

El Texto Escolar como Objeto de Reflexión e Investigación

Prof. Tulio Ramírez
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

El papel que el texto escolar cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como mediador entre el docente y el alumno, lo convierte en un recurso pedagógico de singular relevancia. Su importancia trasciende la misión de difundir los saberes propios de las diferentes disciplinas científicas, sociales y humanísticas, dado que, en el cumplimiento de esta misión, también transmite valores y actitudes que contribuyen a moldear la personalidad de los educandos. Esto hace que, en virtud de la importancia de sus efectos, haya de convertirse en centro de preocupación pedagógica, académica y política para docentes, investigadores y autoridades educativas. En este artículo se intentan lograr dos propósitos: a) inventariar y considerar los diferentes términos y significados usados para definir este medio de enseñanza, a objeto de proponer un concepto que permita contribuir a acabar con la anarquía terminológica; y b) revalorizar al texto escolar como objeto de investigación, dada su importancia estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: texto escolar, ideología, socialización, educación.

ABSTRACT

The function that the school textbook fulfills in the instructional process, as mediator between the teacher and the student, turns it into a pedagogical resource of singular relevance. Its importance extends the mission of spreading knowledge proper to the different scientific, social and humanistic disciplines, since the fulfillment of this mission also transmits values and attitudes that contribute to mold the students personality. This makes that, by virtue of the importance of its effects, it has become center of the pedagogical, academic and political preoccupation for educators, as well as researchers and educational authorities. Two goals are intended with this article: a) to make an inventory of the different terms and meaning used to define this instrumental tool asameans of contributing, to contribute to eliminate the terminological anarchy; and b) to revalue the school textbook as an object of investigation, given its strategic importance in the instructional process.

Key words: scholastic text, ideology, socialization, educations.

Introducción

La integración del texto escolar a la vida cotidiana de la escuela venezolana ha sido de tal magnitud que ha llegado al punto de convertirse en instrumento indispensable para alumnos, maestros y padres. Una opinión bastante generalizada en nuestro país advierte que sería impensable una educación sin la presencia del libro de texto. Para los padres y representantes es natural que este recurso pedagógico esté plenamente identificado en la lista de útiles que año tras año se le solicita a los alumnos. Si, por el contrario, es notoria su ausencia, los padres alarmados acuden a la escuela para solicitar información precisa sobre el libro de texto que su representado utilizará durante el período escolar. Pareciera pues que, en nuestro medio, nada puede compensar una eventual ausencia del texto escolar. Diversos factores han incidido en el hecho de que en Venezuela el texto escolar (léase libro del curso, en singular), haya adquirido ese cariz de ser prácticamente insustituible, entre ellos, los de índole económica, lo cual ha impedido que la mayoría de la población tenga acceso a la adquisición de diversas fuentes; la tardía implementación de las bibliotecas de aula (en muchas escuelas todavía inexistentes), que permitan al educando acceder a múltiples fuentes bibliográficas. Son pues apenas dos entre otras tantas razones, que han hecho del texto escolar en nuestro país (por lo menos en los primeros grados de la Educación Básica) el medio alrededor del cual gira la mayoría de la actividad en las aulas.

El libro de texto no siempre ha estado presente como uno de los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hasta el medioevo el aprendizaje se caracterizaba por el diálogo y el contacto intelectual directo entre maestro y aprendiz (Johnsen; 1.996), es a partir del siglo XVI cuando esta modalidad es sustituida por el dominio y memorización de cuerpos fijos de conocimientos presentados en libros. Según Selander (1.990), este cambio se asocia con la obra del erudito francés Peter Ramus (1.515-1.572), la cual tuvo el efecto de alejar la enseñanza del mundo personal del “habla y escucha” en la medida en que la educación comenzó a relacionarse con los textos y con la percepción visual. Alain Choppin (1.980), por su parte, informa que el primer libro escolar producido en Francia se remonta a 1.470 con la producción de un texto en latín titulado: *Les Lettres de Gasparin de Pergame*. En 1.657 Juan Amos Comenio

(1.592- 1.670) publicó *Dialéctica Magna* (1.640), obra en la que daba prioridad a la organización del tiempo, a las materias y a los métodos para lograr que el funcionamiento de las escuelas fuese tan suave como el de una máquina. Este mismo autor, para 1.658, publica *Orbis Sensualium Pictus*, libro de texto en latín en el que hacía uso de narraciones cortas e ilustraciones, constituyéndose en uno de los más remotos antecesores del texto escolar que hoy en día conocemos.

