado aéreo 14373 Santafé de Bogotá.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y no comprometen la política de la Federación Colombiana de Educadores. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Tiraje de esta edición: 15.000 ejemplares.

2 EDITORIAL

INFORME CENTRAL: LOS TEXTOS ESCOLARES

La enseñanza del lenguaje:
"nuevos" textos escolares

4 Gloria Rincón, Luz Miriam Burbano, María Cristina Ruiz, Miralba Correa

No pido texto escolar, luego pienso

14 Raúl Barrantes

El texto escolar en la Pedagogía Freinet

20 Graciela Fandiño Cubillos

Figuración étnica en los textos escolares

27 Honorio Rivera Reyes

Los textos escolares y la socialización de género

34 Catalina Turbay

Análisis educativo del texto escolar

46 Betty Monroy Henao

Materiales para educación a distancia un enfoque constructivista

54 Jorge Jairo Posada E.

Textos escolares y derechos de autor

59 Heladio Moreno

POLITICAS EDUCATIVAS

Estímulos a colegios privados:
¿Para servirle a la gente?

61 Víctor Manuel Prieto

Los textos escolares: un debate necesario

Por primera vez la revista Educación y Cultura se ocupa de la problemática de los textos escolares. Lo hace en un momento en que está a punto de producirse un cambio radical en la educación colombiana, el cual, sin duda, repercutirá trascendentalmente en la concepción, la utilización, la elaboración, la edición y el mercadeo de los textos escolares.

Si la Ley General de la Educación consagra la autonomía escolar, como estamos convencidos que lo hará, los textos escolares en Colombia no seguirán siendo simplemente el desarrollo del currículo único, obligatorio y uniforme como lo han sido, por lo menos, a lo largo de todo este siglo. Hasta ahora los textos elaborados en el país se limitaban a ampliar cada uno de los puntos incluidos en el currículo oficial.

La autonomía escolar exige un cambio de orientación en la edición de los textos escolares. No habrá un currículo único y, por tanto, el texto no se limitará a seguirlo al pie de la letra. No se impondrá un currículo obligatorio y, en consecuencia, el texto no tendrá que estar sometido a los dictámenes de contenido y de metodología del Ministerio de Educación. Dejará de existir un currículo uniforme, con lo cual los textos se verán obligados a abordar las áreas del conocimiento con su propia orientación y proponérsela al público docente y estudiantil.

La Ley General de Educación adoptará en este sentido el camino de la libertad de cátedra consagrada en la Constitución de 1991. En consecuencia, se apartará de la línea de un texto único de carácter gubernamental, editado y repartido por el ministerio del ramo. Se dejará a un lado la concepción de un texto congelado, es decir, fijo para un determinado período de tiempo.

La concepción del texto único procedía de razones ideológicas y sociales. Intentaba mantener un control sobre la mente de educadores y educandos, bien sometidos a la ortodoxia política o bien ceñidos al dogma religioso. Si el gobierno editaba y controlaba los textos, se buscaba en esta forma preservar la unidad ideológica de la juventud.

Además, enfrentaba un problema fundamental, como es el del acceso a los textos escolares por parte de la población estudiantil, especialmente aquella sin suficientes recursos económicos. Financiados por el Estado, los textos gratuitos llegarían a todo el estudiantado y el alumnado, sin discriminaciones ni diferencias tendría la oportunidad de utilizarlos.

La Ley General de Educación no abordó el tema del acceso de la población estudiantil a los textos. Los gobiernos colombianos han ensayado la modalidad de repartir textos entre los niños y jóvenes de escuelas y colegios. En el Congreso se propone la creación de bonos para que los mismos estudiantes consigan en el mercado, con la orientación del profesorado, los textos que consideren necesarios o convenientes.

De pronto no se ha intentado en el país masivamente la creación de las bibliotecas de textos escolares en escuelas y colegios, de tal manera que el alumnado quede libre de tener que comprar los textos y se los proporcione la misma institución. Este tema tendrá que ser abordado y estudiado a profundidad.

Aborda la revista con este número una temática amplia sobre los textos escolares. Ha sido el producto de un intercambio de ideas e inquietudes entre especialistas y expertos en la materia con el Consejo Editorial de la revista. El papel que desempeña el texto. Las alternativas en la elaboración del texto escolar. Los textos de la pedagogía popular. Materiales para la educación a distancia. La masificación de la distribución y edición de textos. Sus relaciones con el currículo.

Quedan en el ambiente preguntas que demandan respuestas y sobre las cuales volveremos en próximos números. Por ejemplo: ¿Cómo articular los textos con las necesidades de los docentes, al dejar de existir el currículo único, obligatorio y uniforme? ¿Cuáles serían estas necesidades concretamente? ¿Se orientarían más a la búsqueda de una guía, un auxiliar y ya no a la satisfacción del contenido completo de las asignaturas?

Y otra más: ¿Cómo establecer la relación del texto escolar con los medios audiovisuales del aula o de fuera del aula, a los cuales tiene acceso el estudiantado, al margen de la promoción que haga de ellos la institución educativa? ¿Qué papel jugarían en remplazo o en complementación de los textos, los medios masivos de comunicación o el mismo periódico diario?

Los textos escolares han recibido mundialmente críticas severas por ser sexistas, clasistas, racistas, etnocentristas, urbanos culturalmente, orientados por una sola ideología. ¿Cómo mantener un análisis crítico de los textos editados sobre estos aspectos? ¿Cómo incorporar la superación de estas críticas en torno a puntos tan sensibles a la sociedad contemporánea?

Nos encontramos ad portas de un gran cambio en la educación colombiana. Estaremos atentos tanto al resultado de la aprobación de la Ley General de Educación como al de su desarrollo. La revista ha sido protagonista de primera línea antes de la discusión del proyecto y durante ella. El problema de los textos escolares es de vital importancia en este momento histórico de la educación colombiana.

La enseñanza de lenguaje: "nuevos" textos escolares

Gloria Rincón, Luz Miriam Burbano,
María Cristina Ruiz, Miralba Correa
Docentes e investigadoras de Cali

"A través de apropiadas sugerencias en el texto y a través de una buena guía del maestro pueden cambiarse muchas prácticas pedagógicas obsoletas e ineficientes, e introducir nuevas estrategias y actividades que ninguna reforma oficial puede lograr".

CARLOS EDUARDO VASCO (1992).

Porque se reconoce el inmenso poder que el texto tiene en la vida escolar, las reflexiones que se presentan a continuación pretenden ser un aporte para el diseño, producción y difusión de "nuevos manuales" para el aprendizaje del lenguaje en los grados iniciales de la escolaridad y que contribuyan a alimentar los procesos de cambio en la enseñanza del lenguaje escrito y la lectura desde los años del preescolar.



Por lo general se emplea el término "texto escolar" o "manual", para referirse a un medio auxiliar de la enseñanza, cuyas características son:

Material impreso, constituido por textos escritos e imágenes.

Contenidos determinados por los programas curriculares, generalmente presentados con brevedad en secuencias didácticas, sistematizadas y ordenadas.

El estudiante es el usuario principal, para un uso más que todo individual. En las prácticas actuales también los maestros y los padres de familia se convierten en usuarios,



quienes por otro lado sólo tienen como fuente casi única de consulta este libro.

Casi siempre se escriben en serie para toda la primaria, aunque esto no es garantía de unidad de criterios.

En la actualidad el texto escolar ha dejado de ser un medio auxiliar de la enseñanza para convertirse en “símbolo y derrotero de lo que la escuela debe enseñar” (Peña, 1992:5). A pesar de esto, la investigación sobre el tema es bastante escasa en nuestro país, ya que como lo plantea Peña (1992:55), el asunto ha

dejado de ser un problema de naturaleza educativa y ha pasado a ser un hecho técnico. Si bien son muy pocos los maestros que conciben su quehacer sin la presencia del “manual”, el interés por la discusión pedagógica y teórica sobre esta clase de material es casi nulo por parte de los docentes. Las críticas a la baja calidad de los textos, casi general, y en los cuales aprenden los niños, provienen más que todo de ámbitos académicos, los que a su vez tampoco asumen la transformación de esta difundida herramienta didáctica.

Justamente porque se reconoce el inmenso poder que esta clase de libros tiene en la vida escolar, las reflexiones que se presentan a continuación pretenden ser un aporte para el diseño, producción y difusión de “nuevos” “manuales” para el aprendizaje del lenguaje en los grados iniciales de la escolaridad que contribuyan a alimentar los procesos de cambio en la enseñanza del lenguaje escrito y la lectura desde el preescolar, orientados por los resultados de investigaciones y enfoques constructivistas que transforman las concepciones sobre cómo se aprende, se conoce y se desarrolla el pensamiento, la comunicación y la acción.

1. Antecedentes

Desde hace varios años, grupos de maestros e investigadores hemos venido realizando planteamientos y experiencias para proponer una enseñanza del lenguaje que tenga más en cuenta al sujeto, que retome los avances de los estudios lingüísticos y que en general, asigne al lenguaje la función e importancia que éste tiene en la vida misma. Poco a poco, estos aportes han sido recogidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y es así como en varios documentos y eventos auspiciados por éste se ha venido planteando la necesidad de transformar los modelos pedagógicos para la enseñanza del lenguaje. Entre los documentos en este sentido, contamos con el Marco teórico general para la enseñanza del español y literatura (MEN, 1983), y el documento denominado *Orientaciones teóricas y prácticas para la enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, desde preescolar hasta tercer grado de educación básica*

primaria (MEN, 1993). En este último, se considera que:

“...las teorías constructivistas —como campo abierto a la investigación de los procesos de desarrollo cognoscitivo— ofrecen un marco conceptual válido para la reorientación de la práctica pedagógica. Es necesario desarrollar la capacidad de respetar, valorar y apoyar los esfuerzos de los niños por llegar a sus propias elaboraciones conceptuales, sin que la intervención del adulto se limite a calificarlas de “buenas” o “malas” o a imponer su saber, sin tener en cuenta los procesos de intelección del niño (MEN, 1993).

De esta forma, al tener en cuenta la construcción de los conceptos y el desarrollo del pensamiento, se plantea la necesidad de reorientar las prácticas y los materiales pedagógicos (el texto escolar entre estos), para revisar los conceptos de lectura y escritura (más exactamente, producción de textos o lenguaje escrito) y en general, la relación niño-conocimiento en el contexto escolar. En el marco de esta propuesta, el MEN nos solicitó elaborar un documento en el cual planteáramos los cambios que dicho enfoque implica para los textos escolares (mayo/93). A continuación presentaremos algunos apartes de ese trabajo.

2. Los actuales textos escolares para la enseñanza del lenguaje

La tradición escolar respecto de la enseñanza de la lectura y escritura, ha configurado unos presupuestos conceptuales y unas prácticas determinadas de las cuales se han derivado los estilos de diseño y concepción del texto escolar dominante para la enseñanza en esta área. A grandes

rasgos, estos presupuestos y prácticas son:

Se parte de la idea de la enseñanza como un proceso fundamentalmente gestado por el adulto, en el cual el niño se limita a cumplir con roles repetitivos de supuesta “ejercitación” o “refuerzo de los aprendizajes”; de allí que el texto escolar se haya construido como una unidad cerrada en la cual se niega la interacción del niño y su actividad. El texto remite fundamentalmente a tareas en las que todo está explicitado y no queda nada para descubrir.

Al concebir el niño como un sujeto incapaz y dependiente, sin posibilidad de ejercer su iniciativa y orientarse por sí mismo —al menos en algunos aspectos de su búsqueda de conocimiento—, se piensa que es necesario presentarle de forma nomenclada, ordenada, secuencial, sistemática y tematizada los conocimientos que éste debe aprender.

Lo anterior genera estilos y tonos de escritura centrados en la función “didáctica”; por esto, de forma deliberada, no plantea al lector dudas, alternativas, planteamientos diversos y contradictorios. Así, es frecuente encontrar vocabularios estandarizados, restringidos y, en cierto sentido, empobrecidos; explicaciones que buscan simplificar conceptos o categorías para no dejar ningún trabajo al lector (o al menos, eso pretenden) y escritos en los que se procura desde el primer párrafo agotar la información “útil”. Para revisar una presunta “comprensión de lectura” se recurre a preguntas cerradas, más que todo sobre datos del escrito.

La organización de esta clase de libros se rige por la idea de *transmisión de contenidos*, lo que da lugar a las unidades o lecciones, presentadas secuencialmente, lo cual sugiere una correspondencia inflexible entre la organización cronológica de la actividad escolar y el orden expositivo del libro.

Los maestros seleccionan los textos con criterios no estrictamente pedagógicos o teóricos, lo que es fomentado por algunas editoriales

con estrategias de mercadeo que no se basan, la mayoría de las veces, en la calidad intrínseca de los libros puestos en circulación.

Como ya se dijo para el maestro, el texto escolar es la guía de lo que “toca” en cada clase. De medio, pasa a ser un fin y casi que la única fuente de saber para la enseñanza. Para el alumno, es también la versión a la que debe sujetarse, que debe memorizar, ejercitar y en últimas en la que tiene que creer como única.

Como lo afirma (Vasco, 1992:17) al retomar la investigación de Chevalleard, de la Universidad de Grenoble Francia, los autores de textos escolares son coaccionados a “ignorar, descartar, seleccionar, simplificar, diluir, esquematizar, dividir, evaluar, reordenar y hasta caricaturizar los distintos temas, problemas, resultados, conceptos, teorías, discusiones, preguntas, vacíos, divergencias y oscuridades de la configuración contemporánea de la ciencia respectiva”.

Los grupos minoritarios de la sociedad son tratados a través de algunos textos escolares, mediante conceptos e imágenes en los que no se reconoce la diversidad cultural y el derecho a formas de pensar, vivir y sentir diferentes a la dominante.

En la edición y producción de manuales el proceso creativo se encuentra fragmentado. Así, para concebir las líneas generales del proyecto editorial (serie de manuales), se parte de la labor entre el autor (es), el editor y, eventualmente, los asesores pedagógicos. Luego, el autor se dedica a producir y organizar los materiales escritos y solamente sugiere las ilustraciones que el manual debe llevar. Finalmente, el ilustrador procede a realizar los diseños que “acompañan” el escrito. Estas ilustraciones no se desprenden de una creación articulada que juegue con las posibles interacciones entre interpretación de textos e imágenes y con el desarrollo de estrategias por parte del lector.

La relación imagen-texto escrito, se concibe así: el uso de imágenes suele estar restringido a una función decorativa o de ilustración en las que la imagen pretende aportar claridad

a lo escrito y suele ser redundante o pobre con respecto al texto. De esta forma, se descartan otras posibles relaciones entre lo escrito y los otros elementos visuales. Dicha forma de concebir los manuales, se reencuentra en las evaluaciones de los libros de texto en los que se plantean los componentes lingüístico e icónico como elementos separados y se considera el segundo como un elemento técnico, cuyo papel es fundamentalmente decorativo y supeditado al primero.

No se emplean los desarrollos técnicos y estilísticos del lenguaje gráfico y visual para diseñar integralmente un libro con todo el potencial estético y creativo de nuestro tiempo. En la mayoría de los actuales libros de texto se observa un escaso trabajo de búsqueda respecto de las posibilidades de significación de la imagen, y es así como éstas son monótonas; no se emplean recursos como la composición de secuencias o criterios de composición de planos y encuadres que permitan un ritmo visual; por el contrario, lo usual es el empleo de planos generales desde un ángulo frontal. Esto pone al libro de texto en desventaja en relación con otros libros, otros medios impresos y audiovisuales, con los que el niño tiene contacto.

3. Implicaciones de un modelo constructivista

Es cierto que lo más coherente con un marco constructivista es iniciar un proceso para brindar a los niños libros y otros materiales impresos que no constituyan necesariamente un *manual escolar*. Sin embargo, somos conscientes de la tradición escolar que nos antecede, dentro de la cual el libro de texto juega un importante papel de guía para el maestro y es para muchos niños el libro en el cual adquieren sus primeras experiencias de lectura. Ahora bien; para superar algunas de las limitaciones anotadas y



Mi Cartilla segunda

Jaime sabe ya leer muy bien. Cuando lee, parece que conversa.

Sus hermanitas oyen con mucha atención los cuentecitos de la Cartilla segunda que le regaló su papá.

Para leer bien hay que hacer algunas pau-

asumir los planteamientos teóricos enunciados para el trabajo con el lenguaje desde preescolar, se exigen cambios en el proceso de diseño, producción y uso de los textos escolares, los cuales implican búsqueda y negociación entre todos los interesados y afectados por dicho proceso. Entre estos cambios tenemos:

El libro debe ser concebido y diseñado integralmente como un todo articulado

Se hace necesario reformular el proceso de creación de los textos escolares al asumirlo como trabajo de equipo en el que el trabajo del diseñador gráfico deje de con-

siderarse un elemento agregado cuya función es hacer el libro "hermoso" o "legible" mientras se ignora su capacidad plena de significar y transformar el trabajo de interpretación que realiza todo lector.

El manual escolar debe ser producido a través de procesos de investigación y validación

Se recomienda a los autores y casas editoriales conducir la producción de los libros para la enseñanza de lectura y escritura mediante procesos de investigación en los cuales, equipos de autores, en lo posible interdisciplinarios, con experiencias inno-

vadoras desde una perspectiva pedagógica como la aquí expuesta, validen los usos pedagógicos supuestos para los textos creados por ellos mismos.

Por lo menos el 50% del material propuesto destinado a la edición de un libro debería pasar por una edición de prueba y validación en las escuelas donde se confrontaría si en realidad la propuesta pedagógica del texto en cuestión es viable para corroborar mediante la práctica directa con maestros y niños; si la propuesta pedagógica del material es coherente y funcional; si realmente responde a las necesidades e intereses de los niños de dicho grado y, además, si las orientaciones específicas contenidas en la "Guía del Maestro" permiten lograr un adecuado uso y manejo del texto escolar.

La relación imagen-texto escrito

Así como debe existir un trabajo para cualificar los textos, también éste debe hacerse sobre la imagen para posibilitar así la intertextualidad. Se hace necesario tener en cuenta los desarrollos actuales de la cultura audiovisual. Productos culturales tales como la televisión, la radio, la prensa y las historietas, son manifestaciones de la cultura en las que hacen notorios los cambios en la percepción y en la concepción del mundo.

Las relaciones entre texto escrito e imagen no necesariamente son de correspondencia. Pueden presentarse también otras formas de relación que a continuación resumimos:

A veces sólo la imagen narra, en forma de secuencia, una historia que se puede interpretar y recrear verbalmente.

En otros casos, lo visual es predominante y existe una relación de

ALEGRÍA DE LEER — 35



Librito

Si comparamos estos tres libros, veremos que el del centro es de tamaño mediano, y lo llamamos *libro*.

El de la derecha es un libro muy grande, y lo llamamos *librote*.

El de la izquierda es un libro pequeño, y lo llamamos *librito*.

Libro

Librote

complementación entre la significación aportada por lo visual y lo lingüístico y se establece así un contrapunto cuando la imagen amplía, modifica o contradice lo escrito. En estos casos la interpretación global de ambos elementos depende de su mutua complementación.

Tenemos los casos en que la imagen funciona como una ilustración que aporta y recrea la significación de lo escrito, sin que su presencia sea imprescindible para una idea completa del texto escrito.

También debe considerarse en función de la interacción imaginativa que el niño establece con el texto escrito —cuando éste tiene la virtualidad de desencadenar imágenes mentales en él—, la necesidad de no presentar una propuesta visual para

permitir así crear versiones propias de las ideas que lo escrito refiere.

Para que la imagen enriquezca al lector también ésta debe ser variada.

Por una parte, puede recurrir a efectos producidos por la variedad de angulaciones y planos con los que se puede componer una página o una serie de páginas ¹.

Por otra parte, puede emplear variedad de técnicas y estilos sin perder la armonía visual.

Tanto la imagen como el texto deben plantear problemas al lector

¹ Para ampliar las ideas aquí expuestas, recomendamos la lectura de la ponencia "Uso del lenguaje cinematográfico en la ilustración de libros para niños", de Manuel Díaz (1993).

que lo motiven a buscar información en otros textos.

Hay que tener el cuidado de conservar unidad de criterios en cuanto al uso de las imágenes. Se recomienda:

El uso de fotografías para los textos de carácter informativo.

Las ilustraciones de corte realista cuando sea necesario acompañar textos de carácter referencial, y otro tipo de dibujos u obras gráficas con calidad estética adecuada para los niños, con figuras limpias y fondos definidos, según el propósito expresivo del artista.

Criterios lingüístico-pedagógicos

El lenguaje debe presentarse como una totalidad y el objetivo fundamental de su enseñanza debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa del niño, para lo cual es necesario proporcionarle herramientas que le permitan ir descubriendo el uso y función del lenguaje, como para qué se lee o escribe; en qué situaciones se realizan estas actividades; el placer de poder "inventar" o "construir" diferentes tipos de textos y de comprender cómo funcionan.

La lectura y la escritura deben plantearse en contextos funcionales; es decir, en situaciones significativas para los niños en los cuales puedan entrar en contacto y utilizar diferentes géneros textuales de tal forma que puedan compararlos en sus usos y características.

Es importante que el trabajo con el texto escolar genere tres grandes tipos de prácticas:

Prácticas orales referidas a diversos tipos de textos orales, visuales y escritos; por ejemplo, incitar a los niños a dialogar sobre lo que se dice, en qué orden y para qué, cuando se narra un cuento, se da una instrucción, se expresa un mensaje, etc. También sobre lo que se representa

AL GRÍA DE LEER

—47

gos que le dió su padre por embustero: Gustavo no se corregía.

Una mañana, el pastorcillo, lleno de terror, vió que en realidad avanzaba el temi-



ble animal y comenzó a gritar: ¡El lobo! ¡El lobo!

La Alegría de Leer. Evangelista Quintana 1958

en los elementos visuales que acompañan un texto escrito.

Prácticas textuales de lectura a través de las cuales el niño desarrolla sus estrategias como lector. Mediante estas prácticas el niño trabaja sobre los índices del texto (persona, lugar, tiempo, espacio, etc.), y le permiten construir los posibles significados del mismo.

Prácticas escritas referidas a textos orales, visuales y escritos; por ejemplo, orientar la producción de un escrito sobre otro texto o una pintura que se presenta.

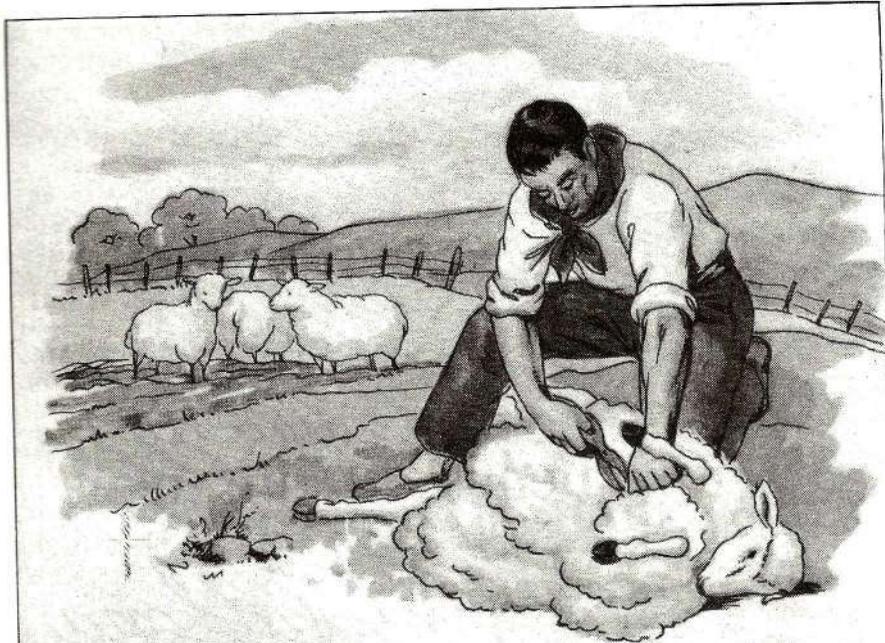
En el trabajo con cada uno de los textos propuestos pueden tenerse en cuenta diferentes momentos, algunos de los cuales podrán ser 2:

Antes de entrar directamente en la lectura, se buscará que el lector explicita la información que posee sobre los contenidos para iniciar con la predicción de éstos y así promover la producción de hipótesis, su discusión, análisis y consignación, bien en el tablero o en los cuadernos de los niños.

Se continúa con la lectura por parte del maestro, de los niños, o de ambos, según el caso.

Terminada la lectura, se vuelve sobre el texto al retomar las hipótesis propuestas al comienzo para compararlas con el contenido del texto

² En ninguna medida se trata de proponer el camino descrito aquí como la vía única para el trabajo con los textos.



lana lana

ene uno

ene uno

Olano une la lona

1

NOTA: Los gráficos tienen por objeto deducir el signo que se introduce al conocimiento del niño y darle a conocer el nombre.

sea un trabajo que ocupe varios días o semanas.

En un momento posterior a la discusión de los textos, se elaboran diversas consignas de reescritura del texto trabajado, tales como escribir desde la perspectiva del autor, de uno de los personajes, cambiar la duración, el espacio, etc.

Luego de la reescritura, viene un trabajo de autocorrección en el cual los niños, apoyados por las pautas encontradas con el maestro y sus propias reflexiones, corrigen su producción. Así se realizarán varias reescrituras hasta lograr un texto satisfactorio para él.

Para lograr que un niño se forme como lector y productor de texto, deben proponérsele actividades que le permitan ir estableciendo:

Las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito.

Los requerimientos anteriores a la lectura y escritura propiamente dichos, como sería precisar el tipo de texto adecuado para cada situación de comunicación y los conocimientos previos para componer su texto; definir el destinatario, el lugar del enunciador, el propósito del escrito. Debe además anticipar el resultado final de su trabajo.

Las condiciones por llenar durante la escritura; antes de empezar a escribir, el sujeto debe delimitar los principales aspectos del texto, así:

Superestructura; es decir, definir los bloques del texto, o esquema típico de éste (la silueta que corresponde a una receta, un cuento, una carta, etc.)

Lingüística textual; conocer sobre las funciones del lenguaje, la enunciación (marcas de persona, tiempo, espacio); la coherencia semántica y la organización sintáctica.

Lingüística oracional; se considera aquí el orden de las palabras, el manejo de oraciones simples y complejas, y la escritura de la palabra.

Un proceso de evaluación, autoevaluación y control sobre el producto final para que a lo largo de la producción de textos el niño utilice proce-

escrito; “¿su información se parece a la que encontró al leer? ¿Por qué...?”. Esta actividad consiste en estructurar diversas situaciones en las cuales el niño compara su conocimiento de los aspectos formales y semánticos del texto con los que éste le propone. Dicha comparación provoca un permanente proceso de ajuste de sus teorías y puede llevar a la reescritura de los textos que el niño produce.

Se realiza un nuevo proceso de exploración cuando se elige un aspecto cada vez. Ejemplo: si se trata de un cuento, puede darse una discusión sobre los personajes, cómo se les nombra, cuáles espacios ocupan, qué

acciones realizan y para qué las realizan.

Se consignan los acuerdos de la discusión y se reflexiona sobre el aprendizaje alcanzado.

En la siguiente oportunidad se tocará otro aspecto del texto como sería en qué tiempo se cuenta la historia, cuánto ha transcurrido desde el momento en que empezó, cuáles son las expresiones lingüísticas — índices textuales — que permiten al lector obtener ese conocimiento.

Así sucesivamente con todos y cada uno de los elementos del texto y de su lenguaje. Es de esperar que éste

dimientos de monitoreo y control de sus realizaciones. Estos procedimientos implican la autorregulación y la toma creciente de conciencia del funcionamiento del lenguaje en los textos. Escribir los criterios que debe cumplir su texto antes de producirlo, ayuda al niño a autoevaluarse, a corregirse y a formarse como lector crítico ante textos producidos por otros.

De esta forma los niños podrán vivenciar en la producción de textos, las diferentes operaciones que este proceso implica:

Planificación textual, lo cual no significa hacer un plan, sino considerar tanto al destinatario como el objetivo y la organización que conducirá al texto hacia su forma final.

La textualización, que considera los procesos necesarios para "Linearizar el texto": la progresión y conservación de informaciones, las conexiones, los sustitutos, los tiempos verbales y la puntuación.

La relectura de los textos o revisión, bien durante la producción del texto, o cuando ésta ha finalizado.

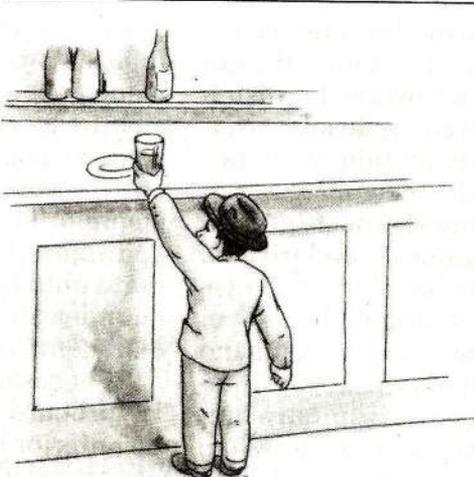
Proponer situaciones de lectura con objetivos definidos; (por ejemplo: buscar información, recrearse, etc.), para que el lector realice un complejo procesamiento de informaciones o índices textuales, entre los cuales tenemos ³:

A) La noción de contexto: ¿Por qué llega el texto? ¿De dónde se extrajo (de una revista, libro, enciclopedia, etc.)? ¿Es un texto autónomo? (carta, afiche, cartelera).

B) Principales parámetros de la situación de comunicación: ¿Quién lo escribió? (Emisor) ¿Para quién? (destinatario); ¿Por qué? (objetivo); ¿Cómo sabemos esto? (contenido); ¿En qué parte del texto?