Es sólo hasta finales del siglo XIX cuando el libro de texto se convierte en un instrumento básico de la educación masiva. Los estados nacionales y la nueva burguesía crearon un sistema escolar y nuevas materias escolares. A partir de entonces, el libro de texto empezó a ser elaborado en la forma en que hoy día se conoce (producción masiva, contenidos acordes con la edad del niño, sujetos a un programa oficial y con respaldo institucional,), surgiendo un nuevo género.

Ahora bien, el libro de texto a lo largo de poco más de un siglo de existencia ha sufrido transformaciones importantes, no sólo en cuanto a sus contenidos debido a los avances en todas las áreas del conocimiento, sino también en cuanto a su estructura y diseño. Los aportes de la didáctica, la psicología, la lingüística y disciplinas afines, conjuntamente con el extraordinario desarrollo tecnológico en áreas como computación e informática, han contribuido a crear libros de texto cada vez más atractivos y eficientes desde el punto de vista pedagógico.

Con todo lo anterior ¿qué tiene de especial el análisis de los textos escolares?. Precisamente, debido al anclaje que ha tenido este recurso en la rutina de la vida escolar se ha venido creando, a nuestro entender, de manera peligrosa, una cultura que lo ubica como parte natural del ecosistema educativo, alejando de él toda reflexión crítica en tanto que se asume como algo naturalmente dado y por ende bien elaborado. Así, el pizarrón, la tiza, el pupitre y el libro de texto son cosas que están allí a la disposición de alumnos y maestros, reduciéndose el problema a la utilización correcta o incorrecta, eficaz o ineficaz de los mismos.

Abordar el texto escolar desde una perspectiva reflexiva y crítica es urgente, mucho más cuando los organismos oficiales carecen de

políticas estables y coherentes de evaluación de textos. Basta recordar el Manual de Instrucción Premilitar para 9no. Grado de Educación Básica (Vásquez;1.999), denunciado como xenófobo y militarista, el cual circulaba libremente en las librerías sin el debido permiso de las autoridades educativas de turno. Ante la ausencia de tales controles corresponde a investigadores y docentes estar vigilantes.

En nuestro país los estudios sobre el texto escolar han tenido como preocupación fundamental la evaluación didáctica (adecuación de los contenidos a los objetivos establecidos en los programas oficiales; diseño de materiales autoinstruccionales; relación objetivos, contenidos y estrategias; validez de los sistemas de autoevaluación previstos en los textos; etc.), sin embargo son muchas las aristas susceptibles de ser investigadas. Preguntas tales como: ¿qué clase de conocimientos se encuentran explícitos en los textos escolares?; ¿cuáles no?; ¿cómo se construyen los conocimientos sobre el mundo?; ¿a través del tiempo han habido cambios sustanciales en la manera como se abordan determinados contenidos?; ¿cuáles son los valores, estereotipos y prejuicios que se transmiten?; ¿cuán eficaz es el texto escolar en la transmisión de esos valores?. Son éstas apenas algunas de las muchas preocupaciones a las cuales se les debe dar respuestas. El texto escolar debe dejar de ser ese algo que todos presumen bien construido para convertirse en objeto de investigación y reflexión permanente por parte de investigadores y educadores.

Definiendo un objeto de estudio

Asumir el texto escolar como objeto de investigación susceptible de ser abordado desde diferentes disciplinas supone previamente, por razones metodológicas, un ejercicio de delimitación conceptual con respecto a géneros literarios diferentes. El término texto escolar por lo general se acepta como equivalente a los términos: manual escolar, libro de texto, libro guía, libro escolar, etc. De hecho, en el argot cotidiano de la escuela estas denominaciones se asumen como iguales entre maestros, alumnos y representantes, utilizándose indistintamente para referirse al libro que, de manera obligatoria, los maestros indican adquirir a los alumnos para ser utilizados a lo largo del período escolar. Sin embargo, pese a este tácito acuerdo conceptual basado en el uso reiterado e indiscriminado de tales términos, es

necesario hacer un esfuerzo intelectual por delimitar conceptualmente a partir de sus características más sustantivas, lo que se debe entender por texto escolar. La tarea no es fácil dado que inclusive en el medio académico, según Puelles (1.997), no existe consenso sobre la denominación de este objeto de estudio. Partiendo de esa realidad, y en un intento de lograr una mayor precisión conceptual del término, se hará un recorrido por los planteamientos que autores especialistas en la materia han elaborado sobre el particular, para culminar con la construcción de un concepto lo más demarcativo posible.