C) Tipo de texto: ¿Es una carta... un cuento... una receta...? ¿Cómo lo sabemos?

D) Superestructura del texto: ¿Cómo es la organización espacial y lógica de los bloques del texto? (silueta);



el enano bebe
el enano bebe
lola no baila ni lee
lola no baila ni lee

b a l a
 b o l a
 b u l a
 b b e

¿Existe una lógica cronológica, narrativa, otra, cuál? (esquema) ¿Existen un inicio y un cierre específicos? (dinámica interna).

E) Lingüística textual: ¿Cómo se marcan las personas, los sistemas de tiempos, las referencias espaciales? ¿Cómo se relacionan en el texto todos los elementos? (nexos y sustitutos) ¿Cómo se establecen las redes de significado? ¿Y la puntuación? ¿Qué significaciones particulares introduce?

F) Lingüística de la frase: Marcas de las relaciones sintácticas, lexicales, ortográficas y de puntuación que pueden aportar para el significado.

G) Palabras y microestructuras: Palabras que se reconocen, palabras que se infieren a partir de elementos reconocibles, grafemas, sufijos y prefijos, etc.

La GRAMÁTICA puede trabajarse desde una perspectiva textual, entendida como la observación, reflexión y análisis sobre

³ Jolibert, Josette y grupo de Ecoen. "Formar niños lectores de textos". Traducción Hachette, Chile, 1992. (Ediciones pedagógicas chilenas).

las funciones sociales, las estructuras discursivas, las características y las condiciones de cada uno de los tipos de textos, lo mismo que la exploración de sus variaciones. En este sentido, cualquier reflexión, información o ejercitamiento sobre el aspecto gramatical del idioma debe derivarse del trabajo sobre el texto, de las motivaciones originadas en el encuentro comunicativo cotidiano y estar orientada a resolver situaciones de uso que resultan significativas para el sujeto interesado en conocer y utilizar mejor su lengua.

La organización del texto escolar y la concepción de proyectos editoriales

Los libros deberían proponer materiales organizados a partir de la identificación de problemas que puedan resultar interesantes para los niños y que sirvan como pretexto para la escritura y lectura. De esta forma se plantea a los niños la necesidad de enfrentar diversos interrogantes propios de un contexto dentro del cual la práctica textual se presente de forma integral y haga posible el desarrollo de la comprensión del lenguaje en contextos significativos. Por ejemplo: "La historia de mi barrio" permitirá la creación y lectura de textos de diferente género (anécdotas, coplas, cartas, cuentos, noticias). Un proyecto forma dentro del libro una sección, o es un fascículo.

Sería conveniente la presentación en fascículos o pequeños folletos, lo cual contribuirá a que el niño se aproxime a la noción de diversidad textual. Existen en otros países proyectos editoriales realizados con este criterio en los cuales los niños disponen de una "biblioteca mínima", que en realidad podría ser un solo libro, pero que al estar presentado en

fascículos permita una vivencia más concreta de la diversidad textual. Esto además hace posible manejar pequeñas variaciones en cuanto al formato, calidad del papel y tipos de letra e ilustración entre fascículo y fascículo. Por ejemplo, el empleo de formato apaisado en un fascículo y formato oblongo en otro, siempre y cuando esto cumpla alguna función dentro del diseño.

Es necesario que el texto escolar procure una lectura abierta. Lo anterior implica leer y buscar dentro del libro al ir de un texto y de una sección a otra. De este modo, los niños tendrán la oportunidad de hacer lo que realmente hace todo lector-investigador: leer en varias fuentes relacionadas con el objeto de su interés.

Así mismo, el manual debe ser una fuente de interacción, de inquietudes, de búsquedas y remisiones a otros textos y a otros portadores de textos, tales como revistas, periódicos, anuncios publicitarios, folletos, enciclopedias, comics, textos con imágenes o sin ellas.

La promoción del texto y la transformación de las prácticas pedagógicas

La producción de textos debe ir articulada con procesos de formación de los maestros a través de campañas que las editoriales podrían realizar como alternativas serias y calificadas para un respetuoso mercadeo del libro de texto y se generaría de esta forma la asistencia de los docentes a charlas, talleres y seminarios en los que los autores de los libros tengan la oportunidad de orientar y estimular a los maestros en el uso de este nuevo tipo de manuales. Tales actividades sirven además para establecer parámetros de evaluación y seguimiento de los manuales así promovidos.

La guía del maestro, un auténtico manual para promover el uso de los libros de acuerdo con esta propuesta pedagógica

Es requisito indispensable la producción de materiales anexos al libro de texto, en particular la concepción de un manual o "Guía del maestro" cuyo objetivo sea ampliar la propuesta metodológica, las actividades sugeridas y las reflexiones sobre el quehacer pedagógico, dado que la mayoría de maestros no cuenta con experiencias, formación y conocimientos acerca de esta propuesta. Para el efecto, podría contener:

Citas textuales de trabajos que apoyan la conceptualización acerca de actividades específicas allí reseñadas y que sirven también, como referencia bibliográfica para el maestro que se motive a profundizar en su conocimiento.

Textos diseñados con el propósito de poner en juego estrategias y prácticas textuales en las cuales se propicie que él, como lector, desarrolle las mismas estrategias que ha de propiciar en los niños.

Reflexiones de los autores del manual sobre los planteamientos teóricos que sustentan la propuesta particular de cada manual o serie de manuales y se haga viable el desarrollo conceptual.

Otras actividades, e incitación a escribir las variaciones o diseños nuevos que surgen en su práctica, lo mismo que las reflexiones que en ella va produciendo.

Otros aspectos

Es importante proponer actividades grupales e individuales, pues de esta forma el niño desarrolla su autonomía, el respeto por la opinión del otro, la solidaridad, la transformación o la confirmación de su pensamiento.

Los valores presentados en el texto escolar, de forma implícita y explícita deben tener en cuenta la diversidad cultural del país. Se

procurará un tratamiento tanto a nivel de texto como de imagen que respete las diferencias sociales, culturales, raciales y de género y que promueva valores tales como la tolerancia, la solidaridad, la paz y la convivencia, así como la conservación del medio ambiente.

La Evaluación también debe variarse y orientarse más que todo hacia la observación y descripción del proceso de lectura y escritura en el niño.

Usar letras de *imprenta* y *cur-siva* para permitir a los niños conocerlas. Eventualmente se aceptarán otros tipos de letra, siempre y cuando obedezcan a una función dentro del texto. Por ejemplo, letra a mano alzada para historietas o cartas.

Todo esto implica modificar los criterios que actualmente se tienen para hacer libros de texto, lo mismo que para su selección y uso, tanto por parte de los maestros, como por parte del MEN. ☒

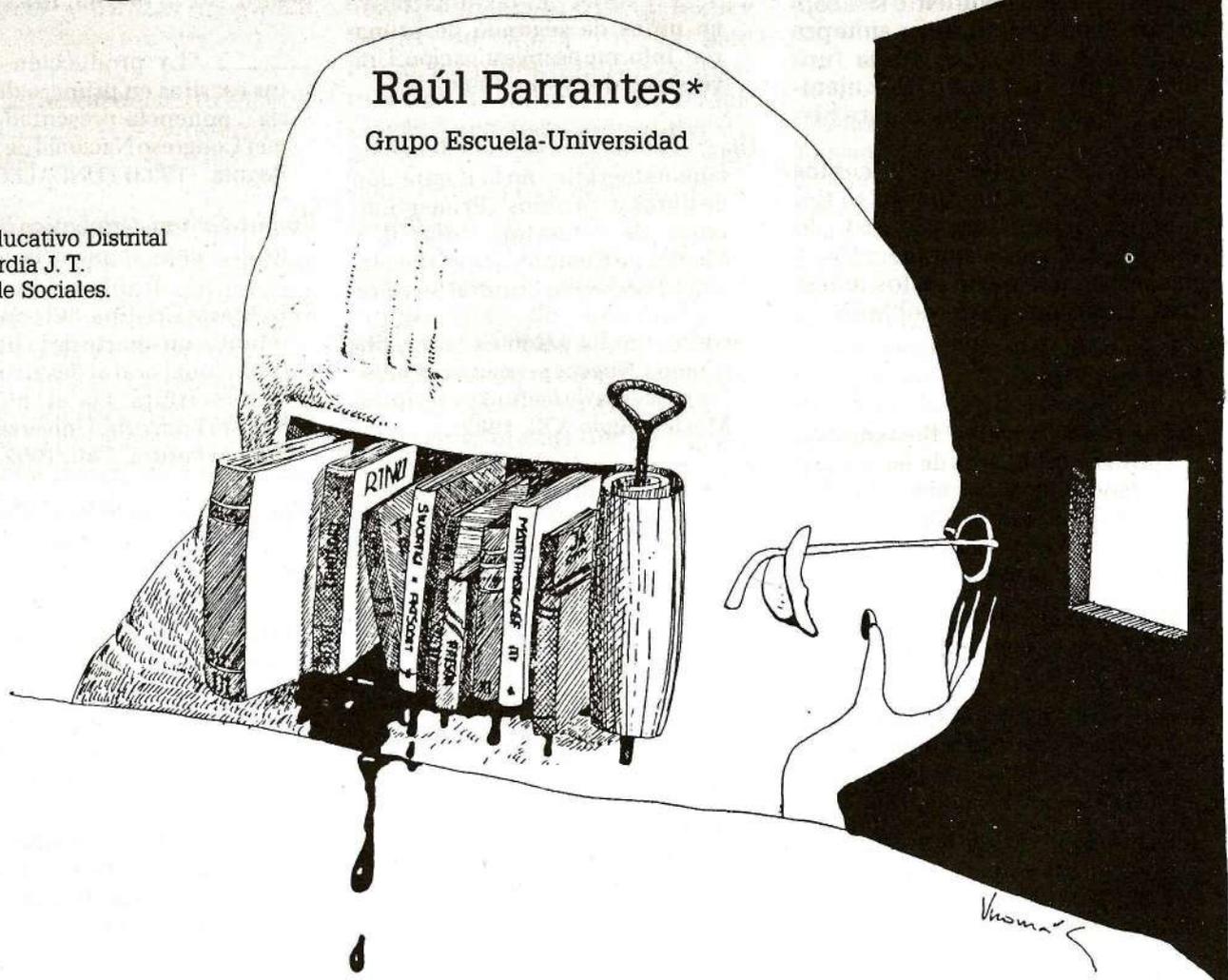
Bibliografía

- Baena, Luis Angel y Bustamante, Guillermo. "El área de lenguaje y el rendimiento escolar". En *Revista La Palabra*. No. 1, Tunja, UPTC, noviembre de 1992. MEN Saber. No. 1. Bogotá, 1992.
- Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. *Aprender a leer*. Barcelona: Grjalbo, 1983.
- Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- Bruner, Jerome. *Actos de significado*. Madrid: Alianza, 1991.
- Burbano, Luz Miriam. "Creatividad y producción escrita". En: *Revista Educación*. No. 12. Cali: Universidad de San Buenaventura, 1992.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Charria, Ma. Elvira y otros. *La escuela y la formación de lectores autónomos*. (Siete fascículos). CIID - MEN - PROCULTURA, 1989.
- Coll, César. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. (Comp.). México. Siglo XXI, 1983.
- Correa R., Miralba. "Anticipación y autorregulación en el proceso de lectura". Ponencia presentada en Pasto, octubre de 1992.
- _____. "La lectura como práctica textual". Ponencia presentada en el Seminario sobre análisis de discurso y lectura, dirigido por Patrick Charaudeau, Universidad del Valle, abril de 1993.
- _____. y otros. "El texto narrativo en niños de segundo de primaria". Informe de investigación, Universidad del Valle, 1993.
- Díaz, Fanuel. "Uso del lenguaje cinematográfico en la ilustración de libros para niños". Primer Simposio de Literatura Infantil y Medios de Comunicación, Bogotá, 1993. Fundación Cultural Susaeta.
- Ferreiro, Emilia y Gómez Margarita (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.
- Grupo Editor, Aique. *Guía del docente. Un libro Muy Bonito*. 1989, Buenos Aires.
- Martínez, Néstor. *Diseño del libro*, Cerlac, Bogotá, 1993.
- Ministerio de Educación Nacional, (1983) "Marco teórico general para la enseñanza del español y literatura", Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, (1993) "Orientaciones teóricas y prácticas para la enseñanza de la lengua escrita y de la lectura, desde preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria", Santafé de Bogotá.
- Jolibert, Jossette y otros. *Formar niños lectores de textos*. Chile: Hachette, 1991.
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Pelegrín, Ana. *La aventura de oír*. Edit. Cincel, expresión y escuela, Madrid, 1982.
- Peña B. Luis Bernardo. *La calidad del libro de texto*, Cerlac, 1991.
- _____. "El libro de texto como problema de calidad educativa" en *La calidad del libro de texto*. Cerlac, 1991.
- Rincón, Gloria y otros. "Los programas de lectoescritura y la reforma curricular". En: *Educación y cultura*, No. 4, Bogotá, 1985.
- _____. "La producción de textos escritos en primero de primaria", ponencia presentada al Primer Congreso Nacional de Lectura, Bogotá, (1993) FUNDALECTURA.
- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Tunja: Imprimeix, 1982.
- Ruiz, María Cristina. "El cancionero infantil: un aporte de la literatura tradicional oral al desarrollo de la lectoescritura en el niño". En *Revista Educarte*, Universidad San Buenaventura, Cali, 1992.
- Teberosky, A. (1989) "La escritura de textos narrativos" en *Infancia y aprendizaje*, 46, pág. 17-35, Madrid.
- Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Edit. Horsori, Barcelona.
- Tolchinsky L. & Teberosky A. "Al pie de la letra", Conferencia realizada en el IMIPAE, octubre de 1991.
- Tolchinsky, Liliana. "Escribir ¿cómo?" Ponencia en el Primer Congreso de Acción Educativa. Bello Horizonte, Brasil. Junio de 1992.
- Van Dijk, Teun A. *La ciencia del texto* Paidós, Comunicación, Barcelona, 1989.
- Vasco U., Carlos Eduardo, "Significado educativo del libro de texto" en *La calidad del libro de texto*, Cerlac, 1991.

No pido texto escolar, luego pienso

Raúl Barrantes*
Grupo Escuela-Universidad

* Centro Educativo Distrital
La Concordia J. T.
Profesor de Sociales.



Tras la decisión de pedir o no un texto se encierran problemas pedagógicos de largo aliento. Facilitador o sustituto. Dogma o punto de referencia. Libro de consulta o cartilla. Currículo o programa de estudio. Todas son preguntas que siempre debería hacerse el maestro al optar por un texto escolar. Un aporte a resolver estos interrogantes es el presente trabajo realizado por el profesor Raúl Barrantes del grupo Escuela-Universidad.

Al iniciar el año escolar los maestros nos enfrentamos a la rutina de examinar los textos escolares que ofrece el mercado editorial para tomar la decisión de pedir a los alumnos la mejor alternativa de texto que satisfaga los propósitos que tengamos en mente para el año, en cada una de las áreas. Un maestro tradicional da una mirada a los contenidos que propone, a las actividades y tratamiento metodológico para desarrollar dichos contenidos, a las ilustraciones y probablemente al precio para que se adecúe a las posibilidades económicas de nuestros alumnos. De esta forma, se hace un balance entre dichos aspectos para incluirlo en la "lista de útiles" con destino a los padres de familia. La decisión favorable de pedir texto escolar incluye la consideración subyacente de ver el texto como una ayuda educativa; esto es, como un *facilitador* del aprendizaje. Obviamente, las editoriales saben esto y por ello incluyen también una programación o parcelación para el año, con lo cual amplían su radio de "ayuda" a los maestros en la planeación curricular. Visto de este modo el análisis del texto escolar ofrece una limitación, o sea su examen es *intrínseco*.

Si los maestrosuviésemos en cuenta las consideraciones de un colega que decide no exigir texto y le pidiéramos el mayor número de razones de esa decisión, no sólo calificaríamos la demanda de mejores textos, sino que enriqueceríamos el ambiente de búsqueda de alternativas pedagógicas, puesto que es muy probable que el maestro que se juega su propuesta esté pensando en las consecuencias pedagógicas de introducir el texto en el aula.

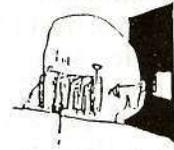
El presente comentario no pretende entonces ver el texto de forma aislada, sino en relación con algunos ámbitos particulares que trastoca, tales como la escuela, el maestro y el conocimiento.

Relación texto escolar-escuela

El impacto pedagógico del texto depende de su masificación; no es lo mismo disponer en la biblioteca (cuando existe alguna) la existencia de varios textos sobre la misma temática con diferentes puntos de vista que un texto igual solicitado por el profesor en todos los pupitres de sus alumnos. Su uso debe diferenciarse entonces entre instrumento contingente de consulta y permanente de clase. Afortunadamente, en nuestro tiempo el maestro puede solicitar a su albedrío uno, varios o ninguno. Antes no fue así.

En efecto; el origen de la instrucción pública en Colombia como en el nuevo mundo, trae consigo la masificación de un texto de estudio inapelable: La Biblia. Incluso antes de la creación de la primera escuela pública ya los encomenderos traían el texto debajo del brazo. Al parecer la relación escuela-texto es la historia de un matrimonio aparentemente indisoluble: primero fue el texto, luego la escuela.

Por esta particular circunstancia del texto escolar, o mejor de la institución educativa de escolarizar textos (la Europa Medieval prohija la obra de Aristóteles), éste se constituye en un legado que se asume luego por tradición. Tal componente tradicional que influye en la decisión de exigir determinado texto actúa como una caja de resonancia por lo menos en dos aspectos



Relativizar los textos escolares nos permite hacer de la reflexión un acto libre, no coactivo. Por ello quizá no es conveniente obligar al maestro a que se despoje del texto escolar abruptamente y ello debe ser la conclusión que él mismo derive de la reflexión de su práctica.

dentro de una cultura específica: los valores sociales vigentes y el desarrollo de las ciencias.

Preguntemos por la permanencia prolongada en nuestro sistema escolar de textos como el catecismo del Padre Astete, la Urbanidad de Carreño, la Cartilla Charry o la Alegría de Leer, e incluso el álgebra de Baldor, entre otros.

En el catecismo del Padre Astete es evidente su compromiso con formas definidas de comportamiento social. Su función de soporte institucional era coherente con un acuerdo valorativo implícito en nuestra sociedad. Escuela, sociedad y familia se integraban en un todo para satisfacer un determinado sentido de vida en el cual se pretendía hacer coincidir los comportamientos individuales con los sociales. Es decir, existía correspondencia entre un deber colectivo con las pretensiones institucionales del sistema educativo, no sin un estaticismo como precio por dicha coherencia. Desde luego que toda sociedad incubaba resisten-

cias al establecimiento y por ello es dinámica. Pero, hasta los años sesenta y aún los setenta, dicha resistencia, e incluso indiferencia a la moral cristiana predominante no fue suficiente para superar lo tradicional, aunque cada vez este dominio lo fue menos. No obstante, la dinámica social se hizo más compleja, tanto en nuestro sentir como en nuestra forma de ser en sociedad, al compás de los cambios que el país experimentó en las últimas décadas. De esta forma, con o sin concordato, con obsoleta o nueva Constitución, el catecismo del Padre Astete va saliendo de las escuelas, aunque no por reformas educativas, sino porque dejó de recoger un espíritu nacional articulado y hoy por el contrario nos encontramos ante una repentina atomización de formas comportamentales en el ámbito social. Esta dispersión del sentir social no lo recoge fácilmente un texto escolar.

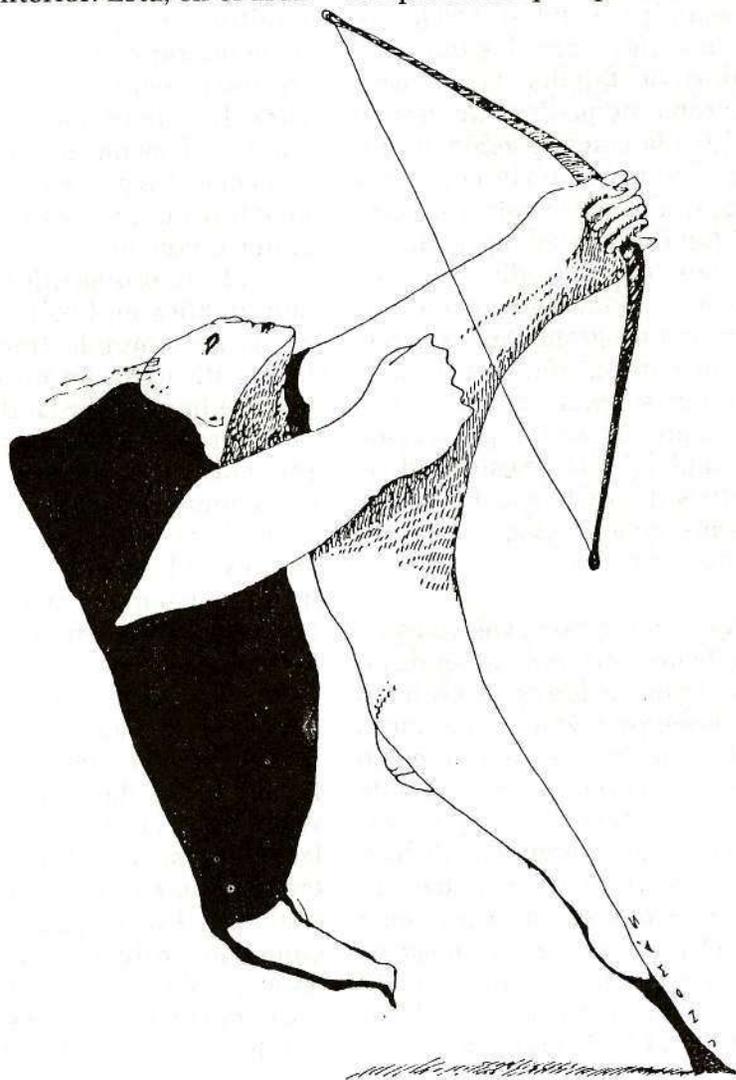
Lo anterior no significa que únicamente al texto de religión le competen los valores, pues en todos estos se filtran; tampoco significa que los únicos valores sean los religiosos y sociales. También están aquellos que ofrecen formas para asumir la vida frente a la naturaleza y hacia sí mismo y todo texto escolar guía estos valores.

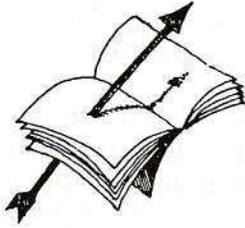
Pero la retención de textos en la escuela no sólo da la medida de los valores que están arraigados en la sociedad, sino que devela el dinamismo, muchas veces tardío del desarrollo científico. Desarrollo en dos niveles, para decirlo de alguna forma. Por un lado, el progreso de las ciencias y por otro, los avances de la pedagogía como disciplina particular, ya que la pedagogía, si acaso tiene una función automática, es la de ser reflejo del acontecer científico y social, no tanto

por el tránsito de mayor o menor información, sino en relación con hallazgos que permitan dilucidar, aunque a la postre resulte transitorio, nuevas formas de socializar creativamente el conocimiento. Esto último es decisivo en el sentido de que incorporar enfoques o teorías recientes sobre las ciencias no resuelve por sí solo el desafío pedagógico de construir sujetos sociales con historia particular y al mismo tiempo con ascendencia universal, pues el camino por donde han de circular los saberes en la escuela es más escabroso de lo que en apariencia es notorio.

Un ejemplo de actualización es la reforma curricular de la década anterior. Esta, en el área

de matemáticas, conmutó los contenidos seriados por agrupación en sistemas; en sociales, de un énfasis descriptivo pasó a un énfasis en la comprensión y transformación del hecho social; en lenguaje cambió la enseñanza de la gramática por una mayor relevancia en las habilidades comunicativas. Todo esto atravesado por la teoría piagetiana. Sin embargo, esto no fue suficiente. Se hizo necesario poner en escena dos elementos adicionales: La *flexibilización* de los programas y el *Movimiento Pedagógico*, para empezar así a incubar una atmósfera de cambio en el sistema educativo. De esta forma, y a pesar de no contar con otros componentes que apunten hacia





el protagonismo de los maestros como sujetos de cambio (por ejemplo una reforma significativa de los centros de formación docente y estímulo para la innovación y la investigación), aquella escuela estática e irreflexiva que nos caracterizaba empieza a moverse (aunque su velocidad aún no nos satisfaga).

¿Un resultado de todo esto? Los textos escolares se volvieron transitorios y hasta *desechables*. En cualquier caso los maestros ya sabemos que no hay textos definitivos. Esta inconformidad con el texto (que de paso le sirve al mercado editorial y pone en ascuas a los padres de familia), revela un movimiento en la escuela, si bien no homogéneo ni generalizado, sí en ascenso, en el cual poco a poco el maestro va accediendo a un nivel *deliberante* en el terreno pedagógico. Incluso podría decirse categóricamente que cuando un maestro se hace a la tarea de innovar no hay texto ajeno que valga, por lo menos en el área en la que intente terciar con su propuesta.

Relación texto escolar-maestro

Cuando un maestro de español, por ejemplo, es buen lector de literatura, hará algún tipo de ejercicio escritural en determinado campo de su interés y además interactuará con colegas preocupados por la enseñanza de esta materia, por lo

cual difícilmente encontrará un texto que satisfaga el desarrollo de su clase. Esto es también válido para las demás áreas que transitan por la escuela. Existe sin embargo un elemento adicional, más allá del dominio de una materia y relacionado con la capacidad de lectura, no ya de libros, sino de realidades, o sea la habilidad para leer los procesos particulares de nuestros alumnos, pues deben ser éstos, en últimas, la brújula de la práctica pedagógica. Cuando no es clara la intención de satisfacer las necesidades, expectativas, capacidades y ritmos de los estudiantes, la introducción del texto subordina a los agentes educativos del aula en las áreas en las cuales el profesor ha invitado a seguir un texto determinado. En algunos casos, aunque el maestro prescinde del texto, pero maneja unos contenidos y metodología preestablecidos, es decir, se sabe el "programa" y su desarrollo de memoria y lo hace válido para todo tiempo y lugar, está desestimando también la adecuación a contextos particulares.

Estar al día en un área y en un contexto es entonces incompatible con la decisión de seguir un texto. Este inconveniente resulta en parte porque el texto uniforma a los alumnos y sobre todo, a los mismos maestros. Y alguien que se juegue la posibilidad de su propuesta es justamente porque pone en entredicho la convergencia entre *texto*, *contexto* y *maestro*. La construcción de esta convergencia es competencia del maestro innovador y por tanto, le resultan incómodas las propuestas preestablecidas, a no ser que se trate de sus propios hallazgos en busca de depuración frente a una práctica pedagógica siempre dinámica. Dicho más brevemente: un maestro innovador lo que

pone a prueba es su identidad... Esta identidad reside en lo que él sabe y en la singularidad de cómo socializa ese conocimiento al partir de un legado histórico, pero también al mirar hacia una sociedad que espera nuevos individuos capaces de dinamizarla. Sin embargo sucede, y con frecuencia, que dicho saber y su socialización "coinciden" con lo que propone un texto. Desde luego, en este caso, el texto ha *despersonalizado* al maestro.

Resulta sospechoso que un mismo texto interprete maestros distintos, a un medio también diverso y conduzca la interpretación de la realidad de estudiantes a los cuales desconoce. No obstante, para superar estos obstáculos el texto busca un promedio temático de lo que es posible transmitir a los alumnos a los cuales se dirige; pero, lo que no busca es un promedio metodológico para acceder a un tema y desarrollarlo. Y este cómo llegar al conocimiento se lee necesariamente *in situ*.

Si consideramos la posibilidad de que los maestros estuviésemos en consonancia con la misma temática en cada una de las áreas, y que las necesidades y expectativas de los alumnos también coincidieran, de todos modos transitaríamos por diferentes senderos y diversos ritmos (por supuesto que los editores saben que existe un número suficiente de compañeros que satisfacen su oferta y además, un texto ofrece margen a estas variaciones). Pero, ¿si no estuviésemos en sincronía temática? ¿Si abrevásemos también en la fuente de la cotidianidad de nuestros alumnos? En este caso ampliaríamos las posibilidades de conocimiento con los 30 ó 40 interlocutores del aula, donde todos somos protagonistas y nos incomodarían los intermediarios dis-

tantes y extraños. La cotidianidad, como el agua, no se deja contener en una hoja plana por mucho tiempo, no cabe en ningún manual, en ningún texto. La propuesta del texto es diferente: no mira lo cotidiano y presenta la mirada excepcional sobre el mundo; pretende dar a conocer lo extraordinario, no lo obvio.

Por último, la decisión del maestro de exigir textos y no hacerlo, pueden ser dos respuestas intuitivas a la pregunta de *cómo se conoce*.

Relación texto escolar-conocimiento

Es preciso aclarar que he venido utilizando el término *texto* para referirme al texto escolar exclusivamente; pero, obviamente, éste no es el único posible. Sin embargo, en la escuela se tiende a asociar el término *texto* con el de *libro*, y éste con los procesos lecto-escritores. Más aún; la escritura, y por tanto los libros, como los vehículos idóneos de la ciencia y ésta a su vez como sinónimo de *verdad*. Esta cadena de implicaciones mecánicas conduce en la escuela a dar por cierto que en los textos escolares está la *verdad*. De este modo no queda más que difundirla; es decir, repetirla, para que los alumnos la memoricen. ¿Qué más se puede hacer con la *verdad*?

Esta es, justamente, una objeción que se puede hacer al texto escolar: que se asuma como *dogma*. El hecho de otorgarle el único saber válido al libro de texto pone en agonía el proceso pedagógico del aula en virtud de que tanto maestros como alumnos se colocan en función del texto y por tanto, les subordina la *relación dialógica*, instancia en

la que afloran sus saberes. Estos últimos, aunque son múltiples, una parte de ellos pueden llegar a consignarse como textos escritos, ya traducidos como conocimiento, resultado a su vez de un proceso de búsqueda como producto de un acuerdo, pero no ya como algo ajeno e inamovible. Es necesario entonces diferenciar entre *partir del texto escrito y llegar a él*. Pero éste es cualitativamente distinto al texto escolar, aunque compartan ambos la forma escrita. Lo que hace al texto escolar es el asumirlo como *dogma*; es decir, verlo como algo digno de seguir, digno de representar el develamiento del saber, del esfuerzo incierto de no llegar a un conocimiento universalmente válido; verlo con la certidumbre de que eso y no otra cosa es lo que debe enseñarse y aprenderse. Por lo demás, los maestros llaman a los verdaderos libros, *libros de consulta*: cartilla que conduce a un proceso o a un resultado del aula, a una parte de un libro, lectura guía, etc. "Texto" llamamos a aquél del cual no nos apartamos. (Esto significa que la terminología del lingüista aún no se ha popularizado en la escuela).

Respecto de la relación estrecha entre *ciencia* y *verdad* puede afirmarse que aunque su cercanía no tiene origen en la escuela, por lo general no se problematiza, gracias entre otras cosas, a los textos escolares. Así como la verdad sencillamente se difunde, el conocimiento se hace, se conquista y la ciencia lo sistematiza.

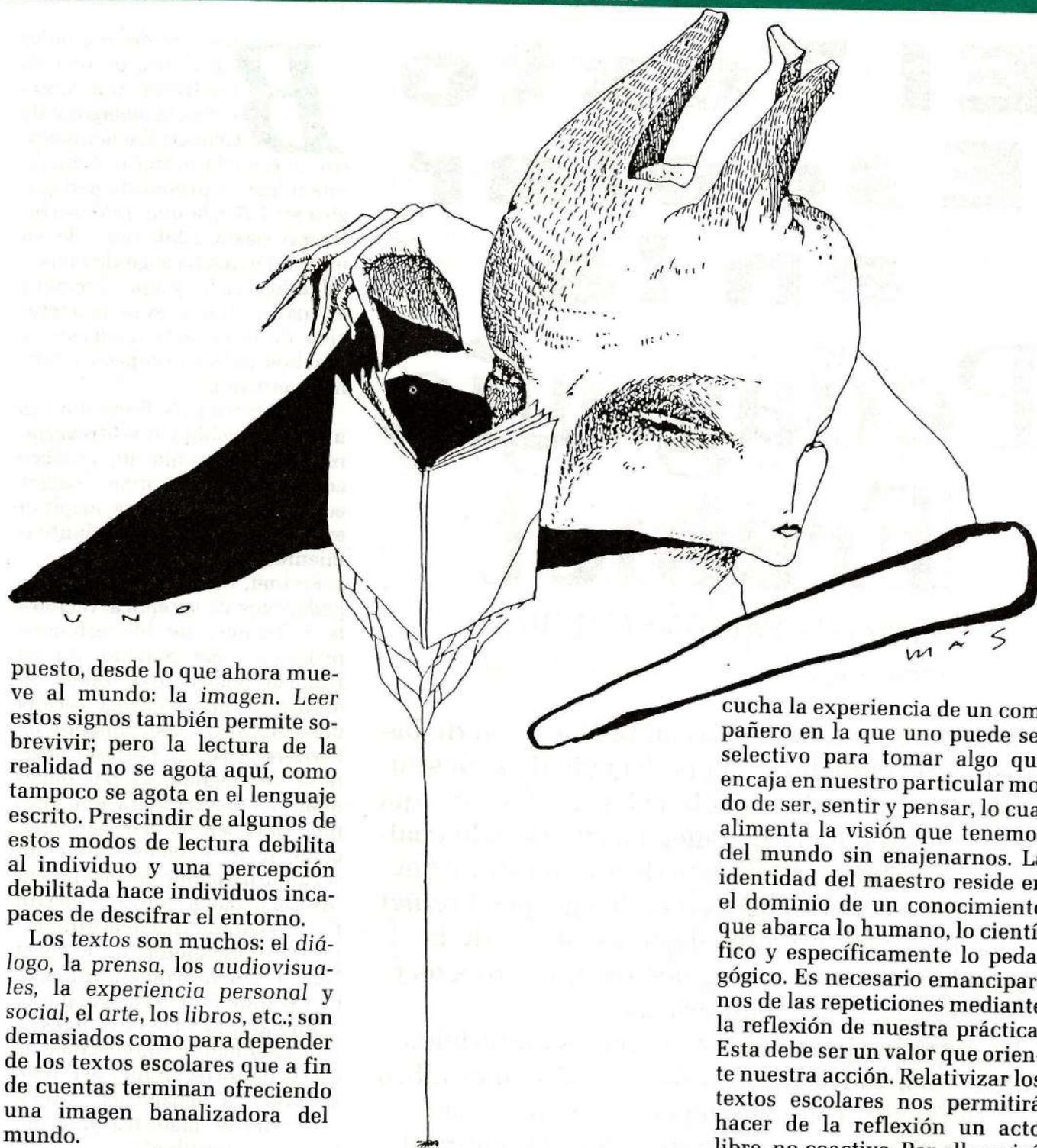
El texto escolar sirve para memorizar y no para reconstruir conocimiento. ¿El saber se memoriza? Desde luego que al memorizar quedan remanentes de saber; pero son bastante precarios. Los textos escolares están llenos de recetas y por ello cuando constituyen única fuente de

consulta la construcción de rudimentos científicos queda proscribita.

El texto escolar invita al maestro para que exponga las conclusiones (y no la experiencia con todos sus vericuetos, ensayos, procedimientos, desesperanzas, equivocaciones y, por supuesto, hallazgos) de personas muy respetables sobre un conocimiento que es de su dominio. De este modo, al hacer el relato de resultados "científicos", el *conocimiento* pasa a ser simple *información*. Como los textos escolares los constituyen las definiciones y éstas son lo último que se hace en una investigación científica (además son provisionales por lo que en la escuela se debería admitir con mayor razón su carácter contingente) podemos afirmar que un rudimento científico es lo que no contienen los textos escolares; para entrar en la ciencia se necesita más *análisis* que *información*.

Un *texto* susceptible de leer es una agrupación de códigos con determinada unidad que nos dice algo significativo sobre la realidad. ¿Cuántas cosas significativas dice un texto escolar para el alumno? En el aula se pueden producir textos escritos y se puede volver sobre ellos para reconocer que cuando se habla se perdura, se aprende. La única sistematicidad posible no es la de los textos escolares. *Leer* el entorno significa *aprehender* el lenguaje y desarrollarlo para leer después en los libros.

Por otra parte, los únicos textos posibles no son los que nos codifican la realidad por medio de la escritura, aunque ésta es imprescindible. La realidad está ahí, a nuestro alcance y puede leerse de múltiples formas. Esta es también susceptible de codificarse y decodificarse desde la sensibilidad, el gesto y, por su-



puesto, desde lo que ahora mueve al mundo: la *imagen*. Leer estos signos también permite sobrevivir; pero la lectura de la realidad no se agota aquí, como tampoco se agota en el lenguaje escrito. Prescindir de algunos de estos modos de lectura debilita al individuo y una percepción debilitada hace individuos incapaces de descifrar el entorno.

Los *textos* son muchos: el *diálogo*, la *prensa*, los *audiovisuales*, la *experiencia personal y social*, el *arte*, los *libros*, etc.; son demasiados como para depender de los textos escolares que a fin de cuentas terminan ofreciendo una imagen banalizadora del mundo.

Epílogo

El texto escolar es de todos modos la propuesta de un colega y debe verse de la misma forma como se es-

cucha la experiencia de un compañero en la que uno puede ser selectivo para tomar algo que encaja en nuestro particular modo de ser, sentir y pensar, lo cual alimenta la visión que tenemos del mundo sin enajenarnos. La identidad del maestro reside en el dominio de un conocimiento que abarca lo humano, lo científico y específicamente lo pedagógico. Es necesario emanciparnos de las repeticiones mediante la reflexión de nuestra práctica. Esta debe ser un valor que oriente nuestra acción. Relativizar los textos escolares nos permitirá hacer de la reflexión un acto libre, no coactivo. Por ello quizá no es conveniente obligar al maestro a que se despoje del texto escolar abruptamente y ello debe ser la conclusión que él mismo derive de la reflexión de su práctica. Ojalá que el Estado y el mismo gremio nos estimulen en esta dirección. ☒

El Texto Escolar en la Pedagogía Freinet

Graciela Fandiño Cubillos

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional

“Basta ya de Manuales Escolares”, es una de las frases que caracteriza la pedagogía de Célestin Freinet, maestro de escuela primaria francés, que inicia su propuesta pedagógica en 1920, la cual desarrolló hasta 1966, año de su muerte, y que ha seguido consolidándose en los grupos Freinet y en los movimientos de cooperación de la escuela moderna en muchos países europeos y latinoamericanos.

La escuela tiende al uso de pocos materiales didácticos, concentrando su atención en el Libro de Texto. Freinet propone en cambio la diversificación de los materiales. Al material escolar único y al pizarrón opone la información y la documentación motivadas: la biblioteca del trabajo, el texto libre, el fichero escolar, las fichas individualizadas, la imprenta escolar, las cintas de enseñanza, el periódico escolar, entre otros.

Basta ya de manuales escolares, es una de las frases que caracteriza la pedagogía de Célestin Freinet, maestro de escuela primaria francés, que inicia su propuesta pedagógica en 1920, la que irá desarrollando hasta 1966 (año de su muerte) y que ha seguido consolidándose en los grupos Freinet y en los movimientos de cooperación de la escuela moderna en muchos países europeos y latinoamericanos.

En nuestro país, Freinet no es un desconocido y nos atreveríamos a afirmar que un número considerable de las innovaciones educativas actuales se inspiran en algunos de sus planteamientos¹.

Freinet, como muchos de los pedagogos de su época, recibirá la influencia de los primeros pedagogos del movimiento de Escuela Nueva (que inicia su desarrollo en la última década del siglo XIX), especialmente de Ferriere y Decroly. Posteriormente se irá alejando de este movimiento y desarrollará uno propio, considerado por analistas, como Jesús Palacios, como un segundo momento del movimiento de la Escuela Nueva. “Celestín Freinet caracteriza toda otra etapa del movimiento de Escuela Nueva. Si hemos dicho antes que con Wallon ésta llegaba al punto culminante de su desarrollo, estamos igualmente convencidos de que la figura de Freinet, así como su práctica pedagógica, señala un punto de madurez para nosotros indiscutible”².

Freinet, fiel a la pedagogía de su época construye su propuesta en oposición a la llamada “peda-

1. Por ejemplo, la Escuela Popular Claretiana, de Neiva.

2. Palacios, Jesús. *La cuestión escolar*, Edit. Laia, Barcelona, 1978, pág. 37.

gogía tradicional" a la cual formula críticas como las siguientes: a) El estar al margen de la vida y permanecer anclada en el pasado. b) El no respetar al niño y en lugar de dedicarse a provocar su sed, pretende hacerle beber sin tenerla. c) El autoritarismo, que obliga al niño a obedecer incondicionalmente, lo que es en sí la negación de la educación moral.

Contra el Texto Escolar

Esta crítica a la escuela tradicional se concretiza en su polémica contra los manuales escolares cuando plantea: "se acostumbra al niño a recurrir a la experiencia ajena, consignada en los libros y definida en las leyes. Se lo inicia así en una técnica anormal de la vida que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocidas por la escuela... Tal educación puede rendir perfectamente mientras el niño no se aparte de ese 'ambiente', pero se demuestra insuficiente y hasta peligrosa, cuando, lanzado en la vida, intenta aplicar las enseñanzas de la escuela. El resultado es también desengaño, resentimiento, desprecio por la formación errónea y búsqueda, tan perspicaz como pueda hacerlo, de otras soluciones. Fracaso de la escuela"³.

A las anteriores críticas sobre el texto podemos sumar las realizadas por Roland Belperron en su libro sobre el fichero escolar como técnica Freinet, cuando afirma: "queriendo ser completo, el libro de texto es con demasiada frecuencia una serie de resúmenes, de abreviaciones indigestas. Los numerosos cuestio-

narios que contiene contribuyen a hacerlo todavía más árido para el niño, porque globalmente el trabajo le parece poco realizable. Entonces, el maestro necesita de

3. Freinet, Célestin. *La psicología sensitiva y la educación*, Edit. Troquel, Buenos Aires, 1969, pág. 175.



un gran sentido pedagógico y una experiencia de muchos años de clase para saber escoger lo que conviene a sus alumnos, para abandonar una buena parte del contenido, en una palabra: para no ser esclavo del manual.

Ese contenido que pretende ser válido para todos los escolares de Francia está casi siempre inadaptado a tal clase, a tal alumno en concreto... En algunos casos el libro no sirve para nada, por ejemplo, para el estudio de la geografía y la historia locales, y sobre todo cuando el niño formula preguntas —y al ritmo de la vida moderna, cada vez hay más preguntas que hacer⁴.

En respuesta a las críticas a la escuela tradicional como a los manuales, Freinet desarrolla su propuesta didáctica, sus técnicas, sus instrumentos para el trabajo en la escuela. González Monteaguado en su trabajo sobre Célestin Freinet afirma: "La escuela tiende al uso de pocos materiales didácticos, concentrando su atención en el libro de texto. Freinet propone en cambio la diversificación de los materiales... Al material escolar único y a la pizarra opone la información y la documentación motivadas. La Biblioteca del Trabajo (B. T.), el fichero escolar cooperativo, las fichas individualizadas, la imprenta escolar, las cintas de enseñanza, el periódico escolar, entre otros, aseguran una diversificación de la oferta didáctica escolar"⁵.

El Texto Libre

Antes de entrar en el análisis de las técnicas, quisiera referirme al proceso de producción histórico, lo que seguramente nos ofrecerá mayores elementos para su comprensión.

Como decíamos, Freinet inicia su trabajo como maestro de escuela en 1920, después de haber sido herido en un pulmón durante la primera guerra, lo que le ocasionaría una gran dificultad respiratoria y le impediría utilizar "la saliva instrumento número uno de lo que llamamos la escuela tradicional"; le urgía encontrar una técnica de trabajo a la medida de sus limitadas posibilidades.

Lee a los clásicos de la renovación pedagógica: Montaigne, Rousseau, y especialmente Pestalozzi, y de los contemporáneos a Ferriere. Sin embargo, no logra llevar las ideas de estos a la práctica. Decide entonces iniciar las clases-paseo por los alrededores de la escuela, la visita al tejedor, al carpintero, al herrero, al panadero, etc., en fin, el contacto con la vida del pueblo le va dando una nueva dimensión a su trabajo; lo anterior, aunado a la necesidad de que los niños participaran en la clase, fue madu-

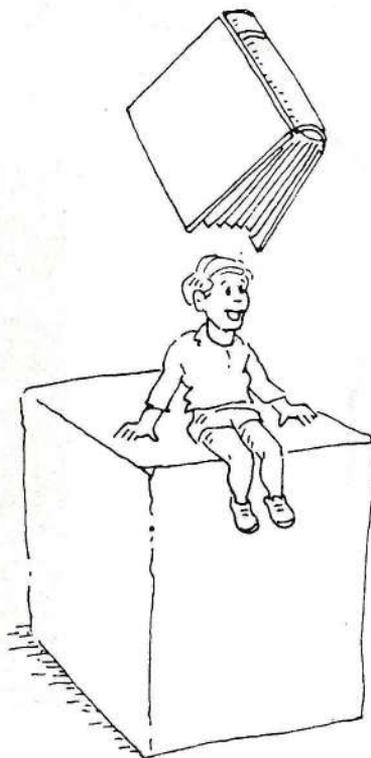
rando su primera técnica: el **Texto Libre**. Los escritos vivenciales de los niños empezaron así a formar parte de la vida de la escuela.

La Imprenta y la Correspondencia

Posteriormente introducirá la Imprenta, instrumento que le permite que los *Textos Libres* permanezcan tanto en la escuela como en las casas de los niños para poder ser utilizados por todos como materiales de lectura.

Serán sin duda estas dos técnicas las que den pie para desarrollar su planteamiento pedagógico. El **Texto Libre** permite la expresión escrita del niño y la **Imprenta** posibilita la apropiación del instrumento lecto-escritor. Seguidamente desarrollará el **Diario Escolar**, en el cual recopila los textos libres para que circulen en la comunidad y en otras escuelas. Luego, la **Correspondencia Interescolar** para que cada niño de su escuela tenga comunicación escrita con otro de otra escuela. Se completa así el ciclo comunicativo y se amplían las perspectivas educativas.

Estos instrumentos serán también la base de su movimiento de educadores. Freinet a la vez que va desarrollando las técnicas anteriormente nombradas, las va comunicando a sus colegas; va presentando las distintas experiencias surgidas en su primer boletín llamado "La imprenta en



4. Belperrón, Rolan. *El fichero escolar*, Laia, Barcelona, 1977, págs. 8-9.

5. González Monteaguado, José. *La pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia*, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, 1988, pág. 405.

la escuela" que posteriormente se convertirá en una publicación periódica denominada "El educador". Paralelamente, se creará la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL), en donde se afilian los maestros que están interesados en experimentar y sobre todo, en desarrollar y perfeccionar dichas técnicas.

La CEL, desde un principio se crea tanto para la reflexión pedagógica, como para la elaboración de materiales. Su primera tarea consistirá en perfeccionar la imprenta como un instrumento que atienda las necesidades de la escuela y que permita un manejo cómodo para los niños. Igualmente, difundirá las experiencias de los maestros en el manejo de las diferentes técnicas. Muchos de estos boletines y artículos se convertirán en la colección de libros "Biblioteca de la Escuela Moderna", editados por la editorial Laila y que se encuentran aún en el mercado.

Como es lógico suponer, los maestros del Movimiento Freinet no se contentan con estos materiales e incursionan en la elaboración de los materiales que sus técnicas van necesitando. Los libros de lectura fueron perdiendo fuerza frente a los Textos Libres, el Diario Escolar y la Correspondencia. Posteriormente, se desarrollará el Fichero Escolar y la Biblioteca del Trabajo.

El Fichero Escolar

La Correspondencia Interescalar posibilitó el desarrollo de los llamados **Complejos de Interés**, idea que Freinet toma de "los Centros de Interés" de Decroly, aunque se separa de ésta en cuanto a la determinación de las temáticas de los mismos. Los **Complejos de Interés**



Célestin Freinet

Maestro francés (Gars, 1896. Vence, 1966). Expulsado de la escuela pública, funda en 1935 la "École de Vence" donde experimenta un amplio abanico de técnicas didácticas: el texto libre, la correspondencia, el cálculo vivo, la asamblea,...

La Escuela Moderna y Popular de Freinet parte de la cooperación y de la educación por el trabajo.

permiten una profundización en las preguntas que los niños se formulan y que se evidencian en la Correspondencia y en los Textos Libres⁶.

Para trabajar los **complejos de interés** se desarrolla el fichero escolar cooperativo. "En nuestras clases partimos del niño, de la vida, de los deseos, de las necesidades y de los sueños del niño en su ambiente. Pero de esta forma, ninguna editorial podrá prever ni ningún ministro dictar lo que deben hacer maestros y alumnos en su región, en su pueblo, en tal o cual día. Para esta forma de educación, los manuales no son válidos en absoluto"⁷.

El Fichero escolar es una técnica para la recolección y la organización de los documentos

que se requerirán para el trabajo de los Complejos de Interés. En febrero de 1929 aparece el primer artículo de Freinet sobre el **Fichero Escolar Cooperativo**⁸. Al respecto Belperrón comenta: "En un principio, los documentos que se hacía indispensable editar eran textos de autores, extractos de estadísticas diversas, fichas guías confeccionadas por los maestros, dibujos... Hoy día tenemos postales, planos, artículos de periódico y de revistas, fotos, radio, televisión, diapositivas"⁹.

La organización del fichero escolar se realiza según el sistema decimal Dewey, y los muebles en que se archivan son diseñados por diferentes maestros de la cooperativa. Una explicación detallada del Fichero la encontramos en el texto citado.

La Biblioteca del Trabajo (BT)

Otro material que sustituirá los manuales será la **biblioteca del trabajo**. Esta consiste en colecciones de pequeños libros con temas monográficos realizados por los maestros y en muchos casos por éstos en colaboración con sus alumnos. La preocupación primordial del material es la adaptación a las necesidades y al lenguaje de los niños. Belperrón afirma: "En vista del trabajo esen-

6. Esta síntesis del proceso de producción de las técnicas Freinet es tomada de Freinet Célestin, *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, Siglo XXI, México, 1977 y Freinet Elise, *Nacimiento de una Pedagogía Popular*, Laia, Barcelona, 1977.

7. Belperrón, *Op. cit.* pág. 11.

8. Freinet, Elise. *Nacimiento...* *Op. cit.* pág. 101.

9. Belperrón, *Op. cit.*, pág. 10.

cial de adaptación de las Bibliotecas de Trabajo, el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna ha movilizad para cada publicación no sólo al autor o a los autores, sino a los alumnos de sus clases, y después a otros enseñantes y a otros alumnos que lo han ensayado, que lo han controlado.

Técnicos, especialistas (enseñantes o no) han verificado su contenido, han realizado una búsqueda sin piedad de los errores involuntarios que hubieran podido escaparse. En total un centenar de colaboradores voluntarios por publicación... Los temas son muy variados, geografía, historia, ciencias, etc. Algunos títulos nos darán idea de ellos: Brie, tierra del trigo; La granja bretona; La guerra del 14 vista por un combatiente; las abejas, los saltamontes... etc. Y toda una serie de historias del ... pan, el automóvil, la escritura," etc.¹⁰.

A esta producción de material educativo, el Movimiento de Cooperación Educativa dedica gran parte de su energía. Al recibir críticas en el sentido de que se hace una pedagogía comercial, se decide entonces reservar la Cooperativa de Enseñanza Laica únicamente para los aspectos financieros, de edición y producción del material y crear un organismo pedagógico de investigación que asuma la dirección cooperativa del Movimiento Freinet. En 1948 se crea el Instituto Cooperativo de Escuela Moderna (ICEM).

La posición política de Freinet es uno de los aspectos que influye en la elaboración de material educativo, así como en la necesidad de apropiación del instrumento de la imprenta, tanto por los niños como por los maestros. Desde allí entabla una polémica contra las editoriales comerciales.

Elise, su esposa, decía: "su disposición mental lo conducía instintivamente hacia el pensamiento marxista"¹¹. Esta influencia es evidente tanto en sus principios como la educación por el trabajo, la cooperación, entre otros; pero además, es una práctica. Como lo afirmará Elise: "Si nosotros somos marxistas es para intentar cambiar las realidades de acuerdo con todas las fuerzas populares, y no para discutir sobre Marx y Engels con los especialistas del pensamiento"¹².

Los Ficheros Autocorrectivos y las Bandas Programadas

Además de los mencionados materiales, Freinet desarrolló los **Ficheros Autocorrectivos** y las **Bandas Programadas**. El **Fichero** estuvo influenciado por los fascículos programados de la es-



cuela de Winnetka y fue utilizado para el trabajo individual, especialmente en cálculo y gramática, aunque se fue extendiendo a las ciencias naturales y sociales. Las **Bandas de Enseñanza** con su caja de enseñar, son producidas como respuesta a las "máquinas de enseñar" de Skinner.

En estos materiales programados, Freinet devela su relación con el Taylorismo americano, no obstante, a pesar de que los critica, cae en la ilusión de que la utilización de los mismos dentro de su propuesta pedagógica, reduciría sus peligros. Respecto del trabajo mecánico con las fichas afirma: "Pero si nuestros alumnos saben que no serán castigados por ningún motivo, si el trabajo no es exacto, si se les ha explicado que es preferible no hacer fichas y descansar, mejor que copiar, si, por otra parte, hemos conseguido comunicar ese entusiasmo por el trabajo y esa sed de conocimiento que caracterizan a nuestras clases, entonces, gracias a las fichas, será una especie de emulación permanente. Habrá incluso quien trabaje de más"¹³.

Límites de la propuesta Freinet

Ciertamente Freinet es un pedagogo muy controvertido, y aunque este trabajo no tiene la intención de presentar la totalidad de su obra pedagógica ni aún de sus principios, me parece importante refe-

10. *Ibid.*, p. 31.

11. Freinet, E. *Nacimiento...* Op. cit. p. 14.

12. Citado por González, *La pedagogía...* Op. cit. pág. 137.

13. Citado por Pettini, Aldo, *Célestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca, 1977, pág. 144.

irme a algunas de las críticas más importantes que se pueden hacer a la misma, pues desde luego, sus propuestas didácticas están atravesadas por ellas.

1. *La debilidad de sus bases teóricas.* A través de la obra de Freinet no es fácil encontrar sus referentes teóricos. Su obra se escribe en contra de las teorizaciones, e incluso, en contra de los teóricos, sobre todo de los universitarios. Su exaltación sobre la práctica misma hace que en muchos casos sus reflexiones rocen el empirismo. Sin embargo, Freinet termina elaborando su propia teoría educativa. González al respecto afirma: "De esta discusión quizás haya de retenerse la idea freinetina de que la teoría es una actividad intelectual si no se relaciona e imbrica en la práctica. Este último argumento nos parece insuficiente en muchos casos, aunque hay que reconocer que conserva todo su valor cuando se refiere únicamente al ámbito didáctico"¹⁴.



De igual forma, las conceptualizaciones que Freinet desarrolla adolecen de una rigurosidad que permita ser comprendidas cabalmente. El estilo de redacción en el que se utiliza la metáfora con la vida del campesino y la naturaleza para referirse a lo pedagógico, confirma lo anterior.

2. *La debilidad de su teoría del aprendizaje.* Freinet, al igual que la mayoría de pedagogos de la Escuela Nueva, postulan al niño como autoconstructor del conocimiento, en oposición a la pedagogía tradicional, en la cual el conocimiento estaría en el objeto y habría que introducirlo en el niño. Esta posición "paidocéntrica" desconoce los avances de la psicología genética para la cual la relación sujeto-objeto en el conocimiento se presenta en forma dialéctica.

3. Pero tal vez una de las más grandes limitaciones en la obra de este pedagogo, que es comparada por la mayoría de los pedagogos de su época, es la pretensión de desarrollar una didáctica general para todos los saberes, sustentada sobre una débil teoría del aprendizaje, construida a su vez independientemente de la estructura misma de estos saberes.

Freinet y los diferentes niveles de escolaridad

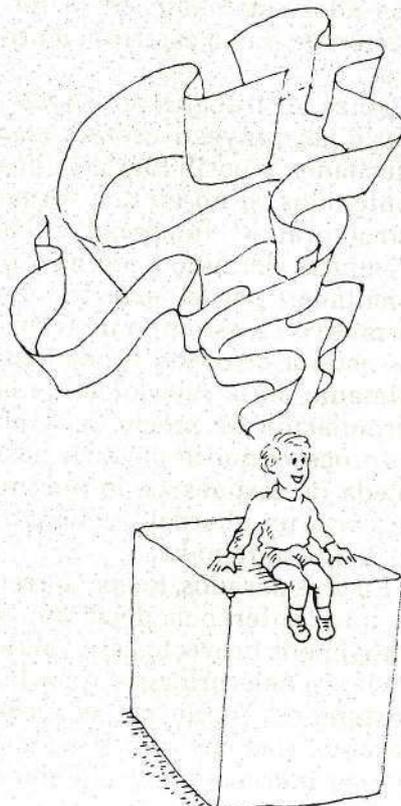
Existen tres aspectos que mediatizan el problema de los materiales freinetianos. En primer lugar, estarían los objetivos en los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, estudios universitarios y postuniversitarios). Concomitante con lo anterior se encuentran los contenidos pertinentes y por último, el problema de la estructura misma de los contenidos, o

mejor, de las disciplinas que deben estudiarse.

La formalización del pensamiento a través de la matemática y el lenguaje son considerados como los objetivos prioritarios del conocimiento en la escuela primaria. En cuanto a las demás disciplinas, referidas a las personas y las cosas, tienen, además del acercamiento a ellas, la finalidad de la formación del espíritu científico.