Choppin (1.980; 1.992; 1.998), junto con el noruego Johnsen (1.996), uno de los más prolíficos y agudos investigadores sobre la temática que gira en torno al texto escolar, plantea que desde el siglo XVIII ha habido en Francia una suerte de entrecruzamiento de nomenclaturas diferentes para referirse al libro escolar. El abanico semántico reúne expresiones tales como "libro elemental, manual escolar, libro de clases, libros escolares, etc. (...), teniendo todas el mismo significado (...), un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina determinada a un nivel determinado" (Choppin; 1.980; p. 4). Pero esta serie de terminologías heredadas de antaño no agotan las dificultades para intentar construir un concepto único. De acuerdo a este autor hoy día las propias autoridades educativas a nivel nacional e internacional introducen significados diferentes, lo que contribuye a la anarquía terminológica. Es el caso de las definiciones dadas por la Biblioteca de Francia en 1.968 y la UNESCO, a través de su anuario estadístico en 1.969. La primera define a los libros escolares como todos aquellos libros creados con el propósito de ayudar a enseñar (Bibliographie de la France; 1968), mientras que la segunda los define como todos los libros recomendados para los alumnos que reciben educación en los niveles primario y secundario (Annuaire statistique de l'Unesco; 1.969). Son definiciones tan generales que conducen a concluir que prácticamente todo documento utilizable en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe considerarse de partida como un texto escolar, restándole de esta manera especificidad al concepto.

Según Choppin (1.980), tales nomenclaturas, más que aclarar el concepto, tienden a confundirlo. Sin embargo, nos expresa el autor, no hay duda de que en el contexto de la clase se utilizan innumerables obras para la enseñanza; siendo así, propone una clasificación de los libros escolares que toma en cuenta como parámetros diferenciadores

la intencionalidad de quien lo produce y el empleo, veamos:

a) Los libros escolares están definidos *strictu sensu*, “por la intención del autor o el editor, la cual aparece de manera explícita y literal (en el título, prefacio, introducción) o manifiesta (presentación, estructura, etc.). El carácter de escolar es independiente de su uso efectivo para tal fin” (Choppin;1.980, p.5).

De esta categoría el autor a su vez hace una clasificación: a) “los manuales”, que serían las obras de uso diario en la clase, concebidas con la intención de servir de soporte escrito a la enseñanza de una disciplina que forma parte de un currículo aceptado oficialmente por las autoridades educativas; b) “las ediciones clásicas” o lecturas escogidas, compuestas por obras clásicas de la literatura y la cultura, cuyo diseño incluye comentario y anotaciones para orientar su lectura, adecuadas al uso escolar; c) “las obras de referencia”, que incluyen diccionarios, recopilaciones de documentos, atlas, etc.; y d) “las obras paraescolares”, que comprenden un conjunto diverso de obras destinadas a reforzar y ejercitar los contenidos de las asignaturas ofrecidas en el currículo escolar (Choppin;1.992, p.17). Como se puede observar todas estas subcategorías tienen en común el expreso destino de su uso en el ámbito escolar. Son libros escolares en estricto sentido por reunir este requisito, sean utilizados o no en la enseñanza.

b) Los libros que devienen en escolares por el uso permanente y generalizado en el contexto escolar (Choppin;1.980, p.5). Por ejemplo, los muchos libros de consulta tales como biografías, libros especializados, informes de investigación, documentación oficial, etc. utilizados para ampliar la información dada por los “manuales escolares”. Nótese que estos no fueron elaborados originalmente para ser utilizados en el aula de clase, sin embargo es precisamente su uso generalizado lo que les da el atributo de ser libros escolares.

Johnsen (1.996) coincide con Choppin (1.985) al distinguir dos categorías de libros de uso escolar. Sin embargo, a diferencia de este último quien construye una denominación poco rigurosa para designar a todos aquellos libros que no sean escolares “*strictu sensu*” (“los otros”, o su equivalente en español, “los otros”), Johnsen propone, parafraseando a Stray (1.991), dos definiciones más excluyentes: libros de texto y libros escolares. El término libros de texto quedaría

reservado a:

los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en la enseñanza, mientras que el segundo se utilizaría para libros empleados en la enseñanza, pero menos íntimamente ligados a las secuencias pedagógicas. (Johnsen; 1.996, p. 26).

El criterio asumido para establecer la diferenciación gira, al igual que en el caso de Choppin, en torno a la intencionalidad con la cual se crea y produce el libro. Johnsen agrega que esta intencionalidad se expresa en términos prácticos, en la construcción, diseño y contenidos del mismo en función de determinadas secuencias pedagógicas expresadas taxativamente en los currículos oficiales. Ahora bien, para este autor esta diferenciación semántica no está construida en atención a soluciones coyunturales a un problema reciente de imprecisión conceptual, por el contrario obedece a la sedimentación de un proceso histórico “cuyos antecedentes se encuentran en la historia de las palabras”. Sigamos al autor:

El término libro escolar (schoolbook) aparece por primera vez en inglés en la década de 1.750, y más habitualmente en la de 1.770. El término libro de texto (textbook) no aparece en inglés hasta la década de 1.830, su predecesor el text book, es mucho más antiguo y se refiere al texto, habitualmente latino o griego, utilizado en la enseñanza. (Johnsen; 1.996, p.26).

El término *libro de texto* aparece en Inglaterra en el contexto de un sistema escolar estructurado tal como hoy en día lo conocemos; de allí que se asocie esta denominación a los libros producidos bajo las orientaciones y exigencias de asignaturas y contenidos formalmente establecidos por las autoridades educativas.

Argibay y colaboradores (1.991) sugieren que son seis los rasgos que se deben tomar en cuenta al momento de definir a *los libros de texto*: a) el hecho de ser un recurso técnico-educativo; b) el soporte, es un material impreso; c) la estructura, presenta una progresión sistemática en atención a la secuencia pedagógica exigida en los programas de estudio; d) el uso, en procesos de enseñanza-aprendizaje; e) la apertura a la realidad cultural; y f) la legalidad reconocida. Nótese que esta propuesta incluye el reconocimiento legal como una de las características definitorias del texto escolar.

Selander (1.991) no centra su caracterización del *texto escolar* en la intencionalidad con la que fue hecha la obra o su uso en la escuela, ni tampoco toma en cuenta si ha sido producido de acuerdo a la normativa legal que exista al respecto. Más bien señala como características definitorias aspectos ligados a la estructura interna y a la configuración de los mensajes (saberes). Estas características son: a) predeterminación en la manera de escribir el texto, por estar enmarcado en objetivos institucionales; b) no está destinado a presentar conocimientos nuevos sino a reproducir conocimientos ya sabidos; c) la organización se produce de acuerdo a requisitos pedagógicos, siendo el conocimiento que los alumnos adquieren a través de él del pleno dominio por parte de los profesores; d) los contenidos propios de las disciplinas y los contenidos morales deben aparecer entrelazados; e) los contenidos se estructuran por facetas y debe adaptarse al conocimiento básico de los alumnos y a su nivel escolar; d) contiene instrucciones y orientaciones que regulan la lectura y f) esta exento de ironías y contiene referencias al mundo real. Para este autor las mencionadas reglas o rasgos sirven para delimitar a los textos escolares de otros géneros literarios.

Más recientemente en el contexto del proyecto interuniversitario de investigación sobre los manuales escolares españoles (MANES) con sede en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED), y a propósito del Seminario Internacional *Los manuales escolares como fuente para la historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo*, celebrado en Madrid, en Octubre de 1.996, se retoma la discusión acerca de la ambigüedad terminológica en la denominación de los libros que se utilizan en el ámbito de la institución escolar. En el caso del idioma español, advierten Ossenbach y Somoza (2.000),

se usan principalmente tres sustantivos para indicar el nivel más general y abarcativo: libros, textos y manuales, seguidos o no, del adjetivo “escolar”. Tendríamos así, en principio: libros escolares, libros de texto, textos escolares, manuales, o manuales escolares. (p. 4),

Esto sin obviar la existencia de una gran variedad de nombres que

designan libros más específicos que son utilizados en la escuela, así tenemos los abecedarios, las enciclopedias, los libros guías, los silabarios, problemarios, etc. Ahora bien, ambos autores prefieren se utilice el término “manual escolar” para designar aquellas obras creadas intencionalmente para ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta intencionalidad se evidencia “por su título, su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina” (p. 7). Desechan la expresión libro de texto por su contenido general ya que incluiría a los textos universitarios en tanto estos poseen una estructura didáctica diferente y no están sometidos a los controles estrictos que afectan a los libros destinados para los niños y adolescentes.