Los contenidos fundamentales serían entonces el lenguaje y la matemática. En el caso del lenguaje, las técnicas freinetianas del texto libre, el diario, la correspondencia, entre otras, realizan un aporte que ha sido reconocido, incluso por los mismos especialistas del área, aunque desde luego pueden ser calificadas. Hacemos referencia por ejemplo al trabajo del profesor Rubén Arboleda, *Competencia co-*

14. González, *La pedagogía...* Op. cit., pág. 414.



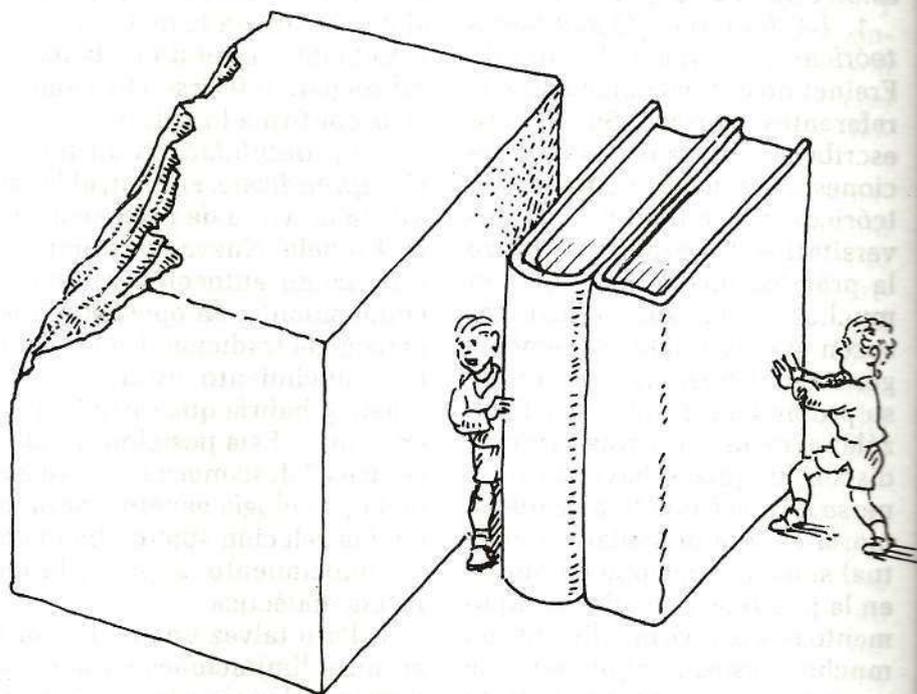
municativa, conocimiento y educación¹⁵.

Pero, en el caso de la matemática, para la cual los freinetianos trabajaron fundamentalmente el **Cálculo Vivo** como una aplicación en este campo del tanteo experimental y las **Fichas Auto-correctivas**, las críticas que se le formulan son muchísimas y están referidas especialmente a un desconocimiento de la naturaleza de este saber. Elise Freinet registra parte de este debate¹⁶.

Pero, en el ámbito de las otras disciplinas el debate, aún en la actualidad, está abierto. Por un lado, se plantea que la escuela primaria debe enseñar las ciencias sociales y naturales como disciplinas para poder tomar de ellas sus estructuras "científicas". No obstante, por el otro, se afirma que el espíritu científico es de otra naturaleza y un acercamiento por las preguntas y posibles búsquedas que suscita en el niño, el contacto con las personas y las cosas prepararía más adecuadamente en la formación de dicho espíritu científico.

Quizá los trabajos por *problemas* o por *proyectos* serían más adecuados y posibilitarían unos contenidos, si no en una forma estructural, sí funcional a las preguntas del niño y sin miedo, orientadas por el maestro. Lo formativo en este tipo de trabajos estaría centrado fundamentalmente en la relevancia de la formulación de preguntas y en los procesos que implican la búsqueda de respuestas, lo que no descarta un abordaje sistemático de los contenidos.

En días pasados, Roger Garret, en una conferencia decía que el trabajo por proyectos era válido en la escuela primaria y en los postgrados. Tonnucci, pedagogo italiano, sostiene que la educación primaria es predisciplinar o



sea general, y sólo en la educación secundaria podríamos encontrar disciplinas. El pedagogo Dino Segura sostiene que las preguntas de los niños de primaria son extensivas y por tanto implican varias disciplinas, pero que en secundaria las preguntas son más disciplinares.

Para el trabajo por **proyectos** o **problemas**, la propuesta freinetiana de las **bibliotecas documentales** indudablemente serían las más pertinentes. Al respecto Freinet plantea: "El manual escolar tiene la deficiencia suplementaria de que fija lo negro sobre lo blanco y, en todas las regiones, lo que los niños deben aprender o hacer. Entrega la ciencia fría,... impersonal, anónima. No se dirige al hombre niño sino al escolar que es ya como un ser desencantado... Precisaremos, por último, para evitar todo malentendido, que nuestro anatema no se refie-

re a los libros, cuyas virtudes nunca ensalzaremos suficientemente, sino a los libros como los manuales escolares para el estudio y el trabajo escolar, "digestos" sin horizontes, especialmente escritos teniendo en cuenta programas y exámenes... Actualmente hay manuales bien presentados, de lectura agradable y cuyo contenido se ofrece en una forma aún atrayente. Lo criticable es el uso que se hace de ellos... Asociemos el manual a toda la documentación que podamos poner a la disposición del niño y el manual llenará su papel humano y pedagógico"¹⁷. ✕

15. Arboleda T., Rubén. "Competencia comunicativa, conocimiento y educación" en *Sobre lecturas y escrituras*, Dimensión Educativa, Bogotá, 1992.

16. Freinet, E. *Nacimiento...* Op. cit., págs. 150-160.

17. Freinet, C. *Técnicas Freinet...* Op. cit., págs. 42-43.

Figuración étnica en textos escolares*

Honorio Rivera Reyes

Licenciado en Ciencias Sociales (U. Libre) y Antropólogo (U. Nacional). Profesor del Colegio Distrital Periodistas y Psicopedagógico Villa Mayor

El presente trabajo intenta mostrar cómo los textos y manuales utilizados por los maestros y estudiantes, tanto en la primaria como en la secundaria, se han encargado de mostrar una imagen distorsionada de los indígenas, al paso que niegan su pasado, su creatividad o sus logros.

Esta visión etnocentrista es contraria a la diversidad cultural y multirracial, y está en contravía de los derechos y autonomía de las minorías étnicas, y por supuesto de una educación democrática, tolerante y respetuosa del otro.

Los textos son de gran ayuda en el proceso educativo. Son un instrumento efectivo y económico. Sin embargo, los contenidos no son “neutrales”; el conocimiento que imparten debe provenir de una realidad histórica concreta dentro de

un contexto económico, social y político. No obstante, los textos representan una selección del conocimiento y una legitimación de la existencia de “razas inferiores y salvajes”, en oposición a las “razas superiores y civilizadas”. Estos juicios etnocéntricos contribuyen a acelerar el proceso



* Síntesis de la ponencia presentada en el Segundo Congreso Mundial de Arqueología celebrado en Barquisimeto-Venezuela, en septiembre de 1990, en el tema “Arqueología y Educación” subtema “Educación y Minorías Étnicas”.

homogenizador del hombre colombiano sin tener en cuenta la diversidad cultural, social y biológica y crean además un gran desprecio hacia los valores e intereses de las comunidades indígenas al incorporarlas al conglomerado nacional, lo cual destruye así modos de vivir y de pensar diferentes.

La batalla de los Manuales

Hace ya un tiempo se presentó la discusión entre la Academia Colombiana de Historia y la Sociedad Colombiana de Historiadores en lo que se llamó “la batalla de los manuales” a raíz del texto de Kalmonovitz y Dussan “Historia de Colombia 9”. La polémica se centró en la necesidad de introducir en los textos escolares el estudio de los problemas sociales y económicos, en el empleo de ciertas categorías para reconstruir e interpretar la historia en busca con ello del dinamismo en los hechos históricos. Es el debate de la Vieja y Nueva historia. La discusión es válida. Pero no se habló de la figuración étnica en los textos. Hasta allí no han llegado, ni los académicos ni los de la Nueva Historia.

El trabajo plantea cómo “el ideal de perfección, de progreso y mejoramiento” es aceptado como *Verdad* por personalidades que han tenido que ver en la vida pública nacional y por los responsables de escribir textos y manuales y contribuye de esta forma la educación a menoscabar y discriminar grupos indígenas. Esa estructura de dominación “atrasada”, según criterios de la ideología *desarrollista*, resulta necesaria para el sistema debido a los límites de expansión



Los textos buscan homogenizar la conducta de los hombres, pero sin el debido respeto a los modos de vida, de pensar y de sentir diferentes. Se oculta el carácter multiétnico y pluricultural de las comunidades indígenas en la conformación orgánica de la sociedad nacional. Se reduce la diversidad a una caricatura del indio que fomenta un desprecio hacia sus valores e intereses.

del capitalismo dependiente y al requerimiento simultáneo de mantener bajo control al sector de la población que no participa de las formas económicas, políticas, sociales y culturales “avanzadas” que caracterizan al sector dominante. Se hace necesario entonces negar la condición humana a los grupos oprimidos.

Discriminación socio-racial y educación

El mito de la superioridad racial se presenta cuando las sociedades se dividen en varios grupos sociales y uno de los cuales —el privilegiado— trata de “justificar” esta situación.

El racismo era consecuente con la nueva corriente Darwiniana de pensamiento en las ciencias biológicas. La etapa de la evolución, supervivencia del más apto y determinismo hereditario, se aplicaron al hombre y fueron acogidas por las ciencias sociales de fines del siglo XIX, representada en la figura de Herbert Spencer. Sus ideas influyeron en la orientación de los Estados americanos. Existe un conjunto de exigencias funcionales para la supervivencia de la sociedad (Rumney 1978: 201). Una vez cumplidos estos requisitos era necesario el control individual. Esto hace referencia no tanto a mecanismos impositivos, sino a educación y adoctrinamiento al llevar a la gente a un conjunto de creencias y valores comunes, con lo cual se procuraba el diseño de legislaciones e instituciones más manejables. Por ende, los requerimientos se manejan para que operen en la gente sin que ésta se dé cuenta; es decir, de una forma *mecánica*.

Dentro del gran conjunto de requisitos para controlar el comportamiento social y legitimar el orden se encontraba el de la educación y socialización. Homogenizar el comportamiento era uno de los pasos a seguir.

Se comenzó entonces a dar interpretaciones acomodadas a esta forma de evolucionismo con lo cual se encontró la forma de racionalizar sus posiciones de dominio; eran los “blancos” los más aptos para sobrevivir. Su agresividad ante otras “razas” podía interpretarse como una forma de colocar a los más débiles en el lugar que les correspondía, de acuerdo con las facultades que habían heredado (Arocha, 1984: 38). Con base en esto, “el blanco” justifica y racionaliza su posición de privilegio al convertirse en “redentor y civili-

zador”, al darse la aceptación del “progreso” como una necesidad universal inminente. El grupo dominante acude a mecanismos para reforzar las prácticas discriminatorias y el vehículo más fácil para lograrlo son la educación y todo el andamiaje que ésta conlleva (los textos escolares, por ejemplo).

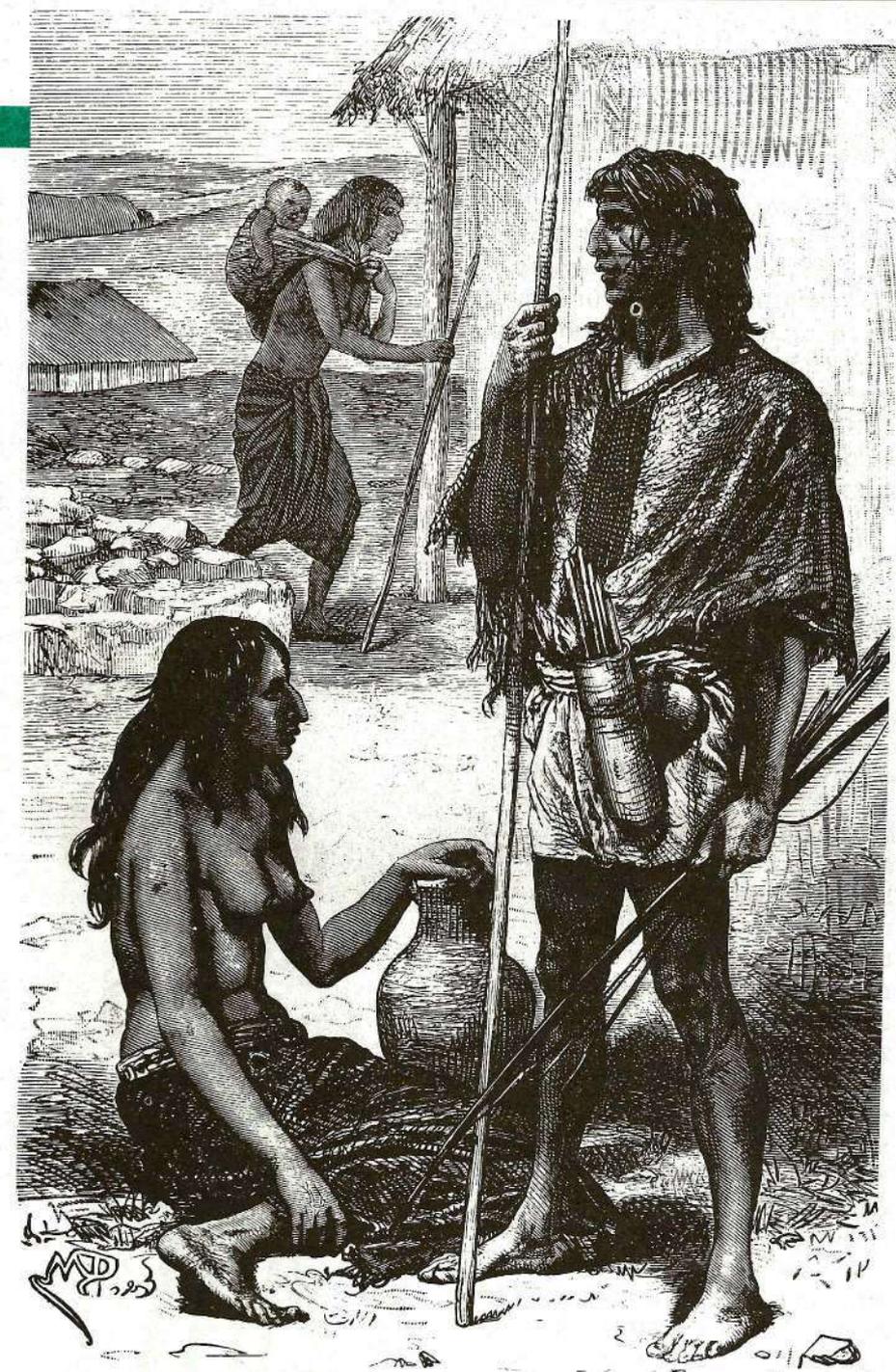
Determinismo racial, intelectuales, políticos y textos

Un grupo de intelectuales y políticos que de una u otra forma han tenido que ver con los destinos del país, manifiestan su determinismo racial. Son la versión colombiana del Spencerismo y refuerzan las prácticas discriminatorias (Arocha, 1985: 8).

Citemos algunos de ellos y veamos cómo las interpretaciones acerca de lo indígena, no cambian mucho con las personas que han escrito los textos escolares en Colombia.

Para Luis López de Mesa, los indígenas no habían podido producir cultura. Su tecnología, sus unidades de producción y sus códigos morales mostraban las limitaciones que para su realización oponía la geografía tropical, cuyas características eran tales que aquí ni siquiera hubiera sido posible el desarrollo de especies superiores. Insiste en considerar los genes como determinantes principales de la conducta humana (López de Mesa, 1949: 39-45; 1955 79-81. Arocha *Ibid.*).

Este reduccionismo se manifiesta en la negación de conocimientos y en la formulación estereotipada de datos en los textos escolares. Veamos por ejemplo qué ofrece un libro de geografía a los estudiantes de noveno grado,



en el cual se refleja el pensamiento de López de Mesa:

“El cundinamarqués-boyacense: de mezcla hispanochibcha, vive especialmente en las altiplanicies de Cundinamarca y Boyacá. Heredero de las características del indio y del español. Cuando predomina la raza chibcha es taciturno, trabajador, reservado, malicioso y de estatura más bien pequeña. Cuando predomina la sangre hispana es alto, comunicativo, de ojos vivaces y tez blanca y sonrosada” (Soler Delgado, 1979: 50).

El racismo continúa reflejado en los escritos del varias veces candidato a la presidencia Alvaro Gómez Hurtado en su libro “Revolución en América”, reeditado en 1978 por Plaza y Janés. Gómez sigue negando la historia aborigen y afirma que el pasado indígena es *ahistórico*, la iluminación viene entonces de ese gran movimiento de progreso gradual que es la *civilización* (Gómez, 1978: 15). Para él, la historia empieza con la conquista española y la cristianización del

indio. Concibe al indio con un sentimiento fatalista del porvenir: "hoy día se puede observar ese triste fatalismo de una raza sin recursos propios para enfrentarse victoriosamente con la inseguridad de su destino" (*Ibid.*: 18).

Miremos dos citas de textos escolares que siguen este pensamiento:

"Los indios debieron su fracaso más que a sus armas primitivas, a su estado psicológico fatalista y de derrota" (Montenegro, 1984: 79).

"Sus crónicas y cantares constituyen el lamento de una raza vencida cuyos supervivientes aún lo expresan en el rostro" (*Ibid.*: 80).

Continúa afirmando Gómez que el indio nunca es sujeto de la historia, no reconoce acción. Para él la fuerza dinámica de la historia es siempre externa, se genera siempre en el mundo *no indio*. La historicidad del indio comienza y termina así en una historia ajena. El hombre blanco al no encontrar civilización en marcha, sino unas sociedades indígenas a la vez primitivas y caducas, colocó los cimientos de la cultura (*Ibid.*, 1978: 28).

Lo indígena para Gómez ha sido desde la Colonia y sigue siendo hasta nuestros días una condición vergonzante. América es un continente que ha aspirado a ser *blanco*. *Lo blanco*, como lo único apetecible. La perfección está encarnada por lo europeo. No han existido aportes por parte de los indígenas a la llamada cultura nacional; afirma que el español no tenía nada que aprender de estos indios rudimentarios, ni siquiera la técnica del cultivo agrícola o de pesca, ya que los procedimientos y los utensilios españoles resultaban más eficientes, las aportaciones indígenas resultaban inadecuadas y arcaicas, los elementos indíge-

nas tenían un sentido regresivo (*Ibid.*: 209). Lo mismo sucedía con la religión indígena, a la cual considera como síntoma de primitivismo, común a todos los pueblos bárbaros. Los textos plantean algo parecido:

"En síntesis, los aportes culturales de nuestros aborígenes afloran en las actividades más elementales del pueblo colombiano" (Grupo de Educación Creativa, 1975: 18).

"El indio y su aporte: el indio colombiano pertenece a las tres grandes ramas: los andinos o habi-

tantes de la región montañosa y mesetaria, eran los de más desarrollada cultura; los Caribes, habitantes de la costa eran guerreros y aun antropófagos; los Pampianos de las llanuras orientales, muy primitivos y salvajes. Entre las virtudes del indio sobresalen su resignación ante el dolor, el espíritu guerrero y la altivez de ánimo; entre sus defectos, una gran timidez y la hipocresía" (Sánchez, 1975: 97).

Se olvidaron de mirar cuáles han sido los aportes de los indígenas a la sociedad en el manejo que le han dado al medio y a la utilización de los recursos naturales sin destruirlos, a valores esenciales como la solidaridad, el respeto, la honradez, el amor, la justicia, la variada mitología, el trabajo comunitario, la medicina tradicional, las artes, la riqueza de sus idiomas, etc. Todo se oculta; es más importante seguir reduciendo la historia a falsedades y mentiras:

"Para la siembra se reúnen en mingas o convites los indios de cada tribu, atraídos por el derroche de la chicha que es ritual en estas faenas colectivas, más bien que por un espíritu de colaboración" (García, 1971: 223).

Estereotipia biosocial e invisibilidad

Se juzga a las otras sociedades al tener en cuenta escalas comparativas: muy primitivo, salvajes, semisalvajes, lo que facilita la destrucción de formas de vida y presenta a estos pueblos como peligrosos. No se reconocen las otras culturas diferentes a la occidental. Se hacen comparaciones en contextos culturales distintos. Por un lado, existen las sociedades, la civilización y por otra, su pasado, las culturas:



“Vagando por las selvas o radicados en pequeños caseríos, hay tribus indígenas salvajes o semisalvajes que viven de la caza, la pesca, de modestos cultivos, de extracción de resinas y gomas” (Soler, 1979: 109).

“En la selva, en los claros, existen algunas tribus indígenas en estado salvaje o semisalvaje, tales como los Tucanos, los Huitotos, los Carijonas, los Sibundoyes, los Mirañas y los Coreguajes” (Valencia - Romero, 1984: 110).

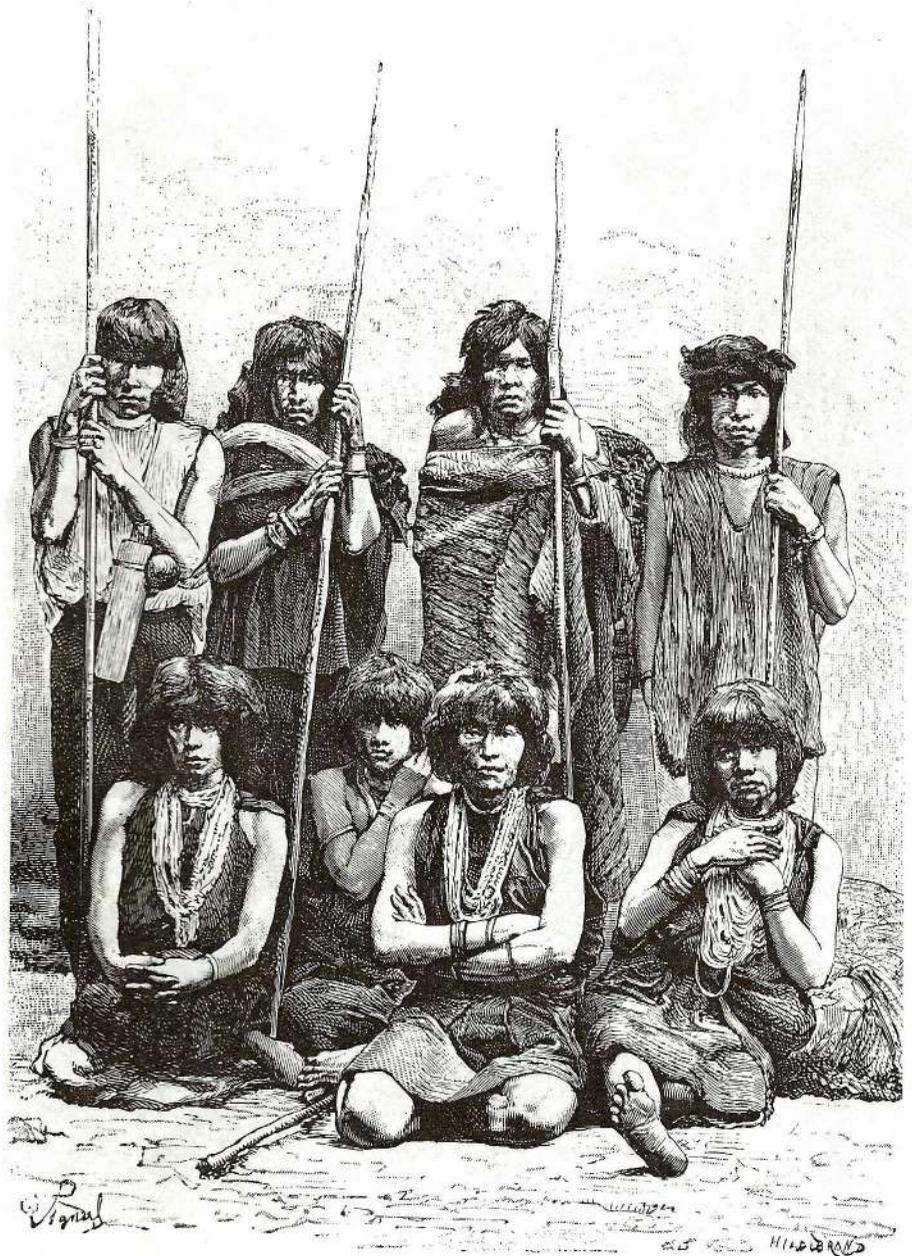
Se muestra de una forma simple y sin ningún tipo de explicación seria a los indígenas como “caníbales, antropófagos y salvajes”:

“Los Caribes: bárbaros y agresivos: se les recuerda por su crueldad y el canibalismo que practicaron... feroces, navegantes y caníbales” (García, 1971: 163, 168).

“Los Caribes: estos pueblos eran excesivamente peligrosos. Practicaban la deformación craneana y acostumbraban a deformarse las pantorrillas y los brazos y se partían la nariz para convertirla en aguijeña. Eran antropófagos y solían luchar con otros pueblos para capturar prisioneros para devorarlos y utilizar sus cráneos como trofeos...” (Mora, 1985: 30-31).

“Comparándolos con los Chibchas, los Caribes fueron mucho más bárbaros, más belicosos, comieron seres humanos, lo que no hacían sino raramente los chibchas. Eran musculosos y corpulentos” (Pinilla, 1986: 524).

Ninguno de los autores citados se detuvo para ver a los Caribes como activos comerciantes que participaban del comercio intertribal de los Llanos y gozaban de un prestigio enorme en la Orinoquia, al lograr establecer una red de aprovisionamiento de esclavos que comprometía a los grupos indígenas como agentes e integrados a su vez en la cadena

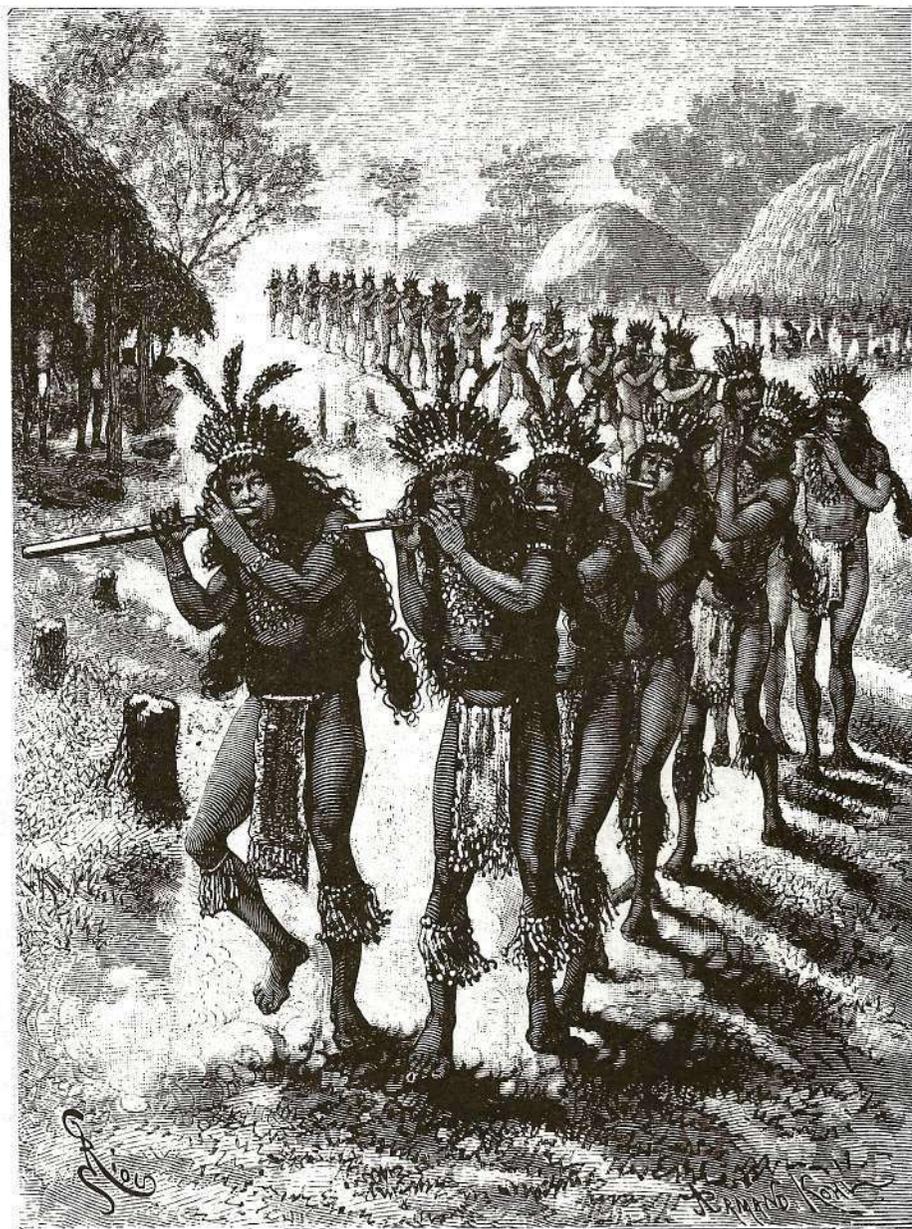


comercial de productos europeos (Friedemann, 1985: 90-91).

Los textos escolares sólo se limitaron a mostrar a los Caribes como “antropófagos”, “feroces”, etc., sin entrar a ofrecer una explicación del por qué de dichos fenómenos. En otros textos se continúa deformando la imagen del indígena; ya no se está hablando de grupos que se enfrentaron a los europeos durante la Conquista, sino de indígenas actuales:

“...en esta región —la Amazonia— han sobrevivido tribus indígenas que se encuentran dispersas por las selvas. Algunas son antropófagas. Entre las principales tenemos los Coreguajes, Ticunas, Sibundoyes y Huitotos” (Sánchez, 1986: 494).

La estereotipia biosocial es común en los textos. El proceso social es equiparado al proceso biológico, al destacar la selección natural y al relegar la acción y el esfuerzo humano a las leyes



biológicas de la naturaleza, con lo cual se justifica el absolutismo social:

“El indoamericano era generalmente de baja estatura, piel color aceituna, pelo lacio, algo fuerte de constitución, ojos ligeramente oblicuos y oscuros, temperamentalmente melancólico, apegado a la tierra y a la raza, guardador de las costumbres que heredó de sus antepasados, paciente, sobrio, resistente a las penalidades, supersticioso y vengativo...” (Soler, 1979: 49).

“Buena parte de la actual situación política tiene su explicación en el ancestro muisca. La actitud ante las organizaciones cívicas, la indiferencia, la incredulidad, la despreocupación y la desconfianza en los asuntos públicos” (Grupo Educación Creativa, 1975: 17).

Para estos investigadores de la educación la salida más fácil para buscar la causa de la situación política imperante fue “el ancestro muisca”. Se les olvidó mirar hacia la clase política que

ha dirigido los destinos del país como los responsables de esa “indiferencia, desconfianza y despreocupación” en los asuntos públicos.

Volvamos en los siguientes ejemplos en los que se manifiesta el determinismo racial:

“Cundiboyacense: tiene ascendencia chibcha. Se distingue por la estatura mediana y en ocasiones muy pequeña, piel amarillenta, ojos oblicuos, cabello negro y liso, temperamento reservado y taciturno en quienes predomina la sangre aborígen” (Marañón, 1986: 80).

“El tipo santandereano: su ascendencia es de origen español, constituyéndose en uno de los pocos grupos poblacionales colombianos donde el mestizaje con los indígenas fue mínimo. En la historia del país se han caracterizado por ser emprendedores y altivos” (Charris, 1986: 172-173).

Las imágenes distorsionadas y negativas del indio se siguen transmitiendo deformadas en los textos y se busca con ello justificar su supuesta “inferioridad” dentro de la jerarquización social; en la negación de permitir su reivindicación cultural; en la presión para “asimilarlos” a la sociedad mayor, lo que implicaría renunciar a sus creencias y a su cultura; negativa al derecho a la tierra, al modo de vida, de pensar y de sentir; al dar a entender que todo lo que hace el indígena es obstáculo para el progreso:

“El varón indígena: es egoísta y ocioso en el hogar. Abandona a la mujer a los más rudos trabajos. El indio es rudo, cruel, desconfiado, vengativo y rencoroso. La suciedad lo invade como a su choza. Su piel es un condensador de polvo y mugre amasados con sudor” (Franco, Franco, 1981: 72, 74).

Conclusiones

Se niega el derecho que tiene la gente a vivir de acuerdo con su cultura. La diversidad cultural ofrece una gama de soluciones y una mayor certeza y garantía para la supervivencia. Los textos buscan homogenizar la conducta de los hombres, pero sin el debido respeto a los modos de vida, de pensar y de sentir diferentes. Se oculta el carácter multiétnico y pluricultural de las comunidades indígenas en la conformación orgánica de la sociedad nacional. Se reduce la diversidad a una caricatura del indio que fomenta un gran desprecio y odio hacia valo-

res e intereses de pueblos distintos en su historia, organización social, economía, idioma, religión, etc. La imagen que se muestra del indio no deja ver la realidad, al existir una tergiversación en los temas que impide ver otros diferentes. Se otorga preferencia en los textos a imágenes fantasiosas y distorsionadas, se miran sólo los aspectos y los rasgos físicos.

Estos estereotipos de las comunidades indígenas que se encuentran presentes desde la Conquista han llevado a una discriminación socio-racial que brinda coartadas al despojo de la tierra, lo cual no sólo implica perder la fuente de aprovisionamiento y

subsistencia, sino la desaparición de sus formas de organización tradicionales y trae como consecuencia la desintegración de las comunidades o la desaparición de las mismas.

Los contenidos deben ser revisados científicamente para corregir errores y mentiras. Se hace necesario ejercer un verdadero control sobre textos escolares en el que se hagan partícipes representantes de las comunidades indígenas, del Ministerio de Educación Nacional y de todas aquellas entidades, institutos y asociaciones que velan por la defensa, el derecho de la autonomía y el respeto de las minorías étnicas. ☒

Bibliografía

- Arocha, Jaime y Friedemann, Nina. *Un siglo de investigación social en Colombia*, Bogotá, Etno, 1984.
- Arocha, Jaime. *El proceso de paz en Colombia. Reiteración del orden señorial*, Bogotá, 1985.
- Charris de la Hoz, Adalberto y Tejada, Arnold. *Geografía general de Colombia*, Serie El Hombre y su Medio, Barranquilla, El Cid, 1986.
- Franco, Ramón y Franco, Fabiola. *Geografía económica de Colombia*, Medellín, Bedout, 1981.
- García, Julio César. *Los primitivos. Prehistoria general de América y de Colombia*, Bogotá, Voluntad, 1971.
- Gómez, Alvaro. *La revolución en América*, Bogotá, Plaza y Janés, 1978.
- Grupo Educación Creativa. *Historia 1, Manual*, Bogotá, Voluntad, 1975.
- Jacob, Francois. *El juego de lo posible*, Barcelona, Grijalbo, 1982.
- López de Mesa, Luis. *Perspectivas culturales*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1949.
- Marañón, Martimer; Gómez, Hilda y Vega, Alcira. *Geografía física general y de Colombia*, Bogotá, Norma, 1986.
- Montenegro, Augusto. *Historia de América*, Bogotá, Norma, 1984.
- Mora, Carlos A. y Peña, Margarita. *Historia socioeconómica de Colombia*, Bogotá, Norma, 1985.
- Pinilla, Luz Marina. *Enciclopedia nueva escuela*, Cuarto grado, Medellín, Susaeta, 1986.
- Rivera Reyes, Honorio. "El indígena, la educación y los textos escolares. Estudio de caso", Monografía de grado. Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia, 1990.
- Rumney, Judah. *Spencer*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Sánchez, Hernando. *Geografía física y general de Colombia*, Medellín, Bedout, 1975.
- Sánchez de Roza, Ana. *Enciclopedia nueva escuela*, Cuarto grado, Medellín, Susaeta, 1986.
- Soler, Félix. *Geografía económica de Colombia*, Bogotá, Ediciones Cultural, 1979.
- Valencia, Pedro y Romero de Porras, Argenis. *Panoramas de Colombia. Geografía general y física*, Bogotá, Ediciones Cultural, 1984.



Los textos escolares y la socialización de género

Catalina Turbay*

Los textos constituyen un instrumento más en el proceso de socialización de género en la medida en que encierran una representación de las relaciones entre hombres y mujeres, representación que es transmitida a las nuevas generaciones por quienes producen los textos escolares. Al examen de los patrones de inequidad en materia de socialización de género, que reproducen los textos escolares, está dedicado el presente artículo, fruto de una juiciosa investigación de su autora.

El trabajo que aquí se presenta parte de la tesis según la cual los textos escolares, además de constituir instrumentos fundamentales para la transmisión de conocimientos como parte esencial del proceso de socialización de las jóvenes generaciones de forma que éstas puedan apropiarse de la cultura históricamente construida por la especie humana, constituyen instrumentos de socialización en ámbitos paralelos, distintos de aquéllos para los que se han concebido originalmente. El texto escolar, al igual que el *currículum*, no es ideológicamente neutral. Los libros y manuales escolares conllevan posturas ideológicas, valorativas, frente a distintos aspectos de la vida, desde la selección misma de los contenidos que en ellos se incluyen o no, hasta en las formas verbales y no verbales empleadas para presentarlos. Los textos de las distintas materias, además de tratar los

* Psicóloga de la Universidad Javeriana. Investigadora y Consultora.

30—

ALEGRÍA DE LEER

El jardín de Rosita



Rosita es el nombre de esta niña primorosa, que a los encantos de su carita de ángel une un carácter amable y cariñoso, como el que deben tener todas las niñas que asisten a la escuela.

Ella misma ha cultivado, con gran placer, las plantas que con sus bellas

flores adornan el jardín y perfuman el aire.

El padre de Rosita es don Flavio Florido, quien ama mucho a su hijita, porque ella, a pesar de sus pocos años, le cuida con esmero y cariño cuando su madre está enferma y ve a su padre afligido.

Todos los días que Rosita baja al jardín, recoge las más bellas flores y, en ramilletes, las ofrece a la Virgen, en cuyo altar luce un

contenidos que se seleccionan y de optar por determinadas formas de tratamiento de los mismos, suelen presentar simultáneamente una visión valorativa de la realidad desde la cual se constituyen en instrumentos de socialización en la esfera de los valores en particular y de la representación del mundo en general, especialmente del mundo social y de las relaciones que se establecen en su interior.

En este contexto, se ha encontrado que uno de los ámbitos a los que de forma intencional o no apuntan los textos es al de la socialización de género. Los textos constituyen un instrumento más en el proceso de socialización de género en la medida en que encierran una representación de las relaciones entre hombres y mujeres en el mundo, representación que es transmitida por quienes producen los textos a las nuevas generaciones al proponer modelos de ser y de relación derivados de lo que se considera como apropiado o propio para los miembros de cada sexo. Análogamente, los textos contribuyen a socializar a las niñas, a los niños y a la población juvenil en otras esferas, v. gr., en materia de relaciones medidas por la clase social, la raza, el sistema político, las religiones y creencias, etc. Esta es una realidad insoslayable y creo que inmodificable mientras seamos personas humanas quienes producimos los textos. Al escribir, al ilustrar, al diagramar, al seleccionar imágenes y contenidos, etc., nuestra ideología está y estará presente, aun a pesar de nosotros mismos. ¡Esta es una verdad de Perogrullo!

El problema radica en qué tipo de ideología es la que estamos transmitiendo y dentro de la cual estamos socializando a las nuevas generaciones, así como en el

Imitemos a estos niños

Prudencio y Gregorio son dos hermanos que reciben esmerada educación. El grabado los representa en viaje a la escuela, y en sus rostros se ve la alegría que experimentan, porque saben que allí aprenden muchas cosas útiles, para llegar a ser personas de provecho.

Estos niños se levantan temprano, rezan sus oraciones con su mamá, se visten, se lavan y se peinan; se desayunan, lustran su calzado negro, cepillan su traje gris, toman sus libros y se marchan a toda prisa a la escuela, después de haber besado a sus papás.



grado en que dicha socialización está contribuyendo o no a lograr sociedades más equitativas para las personas, con independencia de su sexo biológico, raza, clase, social, etnia y demás características de su grupo humano de referencia. Lamentablemente, los resultados de las investigaciones suelen mostrar que no es ésta la tendencia prevaleciente. Ese es el caso de los resultados de la investigación que aquí se presenta: los textos escolares reproducen patrones de inequidad en

lo que a socialización de género se refiere.

La investigación

Con base en una metodología diseñada por la autora por solicitud del UNICEF para el análisis de materiales educativos desde la perspectiva de género, se evaluaron quince textos escolares empleados corrientemente en el país.

Esta investigación formaba parte de una consultoría contratada con la autora por el Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia y la Fundación Friedrich Naumann, quienes financiaron el trabajo cuyos resultados se presentan a continuación. Antes caba anotar que los textos seleccionados comprenden distintas casas editoriales especializadas en esta rama de la producción y cubren los grados 1º a 11º, así como distintas áreas temáticas.

Como señalara en este último trabajo, “en el contexto general del problema que nos ocupa: la equidad/inequidad en las relaciones de género, se hace necesario distinguir dos dimensiones constitutivas de las mismas: la situación de género y la condición de género y, señalar que estas dos dimensiones (separadas para efectos del análisis) constituyen dos aspectos del mismo problema y se condicionan recíprocamente. Brevemente, podríamos aseverar que por *situación de género* queremos significar las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en el tejido social y, particularmente, sus modos de inserción y participación en los distintos escenarios o ámbitos de la sociedad. Entre tanto que, por *condición de género*, nos referimos al mundo de las representaciones (concepciones, ideas, etc.) socialmente construidas en torno a la situación de género y al ‘deber ser’ sobre las características ‘inherentes a’ o ‘propias de’ los sexos, tanto en el plano de su comportamiento social como de lo individual o personal”.

Es en estas dos dimensiones: *situación* y *condición* de género, pero en especial en la segunda en la que se ubica el problema particular que nos ocupa...: el papel de los textos escolares frente a la

construcción de relaciones de equidad/inequidad de las relaciones de género. Es decir, se trata de ver hasta dónde los textos escolares, en tanto que instrumentos de socialización, reproducen o no parámetros de inequidad al presentar la *situación* y la *condición* de género, a la vez que se proponen alternativas para que desde ellos se aporte a la construcción de *relaciones de género* más equitativas en estas dos dimensiones¹. No obstante, es preciso aclarar que los textos constituyen sólo uno entre varios modos a través de los cuales el sistema educativo y en particular la escuela, contribuyen al proceso de formación de la identidad de género en niños y niñas, así como al aprendizaje de cuáles son los roles, habilidades, características y demás, propios de las personas de su género.

En este marco, se estima que con miras al logro de una sociedad más equitativa, el papel del sistema educativo, de la escuela y de los textos en tanto que aportantes a la socialización de las nuevas generaciones debería centrarse fundamentalmente en la formación de las personas, en el sentido fuerte de la palabra. Es decir, que con independencia de sus características sexuales, étnicas, raciales, sociales, etc., la socialización desde el ámbito de lo educativo debería propender por la igualdad de oportunidades para el desarrollo de los humanos de ambos géneros y por la valoración social de todas y todos. Mujeres y hombres, blancos(as), negros(as), indígenas, ricos(as) y pobres deberían encontrar en la socialización de la escuela oportunidades equitativas para desplegar sus características personales e insertarse luego en condiciones de equidad en el mundo adulto. Con tal pro-

pósito, entre otros componentes del sistema educativo, los textos escolares, deberían representar a todas las personas de modo equitativo, en lugar de reproducir imágenes estereotipadas de las mismas. Sin embargo, los resultados de la investigación muestran que por lo menos en lo que a la problemática de género se refiere, la realidad de los textos dista bastante de ser la más deseable si se espera construir una sociedad más justa en la que hombres y mujeres puedan ser personas plenas.

* Nótese que las categorías aquí empleadas difieren, en significado, del empleo que de los términos de posición y condición de género hace Kate Young (“Género en el Desarrollo. Reflexiones Sobre Cómo Abordar las Necesidades de las Mujeres” - 1991), terminología que ha sido adoptada por la Presidencia de la República en su “Política Integral para las Mujeres Colombianas” (1993). Allí se hace referencia a la *condición* como “estado material de las mujeres en una sociedad específica” y a la *posición* como la ubicación social de las mujeres en la sociedad en relación con los hombres. Estos dos conceptos (condición y posición) estarían englobados dentro de lo que en el presente documento se denomina la *situación de género* y deja el término *condición* para referirse a los aspectos ideológicos, simbólicos y representacionales, relativos al género y que hacen referencia a lo que se han denominado tradicionalmente como las condiciones masculina y femenina, aspecto de la realidad genérica que no es considerado en el análisis que subyace a las acepciones que de estos términos se hacen en los documentos referidos en esta nota.

1. Turbay, Catalina y Pérez, Julio. “Hacia la Producción de Textos Escolares desde una Perspectiva de Equidad en las Relaciones de Género”. Fundación Friedrich Naumann, Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia”, Santafé de Bogotá, 1993 (págs. 7-8).

Los resultados de la investigación

De acuerdo con lo que pudo observarse en los quince textos, antes que contribuir a construir una sociedad más equitativa en lo que a la cuestión de género se refiere, los manuales escolares reproducen imágenes estereotipadas y sexistas de las personas de ambos géneros. Veamos a continuación los datos arrojados por el análisis de los materiales desde la perspectiva de género.

Un primer aspecto sobre el que se llama la atención como indicador desde la metodología propuesta, hace referencia a lo encontrado en cuanto al número de personajes principales y secundarios según el sexo. La Tabla 1 muestra los resultados encontrados tras el análisis de personajes principales y secundarios según el sexo, presentes en títulos, subtítulos, cuerpos de texto e ilustraciones de los quince textos. Adicionalmente, como parte de la metodología, se presenta una columna en la que aparece el porcentaje correspondiente a la participación femenina, con el fin de precisar si numéricamente hay o no equidad en el tratamiento de las personas de ambos sexos, al considerar que diferencias superiores a un 10% representan inequidad.

Como puede observarse, el análisis cuantitativo arroja una enorme subrepresentación de las mujeres, tanto en personajes principales como en secundarios. Un aspecto que contribuye significativamente a este problema es el del manejo sexista del lenguaje. El lenguaje empleado redundante en que el "análisis global de los textos indica que la gran mayoría están dirigidos, en su nivel de contenido, a estu-

diantes y profesores varones, ya que es común y frecuente que se utilicen términos como: los 'niños', los 'alumnos', el 'alumno', 'pequeño investigador', 'compañeros', el 'compañero', el 'maestro', el 'profesor', etc. Así mismo, la utilización del genérico masculino para significar lo femenino y masculino al mismo tiempo hacen que 'la norma' sea lo masculino y 'lo invisible' lo femenino. En suma, el uso de un lenguaje sexista, tanto en los contenidos como en la descripción misma de las ilustraciones, tiene como resultado una subrepresentación de lo femenino"².

Pero, el problema no se limita a lo que ocurre con el manejo "académico" del lenguaje. Como se verá más adelante en detalle, el tipo de roles de los personajes según género en los distintos ámbitos en que aparecen representados, así como las características atribuidas a cada género reproducen estereotipos de género que son, además, sexistas en el sentido de que presentan lo masculino con mayor valoración que lo femenino. En general, se destaca en el estudio que "los roles asignados a los varones dentro de la globalidad de los textos son, en su inmensa mayoría, de identificación positiva, y sus mismas características de personajes principales los hacen notorios y dignos de imitar. Son creadores, transformadores, hom-

bres que hacen y trascienden la historia, por tanto, triunfadores y protagonistas del mundo. Por el contrario, la subrepresentación de la mujer dentro de los roles principales y secundarios, producen en general una sensación de invisibilidad de la mujer misma y de lo femenino. Es notable la carencia injustificada de personajes femeninos principales y secundarios como sujetos activos dentro del desarrollo de las ciencias que los textos analizados proponen divulgar. En la actualidad y sobre todo en las Ciencias Sociales, es notoria la tendencia investigativa cuyo objetivo es, re-conocer y mostrar el aporte que las mujeres han realizado en diversas disciplinas. Vale la pena resaltar complejos trabajos sobre Mujeres en la Historia, Mujer y Filosofía, Mujer y Ciencias Médicas, Mujer y Literatura, Mujer y Biología, entre otros.

Un aspecto adicional que llama la atención en la globalidad de los textos es que mientras el cuerpo masculino es utilizado como norma para explicar o enseñar el cuerpo de las personas —sistemas muscular, nervioso, digestivo— el cuerpo femenino sólo se muestra relacionado a actividades de la lactancia y parto"³.

2. Turbay y Pérez, *Op. Cit.*, (pág. 65).
3. *Ibidem* (pág. 66).

Tabla 1
GRAN TOTAL PERSONAJES SEGÚN GÉNERO Y ROL*

	Varones	Hembras	Total	% H
PERSONAJES SEGÚN ROL				
Principales	8,852	1,861	10,713	17.4%
Secundarios	2,952	686	3,638	18.9%
TOTAL	11,804	2,547	14,351	17.7%

* Esta y las siguientes tablas han sido tomadas del trabajo citado en la nota anterior.

La segunda categoría de análisis la constituye la participación según el género en las actividades de los ámbitos privado y público. Se trata de determinar hasta dónde los textos reproducen o no una visión estereotipada de la participación en estos dos ámbitos fundada en la división sexual del trabajo y en la valoración diferencial, tanto del trabajo que se realiza en éstos como de las posibilidades de participación de las personas en cada uno. Para ello, se analizan una serie de indicadores del ámbito privado: quehaceres domésticos y crianza de la prole, y del ámbito público: participación social y trabajo productivo no doméstico.

Los resultados del análisis cuantitativo de estos grupos de indicadores arrojaron lo siguiente: (Ver Tabla 2).

Como puede observarse, los textos reproducen una visión estereotipada de la participación según el género en este ámbito. Nótese no sólo cómo es mayor la participación de las mujeres que la de los hombres en el mismo, sino además, cómo la participación de los personajes según el sexo se distribuye de acuerdo con lo que estereotipadamente se han considerado "actividades masculinas" y "actividades femeninas". En este sentido, cabe afirmar que los quince textos analizados, en tanto que instrumentos de socialización de las nuevas generaciones, refuerzan una concepción ideológica de dependencia entre el género de la persona y el tipo de actividad que aparece representada.

"En términos generales lo que está llegando a los/as usuarios/as de los textos escolares, tanto a nivel de contenidos como de ilustraciones, es que existe una 'tácita' y 'natural' distribución de las actividades de quehaceres

domésticos entre mujeres y hombres. Nunca se representa un proceso democrático que resulte en un acuerdo de distribución de las actividades de los quehaceres domésticos.

Los registros de las actividades estereotípicamente masculinas de los quehaceres domésticos reafirman un rol fundamental del hombre en la provisión de recursos, administración del dinero, tomas de decisiones y adquisición de inversiones. El hecho de que las distintas actividades estereotípicamente masculinas o femeninas no se compartan entre uno y otro sexo, reafirma y transmite rígidas funciones y roles para los hombres y mujeres del mañana"⁴. (Ver Tabla 3).

Como puede observarse, "La participación de la mujer en las actividades de este grupo apenas alcanza el 30.2% de un total de 619 personas, conformado por 187 mujeres y 432 hombres.

Tradicionalmente, la mayoría de las actividades propias de la crianza de los hijos se han consi-

Tabla 2
GRAN TOTAL PARTICIPACIÓN SEGÚN GÉNERO
EN LOS QUEHACERES DOMÉSTICOS

	Varones	Hembras	Total	% H
QUEHACERES DOMÉSTICOS				
1. ACTIVIDADES FEMENINAS				
a) Aseo e Higiene	7	24	31	77.4%
b) Preparación de Alimentos	5	13	18	72.2%
c) Servicios al Otro	13	40	53	75.5%
d) Logística Funcionamiento	0	10	10	100.0%
e) SUBTOTAL 1	25	87	112	77.7%
2. ACTIVIDADES MASCULINAS				
a) Provisión de Recursos(\$)	37	7	44	15.9%
b) Administración del Dinero	2	0	2	0.0%
c) Tomas de Decisiones	4	1	5	20.0%
d) Adquisiciones Inversión	2	1	3	33.3%
e) SUBTOTAL 2	45	9	54	16.7%
3. TOTAL (1 + 2)	70	96	166	57.8%

derado propias de la mujer-madre, aunque esta hipótesis parecería contradecirse con el resultado global obtenido... La explicación radica en la gran diferencia entre las cantidades totales de personajes masculinos y de personajes femeninos encontrados en los quince textos (Ver Tabla 1). Si se tiene en cuenta este hecho, ... la proporción de mujeres dedicadas a Actividades de Crianza es prácticamente el doble de la proporción de hombres dedicados a estas actividades, lo cual confirma el supuesto original según el cual las actividades de crianza corresponden por estereotipo a las mujeres...

(Sumado a esto debe considerarse que) En todos los textos, la elevada alusión al término "Maestros" (item 11: Educación Formal (Docente)) cuya clasificación fue contabilizada como *personajes varones*, eleva considerablemen-

4. *Ibidem* (pág. 71).

Tabla 3
GRAN TOTAL REPRESENTACIONES SEGÚN GÉNERO DE LA PARTICIPACIÓN
EN LAS ACTIVIDADES DE CRIANZA DE LA PROLE*

	Varones	Hembras	Total	% H
ACTIVIDADES DE CRIANZA				
1. ALIMENTACIÓN (Distinta de lactancia)	5	14	19	73.7%
2. ASEO E HIGIENE, ATENCIÓN SALUD (Hacerlo u Orientarlo)	9	25	34	73.5%
3. JUEGO DENTRO DEL HOGAR	1	2	3	66.7%
4. JUEGO FUERA DEL HOGAR	2	0	2	0.0%
5. CONTACTO FÍSICO	7	21	28	75.0%
6. MANIFESTACIONES DE AFECTIVIDAD POSITIVA	37	44	81	54.3%
7. MANIFESTACIONES DE AFECTIVIDAD NEGATIVA	7	2	9	22.2%
8. SOCIALIZACIÓN (Formación en Reglas, Valores, Normas, etc.)	64	15	79	19.0%
9. RELACIÓN SECTOR SALUD		1	1	100.0%
10. RELACIONES SECTOR EDUCATIVO (Formal)	46	6	52	11.5%
11. EDUCACIÓN FORMAL (Docente)	227	28	255	11.0%
12. APOYO INTERESES Y ACTIVIDADES COGNITIVAS				
—Escolares	7	7	14	50.0%
—No escolares	1	5	6	83.3%
—Total	8	12	20	60.0%
13. TOMA DECISIONES CRÍTICAS PARA LA CRIANZA Y FUTURO	19	17	36	47.2%
14. GRAN TOTAL	432	187	619	30.2%
15. (GRAN TOTAL - 13)	413	170	583	29.2%
16. (GRAN TOTAL - 13-11)	186	142	328	43.2%

te la participación masculina en las Actividades del Ambito Privado. Debido a esto se contabilizó el ítem 16 (Gran Total 13-11), cuyo resultado es revelador: El porcentaje de hembras que era el 29.2% se eleva al 43.2% de participación en las actividades del ámbito privado”⁵.

Nótese cómo los resultados hablan por sí mismos sobre la reproducción de estereotipos de género en los textos. No se trata sólo de una menor participación de la mujer en el ámbito del trabajo público, sino también de una clara discriminación en

aquellos indicadores orientados a afinar el análisis del tipo de participación atribuido a las personas según su género. El mundo del trabajo productivo público aparece aún como un mundo esencialmente masculino y la participación de la mujer en el mismo sigue apareciendo como menos calificada, subordinada, etcétera.

A lo anterior cabe agregar tres elementos que se destacan en el análisis de los textos:

— El divorcio entre las representaciones y la realidad nacional, dado el fenómeno de la cre-

ciente participación femenina en el trabajo productivo.

— El empleo sexista del lenguaje: la gran mayoría de profesiones, ocupaciones y oficios se formulan únicamente en masculino; con excepción, claro está, de ocupaciones tradicionalmente femeninas y subordinadas como: secretaria, enfermera, cocinera, etcétera.

— El aporte de las mujeres al desarrollo de las ciencias, las artes y la técnica, a la construcción de la cultura, el desarrollo de la historia y de las sociedades suele no aparecer representado en los textos.

A propósito de la participación social cabe resaltar aquí algunos de los aspectos que arrojó el análisis cualitativo de ésta desde la perspectiva de género:

— Para referirse a autoridades políticas todos los textos emplean siempre el genérico masculino para referirse a los cargos. Por ejemplo, Presidente, Senador, Gobernador, Concejal, Alcalde, etcétera.

— En las escenas escolares que se representan, “donde existe la posibilidad de posicionar algún grado de Participación Social, las mujeres generalmente son invisibles o apoyan a algún candidato varón, en la circunstancia de una elección escolar o de un círculo literario, etcétera”⁶.

— La esfera de lo político aparece como un espacio netamente masculino y no se perciben esfuerzos por mostrar mujeres en la política a nivel de contenidos ni de ilustraciones.

— “En el texto de historia, la presencia de la mujer es ínfima, como si la mujer fuese invisible para la historia, o no hubiese participado en proceso alguno importante o digno de registrar; las

5. *Ibidem* (págs. 74-75).

6. *Ibidem* (pág. 86).

Tabla 4
GRAN TOTAL DE PARTICIPACIÓN SEGÚN EL GÉNERO
EN EL TRABAJO PRODUCTIVO NO DOMÉSTICO

	Varones	Hembras	Total	% H
1. RELACIÓN CON EL TRABAJO				
a) Trabajo doméstico solamente	4	25	29	86.2%
b) Trabajo productivo público	1,704	143	1,847	7.7%
c) Trabajo doméstico + productivo	25	11	36	30.6%
d) Desempleo explícito	6	2	8	25.0%
e) (c + d)	31	13	44	29.5%
2. ESTUDIO (como trabajo)	1,009	125	1,134	11.0%
3. TOTAL TRABAJO PRODUCTIVO PÚBLICO (1b + 1c + 1d + 2)	2,744	281	3,025	9.3%
4. CALIFICACIÓN OCUPACIONAL				
a) Trabajo no calificado	2,959	50	3,009	1.7%
b) Artes y oficios	541	38	579	6.6%
c) Formación técnica	59	14	73	19.2%
d) Paraprofesional	9	7	16	43.8%
e) Profesional	424	55	479	11.5%
f) Licenciados/as educadores/as	227	28	255	11.0%
5. RELACIÓN TRABAJO Y LO DOMÉSTICO				
a) Prolongación	7	28	35	80.0%
b) Ruptura	214	41	255	16.1%
6. RANGO OCUPACIONAL				
a) Trabajador de base	2,977	67	3,044	2.2%
b) Mando Medio - Técnico	424	48	472	10.2%
c) Dirección - Coordinación	400	26	426	6.1%
7. PODER Y TRABAJO				
a) Subordinación	2,949	28	2,977	0.9%
b) Subordinación y dirección	416	49	465	10.5%
c) Dirección	1,016	87	1,103	7.9%
8. STATUS SOCIAL DEL TRABAJO				
a) Bajo	3,023	61	3,084	2.0%
b) Medio	315	39	354	11.0%
c) Alto	630	53	683	7.8%

personas protagonistas son hombres; los hacedores de la historia son hombres. De la misma manera, el mensaje en el texto de filosofía es que la inmensa mayoría de personas que alguna vez han filosofado en el mundo son hombres⁷. Análogamente se comportan los textos para con todo el quehacer de hombres y mujeres en lo social-público.

La tercera categoría de indicadores para el análisis desde la perspectiva de género hace refe-

rencia al juego infantil. Se trata de establecer si la representación que aparece en los textos divide el mundo del juego para niños y niñas según estereotipos de género o si más bien, se representa el juego como una actividad de la que unos y otras pueden participar sin distinciones por sexo. Veamos los resultados: (Ver Tabla 6).