Puede observarse que el contenido de la definición propuestas por Ossenbach y Somoza es similar a las utilizadas por Choppin, Argibay, Stray y Johnsen con la diferencia que los primeros llaman a lo definido *manual escolar*, mientras que Choppin lo denomina *libro de texto en sentido estricto* y Argibay, Stray y Johnsen, *libro de texto*. Si bien Selander utiliza criterios diferentes para caracterizar a estas obras no hay que perder de vista que se refiere a ellas como *textos escolares*. Sin embargo, pensamos que el problema no sólo debe remitirse a cual es el término más adecuado, también se debe escudriñar en la calidad conceptual de las definiciones, si bien las mostradas hasta ahora coinciden en gran medida, también es cierto que son extremadamente descriptivas en tanto que atienden a la intencionalidad, uso y estructura del dispositivo. En este sentido Castro (1.998, c. p. Ossenbach y Somoza, 2.000), intentan una definición donde el énfasis está puesto en la trascendencia que estas obras tienen más allá del circuito escolar, así los libros escolares deben ser

... entendidos como aquellos instrumentos didácticos (...) que buscan servir de mediadores y reguladores entre un saber específico y los sujetos que intervienen en un proceso de educación formal (maestros-alumnos). (...) El texto escolar es un engranaje más de los procesos de institucionalización de la práctica pedagógica, pero su producción y la selección de su forma y contenido (lo) hacen parte de un circuito más amplio de control simbólico (...) un texto escolar además de constituir un instrumento de apoyo, es un referente concreto para advertir las formas de

circulación y apropiación de discursos hegemónicos. (p. 9).

Agrega Castro en esta definición, además del elemento didáctico, el elemento ideológico. De esta manera el autor le añade al libro escolar una funcionalidad paradidáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje como transmisor de formas dominantes de pensamiento. En este orden de ideas, estos medios de enseñanza (advértase que el autor utiliza la expresión *texto escolar*), contribuirían a diseminar y sedimentar en los niños y adolescentes *discursos hegemónicos* que intentan imponer un determinado punto de vista a través de un conjunto de valores, prejuicios y estereotipos expuestos al usuario de manera explícita o implícita.

Con el aporte de Castro (2000) se debe concluir que cualquier definición sobre el género literario que aquí nos ocupa debe tomar en cuenta no sólo las características didácticas, técnicas, literarias y legales que median en su configuración como obra sino también el elemento ideológico consustancial a todo medio de comunicación masiva.

Con los aportes de los autores aquí analizados se procederá a incursionar en la construcción de una definición del texto escolar. No es tarea fácil. En principio partimos por el término que consideramos el más adecuado por ser suficientemente explicativo, a saber, *texto escolar*. Al término *texto* no le asignamos erróneamente la connotación equivalente pero excluyente de *libro o material impreso* en su connotación más general (objeto cuyo sustrato material es de papel y tinta) tal como comúnmente se le otorga. La palabra *texto* se asume desde el punto de vista lingüístico, es decir, alude “a la materialización de un discurso” (Chumaceiro; 2001, p.32), esto hace que no se excluyan los modernos hipertextos o textos virtuales a los cuales tendrán acceso más temprano que tarde la mayoría de los escolares, dado el desarrollo vertiginoso de los software educativos y a la incorporación cada vez más creciente de la computadora en los hogares y en los centros escolares. Por otra parte, la palabra *escolar* hace referencia, tal como lo plantean Spray (1.991), Choppin (1.992), Johnsen (1.996), Ossenbach y Somoza (2.000), a la modalidad a la cual intencional y explícitamente está dirigido el texto, lo que determinará su estructura secuencial, contenidos basados en

currículos oficiales, controles gubernamentales, etc., esto con independencia de su uso o no en la escuela. Se excluyen de esta manera los textos destinados a niveles superiores o universitarios y aquellos que, aunque usados comúnmente como materiales de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no fueron creados con esa motivación explícita (diccionarios, obras literarias, atlas, etc.).