Como puede observarse, al igual que en las demás categorías analizadas, las actividades del juego infantil reflejan una marcada

concepción sexista en la representación de los personajes en los textos, altamente permeada por estereotipos de género. La representación del juego infantil sigue mostrando el universo lúdico como un mundo dividido en lo que es propio de lo masculino y de lo femenino: juegos, juguetes, espacios de juego, pares con quienes se alterna en el proceso de juego y demás, son presentados a las nuevas generaciones desde una división sexual fundada en estereotipos que poco o nada contribuyen al logro de la equidad en la psicogénesis de niñas y niños.

Adicionalmente, cabe resaltar los siguientes aspectos, producto del análisis cualitativo:

“Son muy comunes los grupos de sólo niños varones que juegan en espacios abiertos, lejos de los adultos, lo que excepcionalmente ocurre con grupos de sólo niñas, como si las niñas fuesen incapaces de jugar solas o, simplemente, como si no jugaran.

Es notoria la posición de liderazgo que asume generalmente un niño varón en los grupos de juegos mixtos; en casos muy excepcionales se representa a una niña que sugiere o imparte instrucciones a un grupo mixto en juego. También se observa una actitud de liderazgo masculino cuando se presentan parejas...

Vale la pena resaltar que se representa excepcionalmente en los textos a niñas solas en actividades de juego, contrariamente a lo que ocurre con los niños que juegan al explorar o curiosar su entorno⁸.

Una cuarta categoría de indicadores para el análisis está conformada por los rasgos de personalidad, intereses, aptitudes y

7. *Ibidem*.

8. *Ibidem* (pág. 91).

Tabla 5
GRAN TOTAL DE PARTICIPACIÓN SOCIAL SEGÚN EL GÉNERO

ACCIÓN	Varones	Hembras	Total	% H
TIPO DE PARTICIPACIÓN				
CÍVICA/GREMIAL				
USUARIO PASIVO	93	10	103	9.7%
USUARIO ACTIVO	83	3	86	3.5%
TOTAL USUARIOS	176	13	189	6.9%
% USUARIOS ACTIVOS	47.2%	23.1%	45.5%	0.507
AGENTE DIRECTIVO-CREADOR	79	4	83	4.8%
AGENTE SUBORDIN.-EJECUTOR	77	23	100	23.0%
TOTAL AGENTES	156	27	183	14.8%
% GENTES DIREC.-CREADOR	50.6%	14.8%	45.4%	0.327
POLÍTICA				
USUARIO PASIVO	64	19	83	22.9%
USUARIO ACTIVO	109	3	112	2.7%
TOTAL USUARIOS	173	22	195	11.3%
% USUARIOS ACTIVOS	63.0%	13.6%	57.4%	0.237
AGENTE DIRECTIVO-CREADOR	214	7	221	3.2%
AGENTE SUBORDIN.-EJECUTOR	95	3	98	3.1%
TOTAL AGENTES	309	10	319	3.1%
% GENTES DIREC.-CREADOR	69.3%	70.0%	69.3%	1.010
GRAN TOTAL				
USUARIO PASIVO	157	29	186	15.6%
USUARIO ACTIVO	192	6	198	3.0%
TOTAL USUARIOS	349	35	384	9.1%
% USUARIOS ACTIVOS	55.0%	17.1%	51.6%	0.332
AGENTE DIRECTIVO-CREADOR	293	11	304	3.6%
AGENTE SUBORDIN.-EJECUTOR	172	26	198	13.1%
TOTAL AGENTES	465	37	502	7.4%
% GENTES DIREC.-CREADOR	63.0%	29.7%	60.6%	0.491

actitudes, con el fin de establecer si los personajes aparecen representados desde imágenes estereotipadas de lo masculino y de lo femenino o si por el contrario, los personajes se representan desde la imagen de "Persona", con características de una y otra polaridad, con independencia de su sexo biológico. A continuación se presentan los resultados de este trabajo.

Como puede observarse en los datos anteriores, la representación de las características de las personas que aparece en los tex-

tos obedece a una visión dicotómica, excluyente, de la personalidad y de los distintos aspectos constitutivos del ser de las personas, fundada en estereotipos de género. ¡Las mujeres son típicamente "femeninas" y los hombres son típicamente "masculinos"! La pregunta es ¿pueden mujeres y hombres representarse como Personas con rasgos masculinos y femeninos, es decir, parecerse más al "SER" que a un "Deber Ser" que, además, ya no resulta deseable?

Reflexión a propósito de los resultados

Pero, ¿cómo opera esta influencia de los textos sobre la socialización de roles de género y sobre la construcción de relaciones equitativas o inequitativas en este plano?

Los textos escolares son un tipo de documentos derivados de la existencia de la escritura para la comunicación entre los humanos, tanto hombres como mujeres. Al ser su función básica la de comunicar, los textos son portadores de sentido para el otro/la otra; es decir, que quien los lee, los ojea, etc., debe derivar de lo que hay en ellos un significado (en realidad, un sinnúmero de significados), a través de su lectura, o sea, que debe interpretar lo que las personas que lo hayan escrito quieren decir, lo que quieren comunicar.

El lector y la lectora construyen el significado de lo representado en los textos a partir de lo que hay en éstos y de lo que como seres humanos ellos ya han construido en sí mismos en términos de ser y saber. Esto es, que las personas interactuamos con los textos para construir significados. Y, si se considera que la mayoría de los textos escolares contienen elementos relativos a las relaciones de género, así éste no haya sido un propósito original de sus autores de manera explícita, es de suponer que a partir de la interacción con los textos sus lectores habrán de construir significados sobre las relaciones de género en el mundo representado en el documento.

Dado que las relaciones de género no suelen constituir el objetivo explícito de los documentos, los mensajes que en estos aparecen al respecto apuntan a la conciencia de los lectores

ylas lectoras, pero sobre todo a su inconsciente, a manera de mensajes subliminales. En este sentido, "Lo importante en este caso es más la huella que los mensajes van dejando en el inconsciente individual y en el inconsciente colectivo, planos a los que al parecer es hacia donde más apuntan, y se reproduce desde allí en el quehacer de individuos y grupos"⁹. De ahí que sea tan importante revisar hasta qué punto los textos escolares con-

tribuyen o no a construir relaciones equitativas de género.

Lamentablemente, como se señaló anteriormente, los textos escolares como instrumento socializador de las jóvenes generaciones en tanto que portadores de sentido, suelen estar altamente permeados por la presencia de estereotipos sexistas, con lo cual contribuyen a perpetuar la inequidad en las relaciones de género. Resulta indispensable, por tanto empezar a producir

materiales desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género y revisar los materiales existentes con el fin de corregirlos"¹⁰. ☒

9. Turbay, Catalina. "Diseño y Aplicación de una Propuesta de Evaluación de las Relaciones de Género y Análisis Global de Documentos". (Informe de Consultoría). UNICEF - Proyecto Mujer. Bogotá, 1991 (pág. 92).

10. Turbay y Pérez, Op. Cit. (pág. 52).

Tabla 6
GRAN TOTAL DE PARTICIPACIÓN EN JUEGO INFANTIL SEGÚN EL SEXO

	Varones	Hembras	Total	% H
1. TIPO DE JUEGO				
a) Masculino según estereotipos	117	23	140	16.4%
b) Femenino según estereotipos	16	24	40	60.0%
c) Sexualmente no tipificados	39	24	63	38.1%
d) TOTAL	172	71	243	29.2%
2. TIPO DE JUGUETES				
a) Masculino según estereotipos	82	19	101	18.8%
b) Femenino según estereotipos	1	8	9	88.9%
c) Sexualmente no tipificados	48	30	78	38.5%
d) TOTAL	131	57	188	30.3%
3. PARTICIPANTES EN JUEGO				
Según Sexo				
a) Grupos masculinos				
—Pares infantil/juvenil	60		60	0.0%
—Niño y adulto(s)	16		16	0.0%
—Pares infantil y adulto(s)				
TOTAL	76		76	0.0%
b) Grupos femeninos				
—Pares infantil/juvenil	3	27	30	90.0%
—Niña y adulta(s)				
—Pares infantil y adulta(s)				
TOTAL	3	27	30	90.0%
c) Grupos mixtos				
—Pares infantil/juvenil mixtos	53	36	89	40.4%
—Adultos mixtos				
—Pares y adultos mixtos				
TOTAL	53	36	89	40.4%
d) (a + b + c)	132	63	195	32.3%
e) Juego individual	27	4	31	12.9%
f) GRAN TOTAL (d + e)	159	67	226	29.6%

Continúa...



Adpostal

Estos son nuestros servicios utilícelos!

Servicio de Correo Ordinario
 Servicio de Correo Certificado
 Servicio de Certificado Especial
 Servicio de Encomiendas Aseguradas
 Encomiendas Contra Reembolso
 Servicio Cartas Aseguradas
 Servicio de Filatelia
 Servicio de Giros
 Servicio Electrónico Burofax
 Servicio Internacional APR/SAL
 Servicio "Corra"
 Servicio Respuesta Comercial
 Servicio Tarifa Postal Reducida
 Servicios Especiales

Teléfonos para quejas y reclamos:
 334-0304, 341-5536, Santa Fé de Bogotá.

CUENTE CON NOSOTROS
 HAY QUE CREER
 EN LOS CORREOS DE COLOMBIA

...continuación

	Varones	Hembras	Total	% H
4. PARTICIPACIÓN DE ADULTOS/AS EN JUEGO INFANTIL/JUVENIL				
a) Mujer(es) - Niña(s)				
b) Mujer(es) - Niño(s)				
c) Hombre(s) - Niña(s)	1	1	2	50.0%
d) Hombre(s) - Niño(s)				
e) Mujer(es) - Niño(s) y Niña(s)				
f) Hombre(s) - Niño(s) y Niña(s)				
g) Mujer(es) y Hombre(s) Niña(s)				
h) Hombre(s) y Mujer(es) - Niño(s)				
i) Hombre(s) y Mujer(es) Niño(s) - Niña(s)				
j) GRAN TOTAL	1	1	2	50.0%
5. ESPACIOS DE JUEGO				
a) Espacios cerrados en el hogar	10	7	17	41.2%
b) Espacios cerrados fuera del hogar	11		11	0.0%
c) Espacios abiertos cerca de adultos y/o del hogar o análogo	57	17	74	23.0%
d) Espacios abiertos lejos de adultos y/o del hogar o análogo	63	49	112	43.8%
e) (a + b)	21	7	28	25.0%
f) (a + b + c)	78	24	102	23.5%
g) (c + d)	120	66	186	35.5%
h) (a + b + c + d)	141	73	214	34.1%

Tabla 7

GRAN TOTAL DE RASGOS DE PERSONALIDAD SEGÚN EL GÉNERO

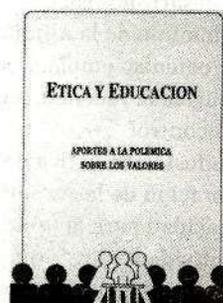
1. POLARIDAD MASCULINA SEGÚN ESTEREOTIPOS

	Varones	Hembras	Total	% H
a) Independencia	79	4	83	4.8%
b) Actividad, agresividad, asertividad	275	64	339	18.9%
c) Dominio, autoridad, liderazgo	76	8	84	9.5%
d) Fortaleza de carácter	30	6	36	16.7%
e) Comportamiento decidido, confiado	61	17	78	21.8%
f) Seguridad, autoconcepto elevado	33	16	49	32.7%
g) Rudeza y/o inexpresividad afectiva	28	6	34	17.6%
h) Resistencia, capacidad de oposición	13		13	0.0%
i) Predominio, necesidad de logro	82	5	87	5.7%
j) Predominio, necesidad de poder	21	3	24	12.5%
k) Manejo racional de situaciones nuevas y/o conflictivas	49	4	53	7.5%
l) Autonomía	30	7	37	18.9%
m) Capacidad para la expresión discursiva o no de las ideas	17	6	23	26.1%

Continúa...

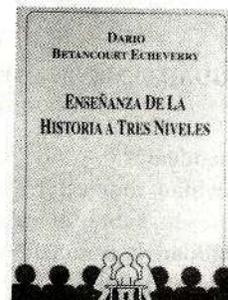
Póngase al día en educación y pedagogía Complete ya su colección MESA REDONDA

Novedades



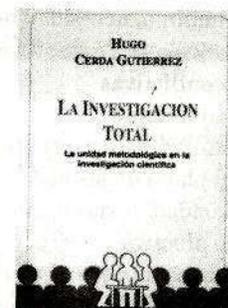
Etica y educación

Rafael Antolínez - Pío F. Gaona



La enseñanza de la historia a tres niveles

Darío Betancourth E.



La investigación total

Hugo Cerda

De venta en las principales librerías del país y en la

cooperativa editorial **MAGISTERIO**

Cra. 19 No. 37-65 Tel.: 2878501 Fax 2884818 - Santafé de Bogotá

...continuación	Varones	Hembras	Total	% H
n) Dificultad para discurrir sobre lo afectivo y/o para su expresión general	13	5	18	27.8%
o) Preocupación por la condición y el desarrollo físico	117	4	121	3.3%
p) Predominio de la asimilación al yo	24	2	26	7.7%
q) Competencia emulación	80	8	88	9.1%
r) Inteligencia racional, lógica	249	44	293	15.0%
s) Autocontrol	43	2	45	4.4%
t) Manifestación activa de la sexualidad	8	4	12	33.3%
u) Valoración de la sexualidad propia	7	2	9	22.2%
v) Capacidad para la toma de decisiones	91	20	111	18.0%
w) Creatividad, transformación	189	9	198	4.5%
x) Curiosidad, exploración, búsqueda	129	21	150	14.0%
y) Capacidad para enfrentar retos, riesgos	84	5	89	5.6%
z) SUMATORIA POLARIDAD MASCULINA	1.828	272	2,100	13.0%
2. POLARIDAD FEMENINA SEGÚN LOS ESTEREOTIPOS				
	Varones	Hembras	Total	%
a) Dependencia	16	12	28	42.9%
b) Pasividad, timidez, irresolución	2	16	18	88.9%
c) Sumisión, subordinación, seguidismo	42	49	91	53.8%
d) Debilidad de carácter, vulnerabilidad	11	43	54	79.6%
e) Comportamiento ansioso, temeroso	18	24	42	57.1%
f) Inseguridad, autoconcepto disminuido	9	19	28	67.9%
g) Suavidad, ternura, dulzura	17	55	72	76.4%
h) Docilidad, incapacidad para oponerse	5	15	20	75.0%
i) Predominio, necesidad de afecto	1	8	9	88.9%
j) Predominio, necesidad de aceptación	3	3	6	50.0%
k) Manejo emotivo de situaciones nuevas y/o conflictivas	2	9	11	81.8%
l) Heteronomía		5	5	100.0%
m) Dificultad para expresar y discurrir en el plano de las ideas	5	4	9	44.4%
n) Capacidad de discusión y expresión de lo afectivo	31	27	58	46.6%
o) Preocupación por el aspecto físico	4	28	32	87.5%
p) Predominio de la acomodación al otro	2	12	14	85.7%
q) Colaboración, cooperación	36	25	61	41.0%
r) Inteligencia intuitiva	2	1	3	33.3%
s) Bajo autocontrol		8	8	100.0%
t) Pasividad, represión de la sexualidad		6	6	100.0%
u) Subvaloración de la sexualidad propia				
v) Incapacidad para tomar decisiones	6	11	17	64.7%
w) Conservadurismo, conformismo	6	8	14	57.1%
x) Actitud pasiva frente al conocimiento	2	15	17	88.2%
y) Incapacidad para enfrentar retos	1	7	8	87.5%
z) SUMATORIA POLARIDAD FEMENINA	221	410	631	65.0%

**EDICIONES EDUCACION
Y CULTURA
OFRECE**

**Trabajos de impresión
litográfica en libros**

- . Periódicos
- . Revistas
- . Folletos
- . Papelería
- . Afiches
- . Volantes
- . Tarjetas

**Comuníquese
con nosotros
Avenida 28 N° 36-07
Teléfono: 269 69 19**

**Gustosos
los atenderemos**





Fotografía: Pedro Villaraga

Cuando enseñar es un arte, aprender es un placer.

El aprendizaje es fruto de un trabajo conjunto: de un maestro que comprende y motiva a sus alumnos, y de unos niños movidos por la necesidad de saber.

Un trabajo conjunto al que Santillana aporta su experiencia de muchos años editando materiales para el colegio.

Textos cuidadosamente elaborados, página a página, línea a línea. Para despertar la imaginación e impulsar la actividad.

Textos que ayudan a transformar la enseñanza en arte y el aprendizaje en placer.



ANÁLISIS EDUCATIVO DEL TEXTO ESCOLAR

Betty Monroy Henao*
Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional

En Colombia se editan 4.000 títulos de textos escolares que alcanzan un volumen anual de 15 millones de ejemplares, que sin embargo sólo cubren el 30% de la demanda potencial. El uso del texto ha ido en aumento. Un análisis de la dimensión educativa y pedagógica del texto escolar es realizado por la profesora Betty Monroy de la U. Pedagógica Nacional, el cual hace parte de la investigación que en la actualidad adelanta el Centro de Informática de la misma universidad.

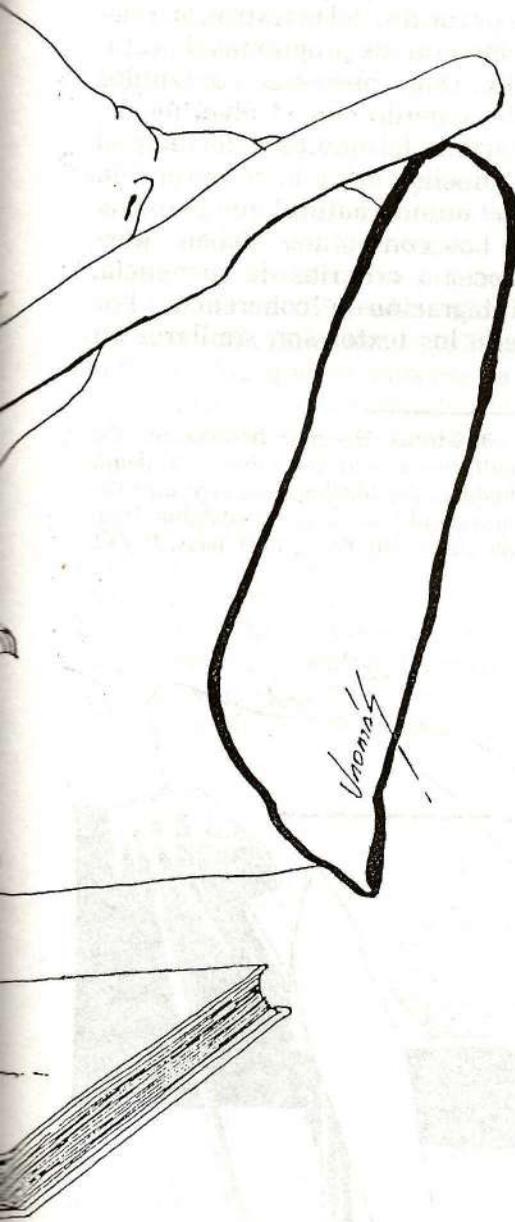
El texto escolar es un medio difundido en el país, aun cuando no con la cobertura que se pretende a veces mirar. Es importante por ello hacer trabajos investigativos que nos den cuenta de un recurso de uso importante y al cual el mundo contemporáneo hace nuevas exigencias científicas y culturales que lo conviertan en un buen

elemento de contacto con la riqueza del conocimiento. Esta comprensión está en la base de algunas reflexiones que nos venimos haciendo en el Centro de Informática de la Universidad Pedagógica Nacional a propósito de la línea de investigación que hemos abierto para indagar el texto, no sólo como producto social y de mercadeo, sino en sus procesos de creación para gene-

rar alternativas que ofrezcan nuevas opciones para entender el mundo social y natural en el que vivimos.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional en el Centro de Informática. Coordinadora de Línea de Investigación en Texto Escolar, Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación.





Existe alguna cobertura de textos escolares (aunque no suficiente) impulsada por el Ministerio de Educación. Después del cuaderno y el tablero, el libro es el medio de enseñanza más utilizado en escuelas y colegios del país. La actividad de la industria editorial de textos en Colombia es un indicador de la utilización intensiva de este medio impreso en la educación. De acuerdo con los datos de la Cámara Colombiana de Libro, existen 30 editoriales dedicadas a la producción de textos escolares y la oferta actual llega a los 4 mil títulos que presentan un volumen anual de 15 millones de ejemplares¹.

Sin embargo, existe un gran desfase entre la oferta y la demanda de textos en los sectores sociales más necesitados. Se estima que la industria editorial cubre actualmente un 30% de la demanda potencial de textos en Colombia. El MEN ha puesto en marcha un ambicioso programa de dotación de textos encaminado a cubrir los sectores de población más deprimidos del país.

En la revisión sobre el uso del libro de texto y su relación con el rendimiento académico se encontró que ésta es positiva y que en muchos casos lo es porque es el maestro quien utiliza el texto y de alguna forma lo reemplaza en la tarea tradicional de informar.

En síntesis, no existe aún una gran cobertura del texto escolar en el país, aunque es deseable teóricamente que exista como recurso educativo.

Otra perspectiva importante en cuanto al análisis educativo de los textos es el que se refiere a su *producción*. El proceso es simple aparentemente: Un autor (o autores) es convocado por una editorial para desarrollar un texto escolar dentro de un área del saber; el autor desarrolla su proyecto y lo entrega a la editorial.

En la editorial sigue los pasos técnicos necesarios para su revisión, impresión y publicación. Hasta ahí es simple. Sin embargo, todo el proceso está imbricado en un tejido social complejo y sometido a las leyes del mercado.

Por una parte, el producto que el autor entrega a la editorial es sometido a revisiones y ajustes técnicos que terminan por variar el contenido inicial del proyecto. El libro termina siendo el producto de un autor colectivo: corrector de estilo, diagramador, técnicos de fotomontaje, consejo editorial...

Por otra, el "rostro" final del texto puede no ser la forma más adecuada de presentar el saber, con el agravante de que todavía creemos que los textos dicen la "verdad". Concepto difícil de establecer aun en la ciencia misma. Cómo se organiza el saber determinar a su vez cómo se entiende y qué criterios subyacen a su construcción. Esto equivale a decir que "existen regulaciones e intereses en la base de la selección, organización y evaluación de los hechos que se consignan en los textos escolares"². En los textos se presenta entonces una construcción social del conocimiento, en la cual subyacen supuestos no evidentes, pero que sí determinan una forma de aprehender y construir el saber.

Giroux (1981), a propósito del conocimiento en ciencias naturales y eso se ve en los textos, dice que el "conocimiento en la cultura del positivismo consiste en un espacio de hechos objeti-

Los usos y consumo de textos

El libro de texto para muchos es sólo un auxiliar del maestro (en el mejor de los casos), y se considera importante en la medida que ofrece información sobre un área del saber, lo cual se enmarca en diferentes perspectivas. Una de ellas es la pretendida *masificación*.

1. Peña, Bernardo. *Libros de texto: Prioridad de investigación*. En: *Colombia, Ciencia y Tecnología*, Vol. 8, No. 1, Enero-Marzo 1990, pág. 25.

2. Ochoa, Jorge. *Textos escolares: Un saber recortado*, CIDE, Santiago de Chile, 1990, pág. 237.

vos que deben ser recolectados y ordenados para luego ser sometidos a verificación. El conocimiento es relevante en cuanto puede ser una descripción y una explicación de datos objetivados concebidos a priori como ejemplos de leyes”³.

De este modo, el conocimiento se identifica con el método y con la orientación de que es un conjunto de hechos que pueden describirse. El hecho se convierte en fundamento para todas las formas de conocimiento y su presentación se abstrae de los contextos que le dan significado. Habría que preguntarse, si la lectura que hacen los niños de los textos modifica en algo su mirada del mundo natural; si son una invitación a cambiar el horizonte de su conciencia o si por el contrario afianzan nociones mágicas o simplemente los hechos que presentan los textos son verdades acabadas que se “memorizan” para el examen.

En síntesis, no es que el maestro “deba” hacer el libro de texto pero sí que quien lo hace sea un experto creativo, que conozca el área del saber desde su estructura epistemológica y los procesos de construcción del conocimiento por parte de los sujetos que aprenden. Sin embargo, el proceso de desarrollo de un texto requiere una sólida relación de autor y técnicos de las editoriales.

Una tercera perspectiva en el análisis educativo de los textos es la organización de los mismos de acuerdo con contenidos “oficiales”, en dos sentidos:

a) En cuanto la dosificación del saber para cada curso de la escuela básica u organización temática y,

b) En cuanto a la organización didáctica.

Dosificación del saber

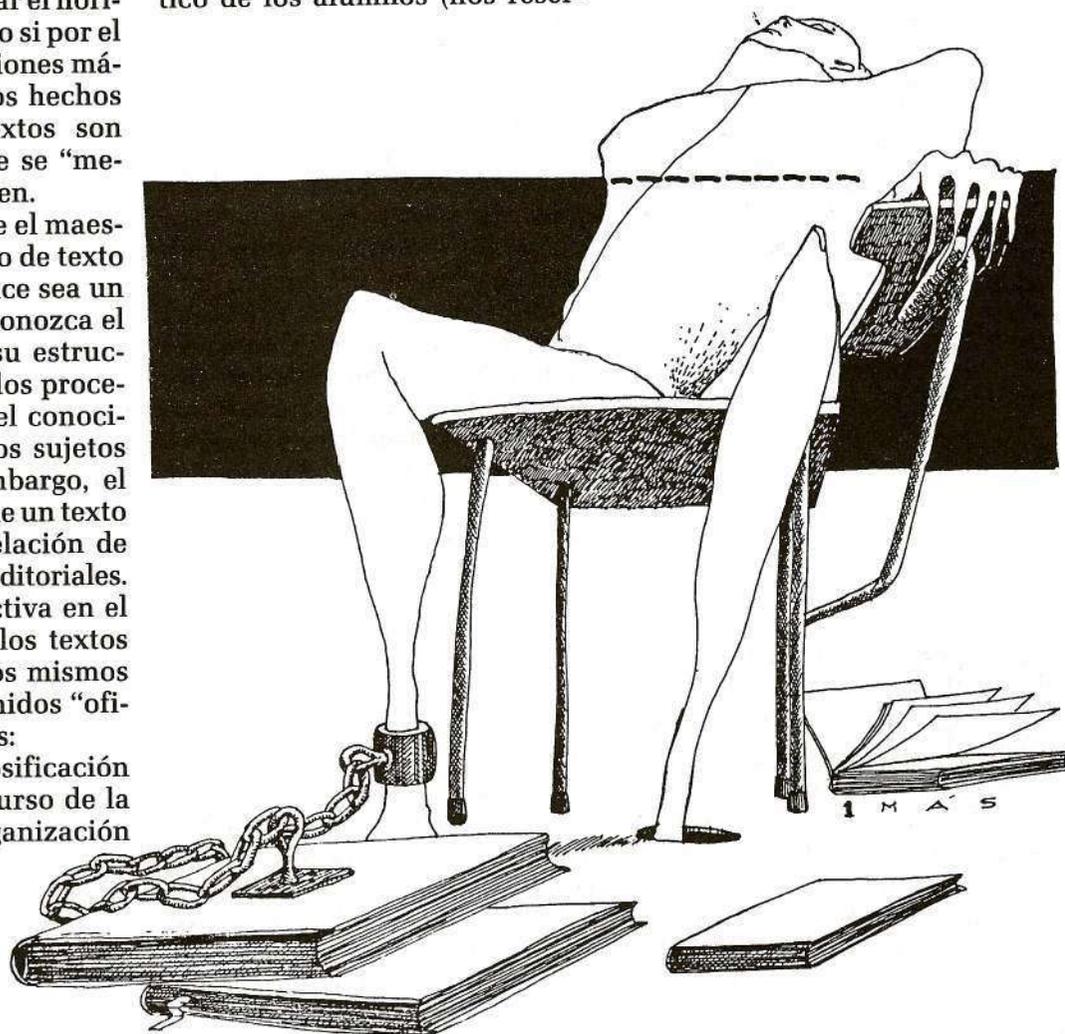
El saber se presenta en unidades didácticas, cada una de las cuales busca aportar información más o menos actualizada, más o menos descontextualizada sobre algún aspecto del área de ciencias en cada curso. Los contenidos de los cinco cursos son similares. Varía la cantidad de información, la complejidad de los ejercicios o actividades y la evaluación.

El libro de texto es elaborado expresamente para orientar el proceso de aprendizaje sistemático de los alumnos (nos reser-

vamos el derecho a dudar, en el sentido de que parece hecho más a propósito del maestro), en relación con los programas de estudio. Debe presentar contenidos de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño, para “facilitar” el conocimiento y la comprensión del mundo natural que le rodea.

Los contenidos “deben” obedecer a criterios de secuencia, integración y coherencia. Por ello los textos son similares en

3. Giroux, Henry. *Schooling and the culture of positivism: notes on the death history*. En: *Ideology, Culture and the process of schooling*. Philadelphia, Temple University Press, 1981, págs. 37 y ss.



contenido y "dosifican" el saber para cada curso.

Como parte del trabajo propuesto, tomamos una muestra de 25 textos de Ciencias Naturales de los que se emplean comúnmente e hicimos algunas lecturas que nos han dejado preguntas, lo cual entendemos que es parte del oficio de investigar.

En el cuadro No. 1 se presentan textos de diferentes años, cursos y editoriales desde 1979 a 1989 en los que se observa la dosificación de los contenidos de enseñanza y cómo lo asume cada texto.

Los textos analizados presentan la misma organización de contenidos (dosificación), incluso el hecho de que en primero de primaria no hay contenidos conceptuales (o mejor informativos). La situación se ve mejor en el cuadro No. 2. Los contenidos

son extraídos de los textos y no tienen otro criterio de organización: Medición, Materia, Energía, Trabajo, Seres Vivos y Ambiente, Tierra y Universo, Elementos de Investigación y Sistema. El cuadro hace referencia a la frecuencia de aparición de los conceptos en la muestra:

Los conceptos "serios" comienzan a trabajarse en el libro de 3º.

Los de 1º y 2º son textos dedicados a los dibujos, sin mucho texto escrito, pero tampoco con elementos para el análisis. El libro trata de reemplazar la *visión de la naturaleza* que podría ser una forma próxima para iniciar la formación del concepto de mundo natural y de las Ciencias Naturales.

Cuadro No. 2

Conceptos	Cursos				
	1º	2º	3º	4º	5º
Medición	—	—	2	5	4
Materia	2	4	4	5	4
Energía	2	4	4	5	4
Trabajo	—	3	4	5	4
Seres Vivos y Amb.	2	3	4	5	4
Tierra y Universo	—	—	3	4	5
Elementos de Invest.	—	—	2	5	4
Sistema	1	—	2	5	4

Cuadro No. 1
DOSIFICACION DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Edit.	Año	Curso	Medición	Materia	Energía	Trabajo	Ambiente	Universo	Investigación	Sistema
1	79	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
2	83	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
3	84	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
4	88	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
5	87	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
6	86	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
7	85	1º	No	No	No	No	No	No	No	No
8	89	2º	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
9	86	2º	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
10	85	2º	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
11	84	2º	No	Sí	Si	No	No	No	No	No
12	89	3º	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
13	88	3º	Si	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
14	84	3º	No	No	No	No	No	No	No	No
15	88	3º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
16	83	3º	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
17	89	4º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
18	83	4º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
19	83	4º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
20	88	4º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
21	84	4º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
22	82	4º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
23	85	5º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
24	88	5º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
25	83	5º	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

(Los números iniciales reemplazan las editoriales de los textos que analizamos)

Independientemente de que se presente tal o cual concepto, una visión global del contenido de los textos de Ciencias Naturales suscita a nuestro modo de ver las siguientes inquietudes:

a) El conocimiento es lo que dice el libro o sea los contenidos que presenta.

b) El conocimiento es *acabado* y el libro dice la *verdad* (sacralización de la palabra escrita).

c) El conocimiento es un conjunto desarticulado de unidades didácticas secuenciadas por propósitos curriculares.

d) El conocimiento se banaliza con la idea de presentarlo en forma didáctica. Entran en discusión los criterios de "facilidad", "coherencia", y "secuencialidad" de las unidades para "dosificar" el conocimiento.

e) Por último, el concepto de niño a quien va dirigido el libro es ambiguo y amorfo. ¿Todos los niños aprenden igual? ¿Cuáles estructuras de pensamiento forman los contenidos dosificados y abstraídos del contexto que les dan significado? ¿Qué ocurre con las diversas interpretaciones que los niños dan a la lectura de los textos? ¿Qué modelos del mundo natural presenta para la elaboración conceptual por parte del niño? ¿Para cuál niño se escriben los libros?

Organización didáctica

Los textos de ciencias se presentan de acuerdo con los siguientes aspectos:

1. Páginas preliminares que identifican el libro y hacen su presentación al público.

2. El cuerpo de la obra, que ofrece el contenido según objetivos generales y específicos y unidades didácticas que contienen objetivos, información, acti-

Cuadro No. 3
FRECUENCIA DE LOS ASPECTOS DIDACTICOS DE LOS TEXTOS

Aspectos	Frecuencia	
	SI	NO
Presentación del libro	16	9
Objetivos generales	11	14
Contenidos por unidades	22	3
Información	23	2
Dibujos	25	0
Esquemas	22	3
Actividades	25	0
Preguntas	23	2
Evaluación	15	10

vidades, dibujos o esquemas, ejercicios y preguntas de evaluación. En el cuadro No. 3 se presenta una síntesis en términos de frecuencia de los aspectos didácticos de los textos (muestra de 25 textos):

El cuadro muestra que la estructura didáctica de los textos es similar, aun cuando haya aspectos que algunos textos no contengan.

3. Los contenidos de los textos se complementan con actividades y ejercicios que apoyan el desarrollo de cada unidad. En los cursos más avanzados (4º y 5º) se presentan a veces documentos, cuadros o resúmenes y algunas sugerencias de trabajos prácticos. De todas formas, estos aspectos o son escasos, o son pobres intelectualmente o no tienen mucha relación con los contenidos de que se trate.

4. Muy pocos textos presentan páginas finales, glosario, bibliografía o colofón.

En cuanto a la organización didáctica, el texto de ciencias presenta algunos problemas:

a) Lo "didáctico" es el esquema tradicional de una clase convencional de tiza y tablero. El libro repite el esquema de la clase y no es clara la intención de tal presentación. ¿"Facilismo"

pedagógico? ¿Se pretende reemplazar al maestro? ¿Por qué los textos han adoptado tal estructura?

b) Los objetivos de las unidades son tan abstractos como la información dosificada. Los objetivos insisten en la creatividad, en los conceptos, en lo experiencial por ejemplo, y no se corresponden con los contenidos que presentan ni con las actividades que proponen. Se puede encontrar incoherencia entre objetivos, contenidos y evaluación. La evaluación que se presenta es generalmente de repetición de la información que trae el texto o la unidad respectiva. ¿Es necesario en el mundo de hoy, de procesamiento rápido de información, repetir de forma didáctica "dosis" de información?

c) Los esquemas y las ilustraciones presentan a veces dificultades, tanto de oportunidad y demostración como de tipo técnico. Lo primero está en el terreno de lo conceptual y lo segundo en el de la calidad de edición o impresión. Sin embargo, a pesar de que la calidad técnica de los textos colombianos es buena, sí preocupa que los dibujos y demás ilustraciones aparezcan sin criterios perceptivos, estéticos o de realidad.

Los usos del texto escolar

Una perspectiva para el análisis educativo de los textos es el empleo que estudiantes y profesores les dan. En nuestra indagación, en una muestra de diez establecimientos de educación básica primaria (5 oficiales y 5 privados), con un profesor por curso en el área de ciencias, encontramos lo siguiente:

Los datos muestran varias cosas:

1º Los niños de las escuelas oficiales tienen menos textos escolares por razones generalmente económicas.

2º Una buena parte de los profesores de ambos sectores usan textos escolares y creen en ellos.

3º Un buen porcentaje de profesores los usa en clase. Existe un porcentaje levemente más alto de maestros del sector público que los usa en clase para acompañar sus actividades de clase.

4º En el sector oficial se usan menos para trabajos en la casa. Esto es posible, ya que los niños de este sector tienen menos textos.

5º En el sector oficial se usan muchos más textos sin maestro que en el sector privado. Los profesores se "dejan" reemplazar por el texto, incluso en unidades completas, ya que éstas son similares a la organización didáctica de las clases.

6º En el sector privado se usa más el texto para complementar la clase y es posible que el concepto de texto escolar sufra una variación en el sentido de que también hay otros textos de consulta (enciclopedias, revistas, etc.).

7º Algún porcentaje de profesores no usan el libro de texto porque no creen en él o prefieren otras actividades. Sin embargo

	Ejercicios en clase	Tareas en casa	Actividades sin maestro	Complementación	Reemplazo maestro	Uso general	Uso ocasional
PUBLICO	78%	45%	53%	30%	53%	55%	15%
PRIVADO	60%	70%	31%	53%	31%	80%	10%

Cursos	: 1º a 5º
Número de alumnos	: Oficial: 863 niños Privado: 630 "
Libro de Ciencias	: Profesores oficiales: 25 Profesores privados: 25 Niños escuela Ofic.: 332 Niños escuela Priv.: 630

hay un hecho común: el libro de texto reemplaza los manuales de laboratorio para demostraciones o experimentos y en este sentido se usa en general.

Conclusiones preliminares

Los datos anteriores, nos llevan a hacer algunas consideraciones para la enseñanza de las ciencias:

1. Como ya dijimos, el conocimiento es lo que se encuentra en los textos. Ello significa que principalmente el maestro depende del texto para enseñar Ciencias. El profesor tampoco tiene autonomía: ¿Quién escoge el texto? ¿Cómo se escoge? ¿Qué tiene que ver la editorial con sus sistemas de ventas en tal escogencia? ¿Algunos profesores usan tal o cual texto porque se los regalan las editoriales? El "gancho" podría ser la guía didáctica que acompaña el texto. Estas guías explican paso a paso cómo desarrollar el programa sin mu-

cho esfuerzo por parte del profesor. Todo está estructurado. ¿Ciencias? ¿Están incluidas las ciencias que le gustan al profesor y cómo le gustan? Sin embargo trata de enseñar "creatividad", "investigación" y "modelos de pensamiento científico".

2. A pesar de que las guías "facilitan" al máximo las clases, parece que los profesores no tienen tiempo para emplearlas en la "preparación" de las clases y lo hacen a "través del texto del alumno" y no de la guía.

3. Ochoa Jorge, 1990, anota que el instrumento con el cual se mira, orienta también la forma de mirar. Si las Ciencias Naturales se miran a través de un texto relativamente empleado por un profesor, el pensamiento del alumno, la forma de ordenar datos en conformidad con algún modelo (y siempre hay que emplear alguno), la elaboración de marcos de referencia que actúan como matrices disciplinarias para mirar la realidad⁴,

4. Ochoa, Jorge. *Op. cit.*, pág. 55.

estarán bien lejos de una apropiada concepción de lo natural con todo lo que ello significa a la luz de la ciencia. Lo dicho incide en cómo el profesor posibilita al alumno formas de representación de la realidad y por tanto en la forma de apropiación del conocimiento (¿procesos o productos?)

4. Por otra parte, queda la pregunta por la autonomía del profesor, por su solvencia intelectual para acompañar en el proceso del conocimiento al emplear medios diversos, pero sobre todo, con las categorías y medios que el desarrollo de la ciencia de hoy posibilitarían. ¿Cómo pensar en un texto escolar que apoye y estimule la formación de modelos de pensamiento a través de formas de representación del conocimien-

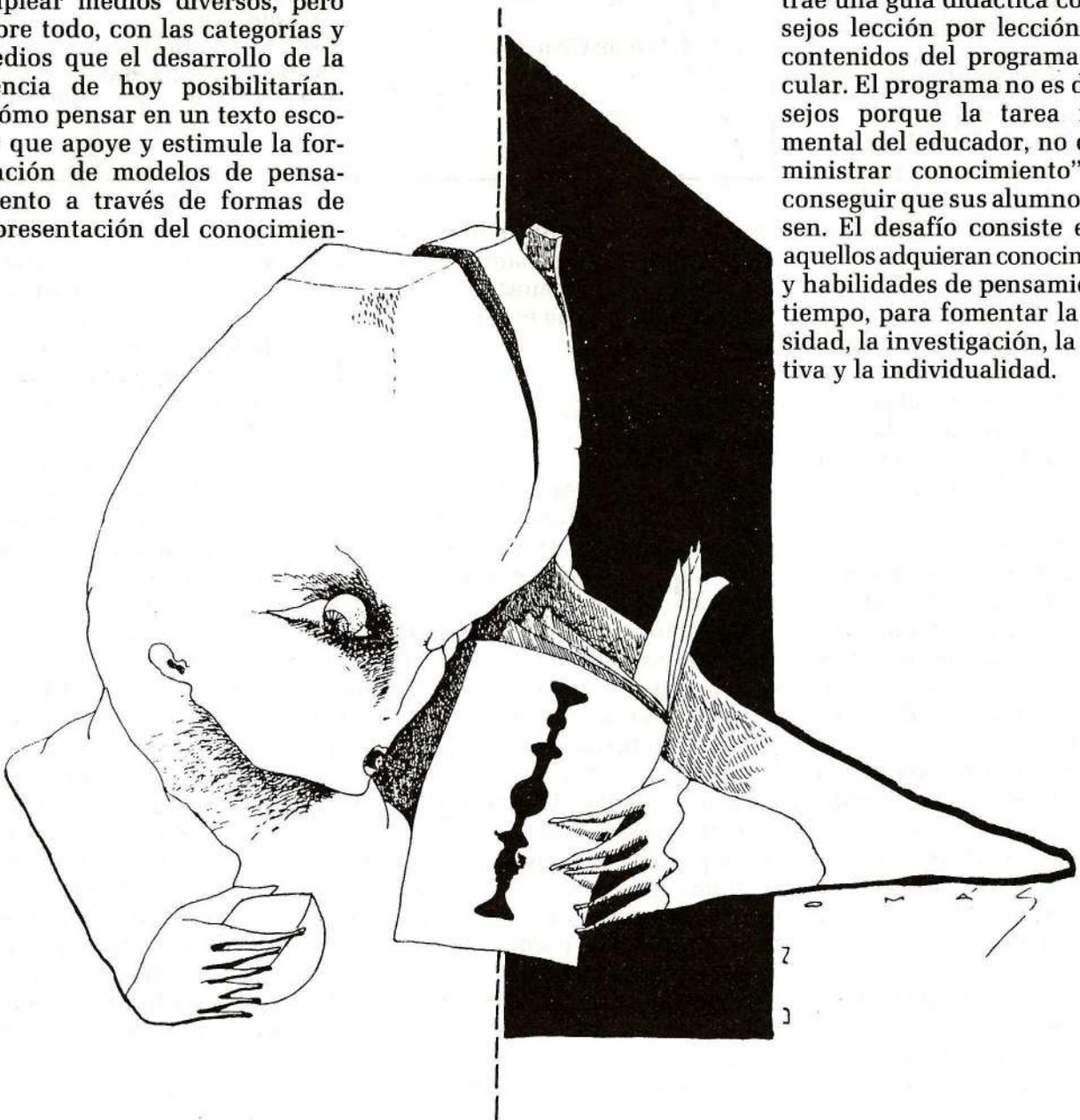
to? Enseñar a pensar, lo repetimos, es un objetivo esencial de la educación. Si el texto escolar es tan difundido como medio (¿o agente?) del aprendizaje, ¿qué características debe ofrecer para que colabore con este objetivo?

Algunas consideraciones finales

a) Conviene pensar en la tarea del educador. Los resultados de un texto u otro dependen en gran

medida de la calidad de la enseñanza implicada. Es posible que un profesor hábil obtenga muy buenos resultados, incluso con un texto mediocre, mientras que el mejor texto no podrá compensar una mala enseñanza. Sin embargo, el contenido del texto es importante. Tenemos fuertes sospechas de que se obtienen mejores resultados cuando profesores muy hábiles disponen de buenos textos con los cuales trabajar.

b) Un buen texto no es el que trae una guía didáctica con consejos lección por lección, o los contenidos del programa curricular. El programa no es de consejos porque la tarea fundamental del educador, no es "administrar conocimiento", sino conseguir que sus alumnos piensen. El desafío consiste en que aquellos adquieran conocimientos y habilidades de pensamiento al tiempo, para fomentar la curiosidad, la investigación, la inventiva y la individualidad.



c) Enseñar a pensar a los alumnos es tarea básica. Pero es posible que haya que hacer primero un "entrenamiento" formal de los educadores en el desarrollo de programas para formar el pensamiento ligado a tareas de conocimiento.

d) Parece que Papert (1971), tenía razón al afirmar que deben crearse "entornos favorables" al pensamiento. No sólo es que el maestro pueda hacer tal tarea, sino que el "hábitus" sea el requerido. Una atmósfera para la expresión libre, el interés genuino por el pensamiento del alumno, el respeto por el pensamiento del alumno, el respeto y la tolerancia por las ideas ajenas, la cooperación y la solidaridad en la formación de todos, un entorno intec-

lectual no amenazante, libertad para expresar ideas y seguridad de que los esfuerzos son reconocidos independientemente de si conducen o no a las respuestas "correctas" y a las soluciones del libro de texto, son características de un ambiente favorable al pensamiento.

e) Es posible que aprender a pensar sea en parte un problema de motivación. Pensar puede ser un trabajo duro. Diagnosticar un mecanismo erróneo, desarrollar un plan eficaz para resolver un problema complicado, evaluar un argumento largo, diseñar una máquina, resolver ecuaciones, etc., requieren esfuerzo, disciplina y perseverancia. ¿Cómo conseguir interés si no existe per se? Esto es realmente un proceso

y requiere etapas y tareas crecientes en complejidad. Lo necesario es llegar a desarrollar y mantener un *locus* de control interno en lugar de externo. Esto mismo pasa con el texto. Si siempre es una "obligación", siempre será una carga muy pesada para los alumnos. Pero, además, si el texto se presenta sin contexto (sin significado), no representará ningún interés para los alumnos.

Los planteamientos anteriores son producto de un trabajo de investigación que se adelanta y no son conclusivos en sus afirmaciones. Tienen más carácter interrogativo y las preguntas quedan abiertas con muchas otras que se generen para continuar la búsqueda de alternativas contemporáneas para el texto escolar. ☒

**EN COMFENALCO ANTIOQUIA TIRAMOS LA CASA POR LA VENTANA:
LE REGALAMOS \$1'000.000 DE SUBSIDIO PARA VIVIENDA
DE INTERES SOCIAL**

- Si usted es afiliado a Comfenalco y no posee casa propia, tiene derecho a recibir un importante subsidio para vivienda de interés social.
- Los requisitos son muy sencillos.

Asista a las reuniones informativas

LUGAR: SEDE ADMINISTRATIVA Y DE SERVICIOS. PISO 11

DIA: DE LUNES A VIERNES

HORA: 2:00 P.M. Y 4:00 P.M.

El valor real del subsidio corresponde a 210 UPAC,
al día de la adjudicación, aproximadamente \$1'000.000



Materiales para educación a distancia

Un enfoque constructivista

Jorge Jairo Posada E.

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional



Estamos aún en pleno proceso de aprendizaje y elaboración de estrategias pedagógicas inspiradas en los aportes teóricos de la psicología cognitiva. Pero la construcción de una pedagogía constructivista la estamos haciendo sobre la base de los aciertos, errores y carencias de las estrategias didácticas preexistentes.

En la década de los setenta se elaboraron muchos materiales para la educación a distancia basados en la tecnología educativa. Graciela Fandiño (SF) en un artículo sobre la didáctica para la elaboración de textos de educación a distancia señala que estos materiales están inspirados en la teoría conductista del aprendizaje y explicita cuáles sus fundamentos teóricos. En dicho artículo, que recomiendo leer, dice también en cuáles concepciones constructivistas del aprendizaje nos podemos basar para realizar unos materiales educativos diferentes. Voy a señalar brevemente cómo veo en términos generales este tipo de materiales y después presentaré a manera de propuesta todavía muy general algunas características que podrían tener los materiales educativos desde un enfoque constructivista.

Un modelo cerrado

Desde el punto de vista de la finalidad que guió el diseño de estos materiales existía la preocupación de garantizar la eficiencia del aprendizaje y por tanto se buscaban los mecanismos que permitieran controlar efectivamente si cada alumno lograba los objetivos previstos. Este énfasis en los me-

canismos de control del proceso de aprendizaje deja postergadas otras preocupaciones tales como la actitud de los alumnos, sus opiniones, su capacidad crítica.

Esta preocupación por la *eficiencia* y el *control* se expresaba en los objetivos propuestos; éstos eran formulados en términos de conductas observables, susceptibles de ser medidos o evaluados.

Tal requisito obligaba a dividir, a fragmentar el material conceptual en porciones de información que pasaban luego a engrosar largas listas de objetivos específicos.

Muchos educadores no pasaban por desapercibido que muchos aspectos valiosos del aprendizaje no eran medibles de esta forma; pero en el mejor de los casos se pensó que éstos eran los límites necesarios de toda acción educativa a distancia.

En relación con los contenidos, éstos eran organizados y procesados en virtud de la orientación surgida linealmente de los objetivos. Es decir, la secuencia que se daba a los mismos seguía la linealidad lógica expresada en los objetivos conductuales específicos.

Los alumnos debían identificarse con los interrogantes trazados en los módulos, y transitar el camino de resolución que se planteaba en ellos como única alternativa. Los materiales mostraban una arquitectura cerrada en sí misma y autosuficiente desde el momento en que sólo tenían cabida como interrogantes disparadores aquéllos que se formulaba el propio programa. El carácter de autosuficiencia estaba así mismo subrayado por el hecho de que todos los problemas e interrogantes podían resolverse con la información brindada en el programa. La bibliografía era indicada más

como fuente de los autores que como parte del proceso de aprendizaje sugerido al alumno.

Las actividades que se proponían respondían también a esta arquitectura cerrada y por tanto todas eran acompañadas de claves de corrección. Se reforzaba así la idea de que para cada actividad había una y sólo una respuesta correcta. Las actividades pretendían medir la eficiencia del aprendizaje logrado por cada alumno. Se ofrecía un material cerrado que anticipaba (o pretendía) sus errores y les recomendaba volver a leer cuando sus respuestas no eran las correctas.

Este modelo encerraba a los diseñadores y autores en una pretendida eficiencia en la que todo debía ser anticipado, controlado y corregido por el programa. Esto determinaba que los intercambios con los destinatarios dejaran fuera la *subjetividad*, la *afectividad*. Se hacían sinónimos *distancia* con *aislamiento*, se concebía al alumno vinculándose con los materiales individualmente y en forma aislada.

Este tipo de materiales nos deben impulsar a profundizar críticamente en el modelo didáctico predominante en la educación a distancia.

En la búsqueda de otro modelo, abierto y participativo

Una preocupación importante es la de abrir permanentemente un espacio en el mismo material para que el alumno exprese sus saberes previos y sus opiniones, conozca nuestra propuesta conceptual, confronte luego am-



bas producciones (sus ideas y las nuestras) y saque conclusiones.

En estos materiales se crean condiciones para que nuestros destinatarios puedan reflexionar acerca de lo que saben y no saben acerca de las temáticas propuestas, y al partir de esa reflexión que los recupere como sujetos activos y conocedores, se aproximen a nuestros conceptos, los confronten y así construyan ideas nuevas o resignifiquen las que ya tenían. Así mismo, se debe recuperar la *afectividad* y el intercambio entre los alumnos.

Debemos abandonar la preocupación por el control exhaustivo de los productos del aprendizaje. Si deseamos promover la construcción activa y no la adecuación pasiva de los alumnos, necesariamente debemos abrir espacios no controlables en forma de clave de corrección. El esfuerzo no debe consistir en anticipar posibles desvíos de los alumnos a nuestros objetivos específicos, sino ofrecer actividades orientadoras de su propio proceso de búsqueda, confrontación y elaboración.

Desde esta perspectiva los objetivos apuntan a constituirse en orientadores de los participantes antes que en recursos del programa para evaluarlos. Lo que no significa haber eliminado los objetivos institucionales que permitían evaluar los resultados, sino haber transformado la preocupación por controlar en la preocupación por orientar el aprendizaje.

Respecto de los contenidos, se reduce la linealidad lógica de la secuencia del modelo anterior en caminos de ida y vuelta, organizados con base no sólo a los problemas propuestos por el programa, sino también con base en el análisis de los problemas o interrogantes que cada participante o grupo de participantes propone.

Así mismo, debe alentarse a través de las actividades propuestas para reconocer coincidencias y discrepancias entre nuestras ideas y las del alumno y las de los alumnos entre sí. También debe romperse con la autosuficiencia de los materiales e incorporamos la lectura de distintas fuentes bibliográficas como parte del proceso propuesto en cada material.

El diseño de actividades está orientado por la búsqueda de estrategias que favorezcan el aprendizaje y no por la necesidad de controlar los resultados.

Se sugiere que estos materiales tengan diferentes partes, entre otras:

— De *Información*, donde se incluye el material temático.

— De *Recuperación* de experiencias en las que le proponemos relatar experiencias personales y reflexionar sobre ellas.

— De *Lectura* para ampliar los temas ofrecidos.

— De *Intercambio* y discusión donde proponemos la confrontación y el intercambio de ideas: opiniones y experiencias entre pares.

— De *Exploración* en las que se busque o constate de la realidad algunas de las hipótesis propuestas por nosotros o formuladas por los participantes.

— De *Elaboración de Síntesis*, donde se ofrecen orientaciones para la construcción de conclusiones, tanto individuales como grupales.

— De *evaluación* a través de las cuales podemos conocer la evolución del proceso de cada alumno.

Los materiales para la formación de educadores

En las experiencias para la formación de educadores con estrategias de educación a distancia se ha comprobado que los maestros tienen muchas dificultades para leer los módulos. Esto nos debe llevar a preguntarnos a los que escribi-

mos los módulos, ¿quiénes son los destinatarios de los materiales? ¿es correcta la estrategia de educación a distancia? Se ha notado que cuando ellos tienen que partir de trabajar el contenido del módulo a través de preguntas de comprensión lectora y no en relación a su propia experiencia, esto ofrece muchas dificultades. Estas dificultades en la mayoría de los casos no están relacionadas con la comprensión lectora, sino por la imposibilidad de establecer la relación teoría-práctica, ya que la práctica forma parte de la experiencia previa que se requiere para abordar los nuevos materiales.

Se considera que un docente sólo puede cambiar en su acción cotidiana cuando es capaz de reflexionar con otros sobre su propia práctica. Naturalmente esta reflexión debe estar iluminada con la teoría. Pero, no es fácil para un docente reflexionar sobre la práctica desde la teoría.

Se requiere una cierta relación entre cómo se forman los profesores y cómo queremos que ellos formen a otros después. No vale el "has como oyeses y no como vieres", como plantea Gimeno.

Pero, ¿qué relación podemos establecer entre los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza? ¿Podemos influir sobre el aprendizaje de nuestros alumnos? ¿Pueden los docentes influir sobre estos aprendizajes? ¿Qué tipo de materiales podemos producir? La estrategia de educación a distancia y los materiales deben permitir la confrontación con otros, de otra forma no podremos hacer ningún trabajo; los alumnos fingirán que aprenden y nosotros simularemos también que enseñamos. ☒

El CERLALC y el fomento del texto escolar

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC*, es un organismo internacional creado por un Acuerdo de Cooperación entre el Gobierno de Colombia y la UNESCO, del cual hacen parte los países de habla hispano-lusitana de la Región. Su propósito principal es el fomento de la producción y difusión del libro mediante el diseño de políticas nacionales y el apoyo a la conformación del Mercado Común del Libro en la Región; la promoción de la lectura y la formación de lectores permanentes; la capacitación de los recursos humanos y la defensa de los derechos de autor.

Acciones en el campo del texto escolar

El texto escolar como uno de los tipos de libros de mayor producción dentro del sector editorial en nuestra región, y a la vez como uno de los únicos libros que llegan a la gran mayoría de la población a través de los progra-

mas educativos, ha sido objeto de interés por parte del CERLALC a través de diferentes proyectos, con miras a cualificar la producción de textos y a la definición de políticas estatales en el campo.

Los proyectos para la cualificación de la producción del texto escolar han tenido diversos tipos de acciones: Cursos de capacitación en la producción de textos escolares en distintos países de la región, reuniones de distintos actores del circuito del libro de texto para discutir problemas de calidad de los textos, estudios sobre diversos aspectos como el uso del texto escolar, la formación de lectores y escritores y el texto escolar, divulgación de la producción sobre el tema, a través de la revista institucional del CERLALC "El Libro en América Latina y el Caribe", y edición y distribución de libros y documentos que recogen algunas de las acciones mencionadas.

En el campo de políticas del texto escolar, se desarrolla actualmente un proyecto en Centroamérica junto con la UNESCO,

para con posterioridad a un intenso trabajo de campo en los distintos actores del circuito del texto escolar en la región, hacer un diseño de políticas que sea presentado a los gobiernos para la toma de decisiones en el campo.

Publicaciones del CERLALC sobre el texto escolar

El Texto Escolar. Cómo Aprovecharlo. Vanegas Fonseca, María Clemencia. Bogotá CERLALC, 1993.

La Calidad del Texto. Peña Borrero, Luis Bernardo. Compilador CERLALC, MEN, SECAB, Universidad Javeriana, 1991.

Concepción y Producción de Manuales Escolares. Richaudeau, Francois. CERLALC, SECAB, UNESCO, 1981.

* Calle 70 N° 9-52. Tel.: 2126056. Fax: 2554614

El Convenio Andrés Bello

El Convenio Andrés Bello es un tratado de derecho internacional público suscrito y ratificado por los gobiernos de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela, para lograr la integración en los campos de la educación, la ciencia y la cultura.

Su meta es asegurar el desarrollo armónico de la subregión andina y la participación consciente del pueblo como actor y beneficiario de dicho proceso.

La SECAB (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello) es la

unidad ejecutora de la política y de las acciones que le asigna la Reunión de Ministros, órgano rector del Convenio a nivel internacional, y tiene su sede en Bogotá.

Importancia del material educativo

La educación básica es el principal soporte del aprendizaje y de la formación de los hombres que constituyen la vida de las naciones. La investigación ha demostrado que disponer o no de textos, ayudas didácticas, útiles escolares y otros materiales educativos es el

factor objetivo que más incide en el nivel de rendimiento académico de los alumnos.

El hecho de que más del 60% de la población escolar de la subregión andina tenga una insuficiente dotación de materiales educativos, en su mayoría de baja calidad, y de que no se prevea un incremento significativo del producto interno bruto ni una mayor participación del sector educativo en la distribución del mismo en los países del Convenio, dificulta alcanzar las metas de calidad, equidad y eficiencia en los sis-

temas educativos a las que aspiran los países signatarios.

Reconocer lo anterior y al mismo tiempo buscar y desarrollar estrategias para que los estudiantes, los maestros, las aulas y las escuelas tengan la suficiente dotación de materiales educativos de buena calidad y costo accesible, es el reto a la creatividad, la inteligencia y la voluntad política aceptado por los gobiernos de los países del Convenio Andrés Bello.

La situación actual de los materiales educativos en los países latinoamericanos del Convenio puede resumirse en cinco puntos:

1. No existe información actualizada sobre la oferta y la demanda de materiales educativos a causa del insuficiente desarrollo de la investigación económica y cuantitativa y de la escasa importancia dada a la relación costo-beneficio entre los materiales educativos y el rendimiento escolar. En consecuencia, la planificación de la dotación por parte de los sectores educativo y productivo es deficiente.

2. Hay una débil concertación entre los sectores productivo, in-

vestigativo y político debido al escaso diálogo entre los tres y a la desconfianza de los dos primeros frente al gobierno. Esta distancia redundante en el desconocimiento y mal empleo de los recursos disponibles y en el debilitamiento de la planificación a mediano y largo plazo.

3. La dotación de materiales educativos es insuficiente puesto que las fuentes tradicionales de financiación son limitadas, la administración y distribución de los materiales es deficiente y no hay criterios claros sobre racionalización de recursos para la dotación. Por estos hechos, el 40% de la población escolar de los siete países tiene una dotación inferior a la mínima y sólo el 30% se sitúa en un nivel superior al mínimo.

4. Algunos elementos de la canasta escolar* son deficientes en el contenido y en la forma porque tanto la investigación e innovación cualitativa en este campo como los recursos humanos calificados para asesorar la elaboración y producción de los materiales son insuficientes, y los disponibles se em-

plean poco. Esta falta de calidad incide en el bajo rendimiento y en la deserción escolar, así como en deficiencias en el aprendizaje.

5. El costo de la canasta escolar es relativamente alto para las familias y el gobierno que la financian, debido a las bajas escalas de producción, al uso de materias primas importadas y de tecnologías, en muchos casos, anacrónicas. El alto precio de los materiales educativos disminuye su demanda y no favorece la democratización de la educación. De otra parte, los costos y modos de producción ocasionan el gasto de divisas escasas y la subutilización de la infraestructura industrial.

* La canasta escolar es el conjunto de textos, guías, láminas, cuadernos, papelería, útiles escolares y demás ayudas didácticas, con el cual deben ser dotados alumnos, maestros, aulas y escuelas para lograr los objetivos de aprendizaje formulados en el currículo y normatizados por las autoridades educativas de cada país.

La Cooperativa Editorial Magisterio

Es... una empresa cultural de carácter asociativo que tiene como objetivos, entre otros los siguientes:

□ Editar y comercializar libros de interés pedagógico, didáctico, científico y literario.

□ Estimular la producción intelectual de docentes, escritores, investigadores y artistas, mediante la difusión de sus trabajos a nivel nacional e internacional.

□ Contribuir al intercambio de experiencias, innovaciones e investigaciones de carácter pedagógico y educativo entre Colombia y la comunidad internacional; especialmente los países de habla hispana.

□ Apoyar la labor de investigación y consulta de los educadores, docentes directivos e investi-

gadores educativos, a través de su librería especializada.

□ Promover acciones o vincularse a esfuerzos particulares o gubernamentales tendientes a erradicar el analfabetismo.

Los aportes literarios, teóricos o teórico-prácticos por parte de la comunidad docente son canalizados a través de colecciones como: Mesa redonda, Aula alegre, Aula abierta, Documentos, Montaña Mágica, Biblioteca de educación de adultos.

Estos aportes pueden ser enviados a la carrera 19 N° 37-65 Bogotá, Comité Editorial.

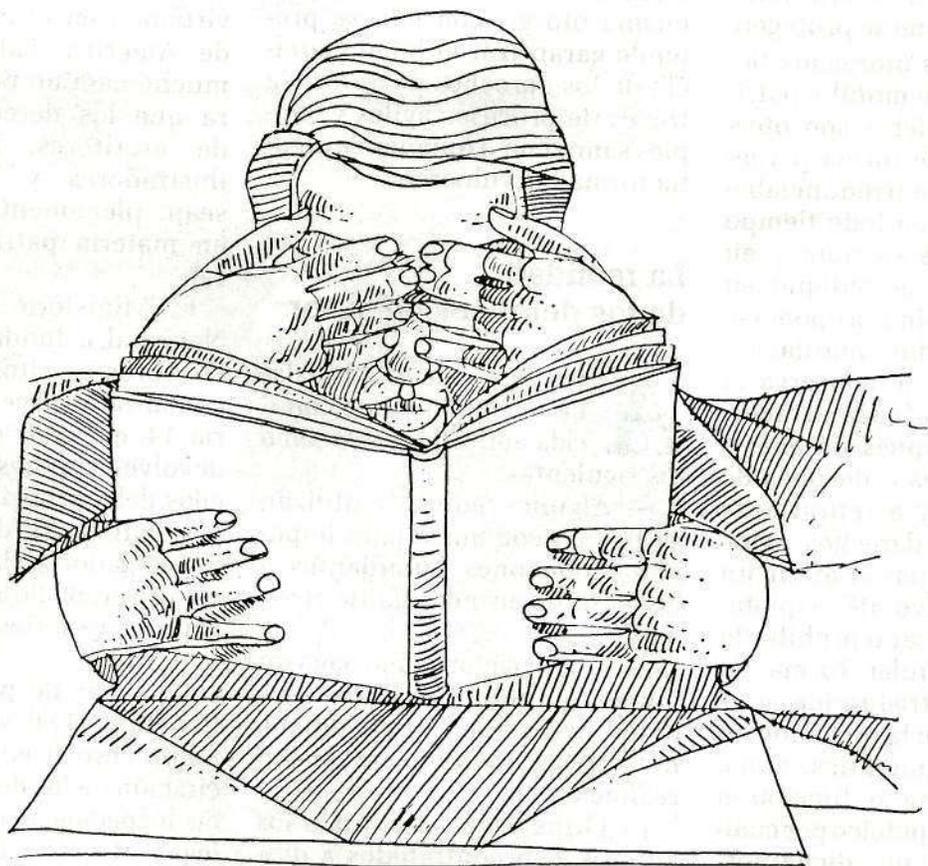
Alfredo Ayarza
Gerente

Textos escolares y derechos de autor

Heladio Moreno

Socio fundador de la Cooperativa Editorial Magisterio.

Secretario ejecutivo de AUCOLDI.



La Constitución de 1991 (Art. 61) protege de manera especial la propiedad intelectual y faculta a la ley para establecer las formalidades y los términos de protección de que gozarán los autores y titulares de derecho.

Lo anterior está en consonancia con los convenios internacionales vigentes y permiten ajustar las leyes de manera ágil y dinámica a las políticas mundiales en esta materia.

En desarrollo de estas disposiciones, se ha expedido la Ley 44

de 1993 que fortalece la ley básica sobre derechos de autor contenida en la Ley 23 de 1982.

* Este artículo fue escrito en colaboración con CERVIALC.

El autor de una obra, sea individual, en colaboración con otra u otras personas, por iniciativa y orientación de una persona natural o jurídica que la coordine, divulgue o publique bajo su nombre, sea éste anónimo, seudónimo, etc., goza en atención a lo dispuesto en el artículo 9 de la Ley 23 de 1982, de protección desde el momento de la creación, independiente de las formalidades legales que aspiren o brinden seguridad jurídica respecto de los titulares de los derechos que se protegen.

Estos derechos otorgados tienen un contenido moral y patrimonial. Los primeros son otorgados al autor de forma perpetua, inalienable e irrenunciable para reivindicar en todo tiempo la paternidad de su obra y en especial a que se indique su nombre o seudónimo; a oponerse a toda deformación, mutilación o modificación; a conservarla inédita o anónima hasta su muerte o incluso después de ella; a modificarla antes o después de su publicación y a retirarla de circulación. Los derechos patrimoniales confieren al autor un derecho exclusivo de explotación para autorizar o prohibir la edición o cualquier forma de reproducción; la traducción, arreglo o adaptación; la inclusión en película cinematográfica, cinta, video, fonograma o fijación o comunicación al público por cualquier procedimiento; dicha norma prohíbe y castiga la fotocopia de sus obras.

Los derechos patrimoniales radican en cabeza del autor y pueden ser objeto de transferencia a cualquier título para lo cual se harán los contratos o convenios que se contemplan en la ley.

El contrato y la inscripción en el registro nacional de derechos de autor lo protege de posibles

abusos de terceros (Art. 6 de la Ley 44/93) y le ofrece garantías sobre cómo explotar su obra y en qué medida el titular de los derechos puede usufructuarlos.

Esta problemática está regulada por la Ley 23 de 1982 en sus artículos 105 a 138; allí se otorgan todas las garantías y condiciones que a falta de estipulación contractual entran a suplir y regular las relaciones entre el autor o los autores y el editor; la Ley 44/93, sanciona con multas y penas de prisión hasta por 5 años a quien viole los derechos que la misma otorga; con ello se pretende garantizar el buen ejercicio de los derechos de autor y a través de procesos ágiles y simples sancionar a quienes de alguna forma los vulneren.

La realidad de los derechos de autor

Aunque existe esta legislación, ampliamente conocida, aún se dan casos como los siguientes:

— Algunos editores utilizan su poder económico para imponer condiciones humillantes a los autores en materia de regalías.

— Otros pactan como pago un porcentaje sobre los libros vendidos, pero el autor nunca tiene noticias sobre cuántos se venden realmente.

— Otras veces el autor o los autores, son contratados a destajo para trabajar un libro y en muchos casos sus nombres no figuran como los autores intelectuales de la obra.

Como la meta de muchos editores es la ganancia, poco importa la calidad del escritor, no hay procesos de investigación, seguimiento del libro, ediciones de prueba, etc., todo ello en desmedro de la calidad final del libro.

Las autoridades debieran iniciar procesos para que se cumpla con la ley de protección de derechos de autor.

Los escritores y autores deben hacer uso de estos instrumentos para agremiarse a través de organizaciones como la UNE, la Asociación de Autores de Obras Didácticas (AUCOLDI), SAYCO, ACINPRO, etc.

Los ilustradores y diagramadores son, en no pocos casos, atropellados y desconocidos sus más elementales derechos.

Aunque Colombia se está convirtiendo en el centro editorial de América Latina, aún hay mucho camino por recorrer para que los derechos de autor de escritores, investigadores, ilustradores y diagramadores sean plenamente reconocidos en materia patrimonial y moral.

El Ministerio de Educación Nacional, a donde llegan cientos de libros escritos por docentes con miras al ascenso a la categoría 14, en lugar de ocuparse de devolver grandes cantidades de ellos, debiera iniciar una campaña de cualificación de los escritores, investigadores, la mayoría con un alto grado de empirismo, pero con una experiencia pedagógica muy rica.

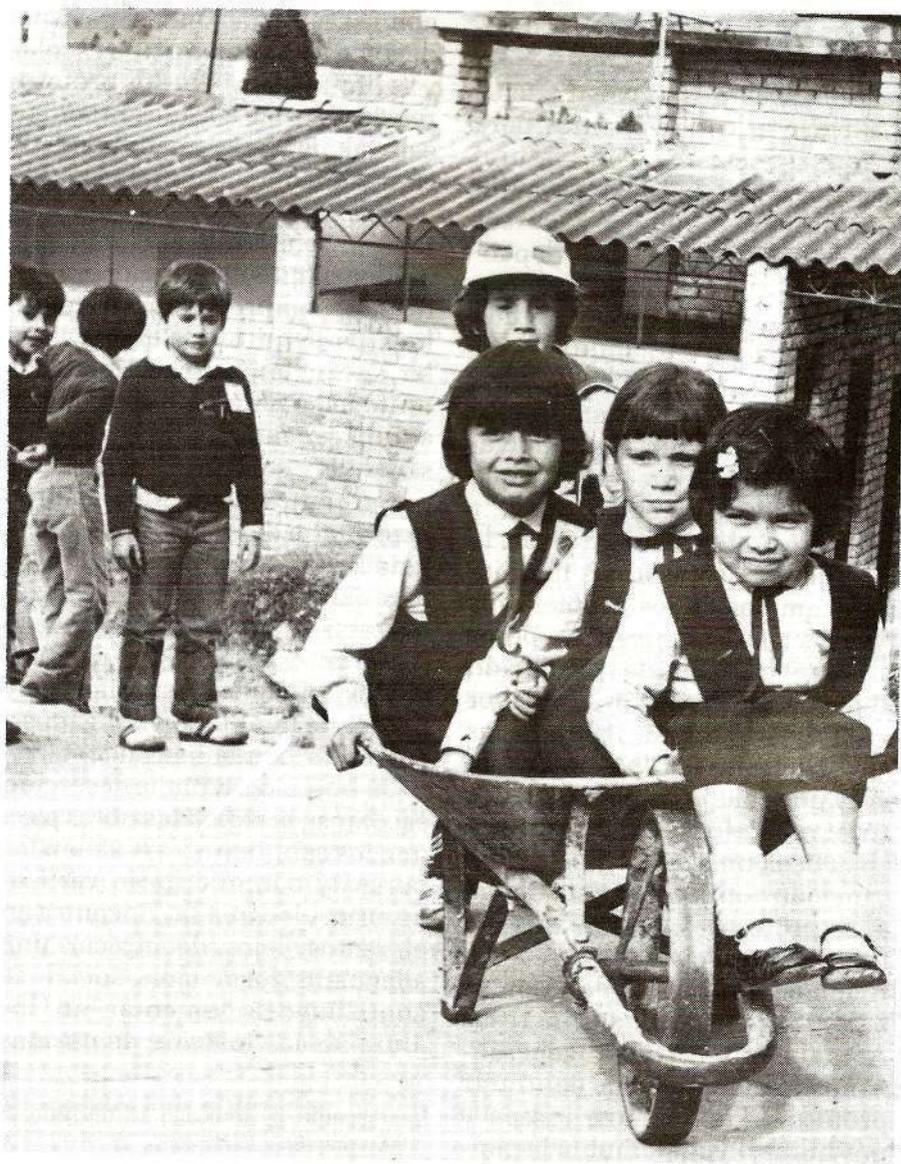
En lugar de poner trabas de todo tipo, el MEN debiera liderar un proceso de educación y capacitación de los docentes-autores, en lo pedagógico, investigativo, legal, etc., con la seguridad de que quien saldría favorecido sería el sistema educativo.

En resumen, Fecode, el MEN, el gremio docente, los escritores, las editoriales, las organizaciones de derecho de autor tienen la obligación de iniciar un proceso de reflexión y concertación con miras a mejorar la calidad del texto, pero sobre todo a dignificar el trabajo del autor.

Estímulos a colegios privados: ¿para servirle a la gente?

Víctor Manuel Prieto

Profesor de la Universidad INCCA de Colombia
y Codirector de la Comisión Pedagógica de la A.D.E.



Dentro de la política de privatización que adelanta el Estado y con el argumento de iniciar un proceso de universalización de la educación primaria y ampliación de la secundaria, figura el Plan de Apertura Educativa, el cual desarrolla la actual administración¹. Uno de los mecanismos que plantea para lograrlo es el de promover la creación y estímulo de colegios privados. El documento que presenta el Plan dice: "Para incentivar a los particulares y a los municipios a ampliar o fundar nuevos colegios de bachillerato, se crearán líneas especiales de crédito en el sistema UPAC y en la FINDETER, con plazos largos, para compra, mejora, construcción, ampliación y dotación de establecimientos educativos"².

Colegios privados: ¿única alternativa?

Desde 1991 el Estado adelanta el Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria PACES. A través del ICETEX, con este programa el gobierno viene entregando becas a jóvenes que luego de haber cursado estudios de primaria en planteles oficiales no hayan obtenido cupos para continuar el bachillerato en las instituciones que dirige el Estado y deseen estudiar en colegios privados³. Así

1. Esta política se expone en el documento "Plan de Apertura Educativa 1991-1994", dado a conocer por el Departamento Nacional de Planeación el 19 de marzo de 1991.

2. *Ibid.*, pág. 33.

3. "Educación: 90.000 niños y niñas que aseguraron su bachillerato", *El Tiem-*

estimula el aumento de la demanda de cupos en los establecimientos educativos particulares.

Al apoyarse en la iniciativa privada, el gobierno pretende ampliar la cobertura educativa sin destinar mayores recursos al sector oficial, pues los que asigna actualmente no le permiten satisfacer la demanda de cupos escolares en los colegios que dirige el Estado. Si bien la iniciativa privada en esta labor es benéfica ya que permite satisfacer la prestación de un servicio de interés público, los establecimientos particulares que existen en las principales ciudades del país constituyen una amplia gama.

En un extremo se encuentran los colegios con plantas físicas y recursos materiales y humanos aptos para impartir educación, si no excelente, al menos buena. Sin embargo, a estos planteles tienen acceso solamente miembros de los sectores sociales que disponen de los medios económicos suficientes para asumir los costos que implica vincular sus hijos allí y no tienen interés en obtener cupo en escuelas y colegios oficiales.

En el otro, encontramos los colegios que surgen en los barrios populares para satisfacer la demanda que no cubren los planteles oficiales. Estos establecimientos, creados con criterios de rentabilidad económica, carecen de condiciones adecuadas para brindar enseñanza de calidad. Generalmente funcionan en casas con mínima remodelación en su diseño, las que se busca adaptar a las necesidades de un centro de enseñanza; para obtener mayores utilidades buen número de estos colegios laboran las tres jornadas.

La mala condición de sus plantas físicas impide el buen desempeño de las tareas académicas y afectan el normal desarrollo

físico y mental de los estudiantes. Allí suelen presentarse problemas de hacinamiento, pues los edificios son diseñados para albergar el mayor número de estudiantes en un mínimo espacio. Las aulas no cuentan con ventilación y luminosidad adecuadas para dictar clases y generalmente carecen de áreas aptas para realizar actividades culturales y recreativas.

La lógica de los colegios de barrio

Algunos colegios de barrio cuentan con bibliotecas y laboratorios mal dotados pero su uso se restringe a los estudiantes para evitar los costos y el natural deterioro que produce su utilización. Antes que ser recursos para la enseñanza esas dependencias sirven como señuelo para atraer clientela en temporada de matrícula o para impresionar cuando reciben la visita de los inspectores del Ministerio. En tales ocasiones son desempolvadas y exhibidas para mostrar que ofrecen educación de calidad.

Es frecuente encontrar en la nómina de profesores a familiares y amigos de los propietarios de esos colegios, quienes a pesar de que carecen de formación pedagógica, disfrutan de mayor estabilidad laboral. Los salarios que se pagan a los docentes están muy por debajo de los asignados en el escalafón oficial y en muchas ocasiones no se pagan o se cancelan con retraso. Esto obliga a los profesores a trabajar dos o tres jornadas o a dedicarse a actividades diferentes de la enseñanza para mejorar sus ingresos. Actualmente se está generalizando la modalidad de contratar profesores por cuatro meses y por horas, lo cual impide la con-

tinuidad en el desarrollo de los programas académicos.

A los docentes se les asigna una carga académica muy grande, además de otras funciones como vigilancia durante los recreos y dirección de curso; más que para proporcionar orientación a los estudiantes, dichas labores obedecen a la necesidad de llevar el control de asistencia y calificaciones del alumnado. Esta sobrecarga de trabajo dificulta la preparación de clases, la revisión de trabajos y la atención individual que puedan requerir algunos estudiantes. Los propietarios de esos colegios cuentan con escaso conocimiento en pedagogía y administración escolar y se limitan a exigir a los profesores "orden en clase", entendido esto el negar la posibilidad de expresión a los alumnos.

Para aumentar sus ingresos, tales propietarios sancionan disciplinariamente a los estudiantes que compran comestibles en lugares distintos a la tienda escolar, estampan un escudo en los uniformes para obligar a que se adquiera en el sitio por ellos señalado; cobran altos precios por trámites elementales como expedición de certificados, constancias y carnés estudiantiles y organizan rifas, bingos y bazares, actividades que controla la rectoría. A pesar de las prohibiciones oficiales, estudiantes y padres de familia son obligados a colaborar con la institución.

En busca de evitar la deserción escolar se arreglan las notas para que los estudiantes aprueben los cursos y con el criterio vertical de autoridad que se concentra en el rector, lejos de ofrecer una adecuada formación social se contribuye a fomentar en los alumnos la violación de normas

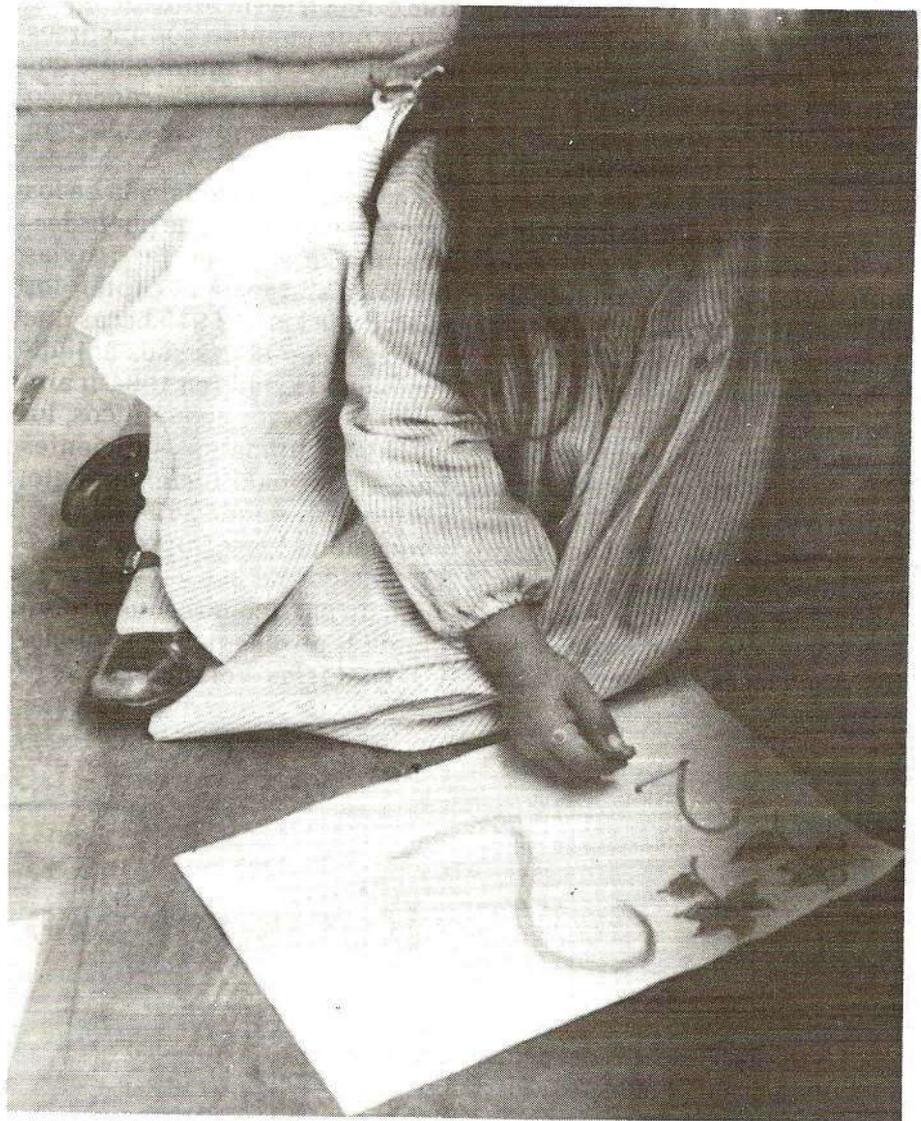
po, sección B, domingo 18 de julio de 1993, pág. 8.

y la evasión de sanciones. Comúnmente se prohíbe la realización de actividades académicas como visitas a museos o prácticas de campo, para lo cual se argumenta que el colegio no puede asumir la responsabilidad de lo que pueda ocurrirle a los alumnos fuera del plantel.

Los reglamentos estudiantiles hacen más énfasis en el cuidado que los estudiantes deben tener con las plantas físicas de los colegios que en la integración de los diferentes estamentos que conforman la comunidad escolar. Otorgan escasos derechos a los alumnos y les imponen numerosos deberes. No buscan regular la convivencia escolar, sino que por el contrario evidencian mayor preocupación por las cosas que por las personas.

Una rápida visita a este tipo de colegios permite advertir la forma como operan. Pero, debido a la ineficiencia del Ministerio de Educación Nacional, la orientación y control que puede ofrecer el Estado en esos planteles es mínima o nula. En el mejor de los casos se reduce a una inspección anual en la que se hace revista de requisitos formales como organización de horarios, diarios de clase y programación de labores escolares, sin efectuar ningún seguimiento en la forma como se realizan estas actividades para luego darles autorización de funcionamiento hasta nueva visita.

El Plan de Apertura Educativa plantea también que el Estado se mantendrá informado sobre el funcionamiento y calidad de los establecimientos que se propone promover. El mecanismo que pretende emplear para hacerlo es similar al que utiliza actualmente el ICFES; corresponde a la aplicación de pruebas a sus estudiantes para que de acuerdo con los resultados obtenidos poder ofrecer la asesoría pedagógica



que requieran los docentes⁴. Sin embargo, este mecanismo ya ha demostrado su inoperancia.

El Estado no concede mayor importancia a las consecuencias sociales de esta situación, pues aunque no se puede señalar a estas instituciones educativas como las únicas responsables de los problemas que afectan a la juventud, por operar en tan precarias condiciones no contribuyen a brindar la formación académica, ni a inculcar los valores que requieren quienes serán los ciudadanos del siglo XXI. Frente a semejante circunstancia resul-

ta incomprensible el ofrecimiento de mayores estímulos oficiales para la expansión de la educación privada.

Si bien los colegios que educan a los sectores que disfrutan de solvencia económica desarrollan labores eficaces, los que acogen a buena parte de los sectores de más escasos recursos de la población carecen de condiciones para realizar dicha función, lo cual es contrario a los propósitos del Plan de Apertura Educativa cuando dice: "Más educación, en gene-

4. Plan de Apertura, Op. cit. pág. 36.

ral, representa mayor movilidad social, toda vez que se eliminan los privilegios de acceso a un pequeño grupo excluyente de la población”⁵, ya que a pesar de la ampliación de la cobertura educativa, la diferencia de calidad en la enseñanza que se imparte a los distintos grupos sociales ha contribuido a impedir la movilidad social y a obstaculizar la modernización en el país.

Para ofrecer movilidad social y aprovechar mejor los recursos humanos con que cuenta el país, además de ampliar la cobertura educativa, el Estado debe diseñar mecanismos eficaces para disminuir la desigualdad en la calidad de enseñanza y formación social que se le otorga a las diversas clases sociales, pues la

que ofrecen las instituciones privadas que cuentan con recursos económicos y humanos que garantizan buen nivel académico se reserva a quienes pueden pagar.

La educación oficial y la de los colegios de barrio, que por la destinación que tienen las ayudas oficiales son los que captan los dineros de las 112.918 becas que espera completar en sus adjudicaciones el Estado en 1994⁶, carecen de recursos económicos, locativos y humanos suficientes para su normal funcionamiento; pero es allí donde se le imparte educación a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

En un país, como el nuestro, en donde tanto las políticas oficiales como las condiciones eco-

nómicas de sus habitantes determinan que para acceder a una educación de buen nivel antes que méritos académicos y capacidades intelectuales se requiere disfrutar de solvencia económica, es contraria a las prédicas de ampliación de la democracia que debe ofrecer oportunidades similares a toda su población. Esa misma circunstancia también impide conducir el país por las sendas del desarrollo y la modernización al prepararlo para competir internacionalmente, argumentos que actualmente tanto esgrimen los políticos que dirigen el Estado colombiano.

5. *Ibid.*, pág. 1.

6. “Educación: 90.000 niños y niñas...”, *Op. cit.*

Revista Foro

Suscríbase a partir del número 20, según su conveniencia:

Por un año (4 números) \$10.000

Por dos años (8 números) \$18.000

En promoción puede adquirir los números 7 a 15 y 17 por sólo \$11.000

Promoción más suscripción por 1 año \$18.000

Promoción más suscripción por 2 años \$25.000

Haga su consignación a nombre de **Revista Foro** en la cuenta 03901601-9 del Banco Comercial Antioqueño, Sucursal San Martín, en Bogotá y envíe la copia con los datos siguientes: nombre, cédula, dirección, teléfono y ciudad.

Además distribuimos libros y revistas del Fondo Editorial y otros sellos. Si desea recibir más información sobre publicaciones en Ciencias Sociales, escríbanos.

Fondo Editorial Foro Nacional por Colombia
Cra. 3A No. 26-52 - Teléfonos: 2840582 ó 2433464 - Fax: 2861299
Apartado Aéreo 10141 - Santafé de Bogotá



FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

**Primeros en la prestación de los servicios médicos
asistenciales en Colombia**

**Medicina Integral
Hospitalización y cirugía
Salud ocupacional**

Programas especiales de atención:

**Individual
Familiar
Estudiantil
Empresarial**

Santafé de Bogotá: Cra. 27 N° 45 A 09
Tels.: 244 24 17 244 23 81 244 01 29 Fax: 244 62 98

Barranquilla: Cra. 42 N° 76-157
Tels.: 35 15 55 56 32 77 Fax: 58 45 19

Cúcuta: Avda. 1ª N° 6-72
Tel.: 71 00 49 Fax: 71 51 53

Valledupar: Cra 12 N° 15- 60
Tel.: 73 04 49

Cra. 9 N° 14-32
Y EN GIRARDOT

HONESTIDAD CALIDAD Y ECONOMIA PARA SU SALUD

***PROTEGEMOS EL FUTURO
DE QUIENES SIEMBRAN FUTURO***



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA LTDA.**
ALTA GERENCIA AL SERVICIO DEL ESTADO

VIGILADO SUPERINTENDENCIA
BANCARIA

CALLE 72 No. 10-03 PISOS 4 Y 5 TEL: 3100111 FAX 2488458 BOGOTA COLOMBIA