Asumiendo entonces el término *texto escolar* como el que brinda mayor precisión para distinguir este género de otros, se procederá a definirlo tomando en cuenta las características más recurrentes esgrimidas por los autores consultados. Así entonces, el texto escolar es un recurso didáctico, que puede ser de sustrato material o virtual, en el cual se materializa un discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de manera secuencial y sistemática en atención a la maduración intelectual y emocional del lector, y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema escolar formal, con el fin de brindar información sobre algún área del conocimiento en atención a la oferta curricular establecida en los programas de estudio, elaborados por las autoridades educativas nacionales, quienes a su vez autorizan, supervisan y reglamentan sus contenidos, extensión y tratamiento.

No pretendemos sea la conclusión de un debate que augura nuevos aportes. Cada intento por lograr precisión conceptual en el seno de la investigación educativa en general y en lo referente a la investigación sobre textos escolares en particular, debe considerarse un avance importante en la disciplina. Asumamos esta definición como lo que es, una aproximación más a la búsqueda de la precisión conceptual del texto escolar como objeto de estudio.

Ahora bien, ante la pregunta que nos hacíamos al comienzo de este artículo, ¿para qué investigar sobre textos escolares?, le agregaremos las siguientes, ¿cuál es la relevancia científica de ese esfuerzo intelectual?, ¿es prioritaria esa línea de investigación para la investigación educativa?. En la sección siguiente trataremos de dar respuesta a estas preguntas.

El texto escolar como objeto de investigación

Entendido el texto escolar, tal como fue definido en la sección anterior, se puede suponer que su muchas veces anunciada y progresiva desaparición, para dar paso al llamado libro electrónico o libro virtual por el avance en la producción de software educativos, no es más que una conclusión producto del uso reiterado de una definición limitante de lo que debe considerarse como texto escolar. El concepto que presentamos en la sección anterior al no limitarse exclusivamente a los textos de soporte material (léase libro), aleja la posibilidad de tan anunciada extinción. Lo que ha de producirse, en todo caso, es un cambio de formato. El texto escolar en el sentido más funcional de la palabra seguirá cumpliendo su misión en la enseñanza, sea su soporte material o virtual. Son precisamente los aspectos asociados al cumplimiento de esta misión los que, a nuestro entender, constituye el objeto de estudio para investigadores de diferentes disciplinas.

La manera como se estructura, se diagrama y se organizan sus contenidos, pasando por la correspondencia entre éstos y los programas del currículo académico, sin dejar de lado los mensajes explícitos y subliminales que fomentan determinadas y particulares formas de concebir el mundo, así como las maneras como se interpretan los contenidos y hasta los silencios, constituyen algunas de las aristas problematizadoras que recrean al texto escolar como objeto de investigación.

Si el texto escolar fuese un objeto aislado y circunstancial en la vida social, se justificaría que fuese sólo centro de interés para algunos iniciados o expertos, como es el caso de áreas como la numismática, la criptografía o la astrología, pero se trata de un medio de comunicación masivo, amén de uno de los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esa doble condición lo ha convertido en un mecanismo estratégico no sólo para el proceso de formación académica, sino en factor de singular importancia para la conformación de la ciudadanía y la personalidad del individuo.

El poder del texto escolar

Dreyfus (1.988), parafraseando a Foucault, sostiene que el ejercicio del poder se materializa en la medida en que “unos pueden estructurar el campo de acción posible de los otros. Así lo que sería propio de una relación de poder es que ésta sería un modo de acción sobre

acciones..” (p. 244). Así, el poder efectivo puede expresarse de múltiples formas: desde la imposición forzosa hasta el convencimiento sutil. En ambos casos la efectividad puede ser la misma, pero el riesgo de insurgir contra ese poder es más latente cuando éste se impone por medio de la fuerza. Por el contrario, el mecanismo de convencimiento puede ser más duradero en tanto que sobre quien se ejerce el poder se identifique con los contenidos del mismo. Una de las instituciones que expresa este poder de convencimiento es la escuela.

La escuela transmite determinados significados, valores, y normas que los usuarios interiorizan como pautas o marcos legítimos para orientar su propia conducta y su pensamiento. Estos significados se transmiten no sólo a través del currículo abierto sino también a través del currículo oculto, el cual funciona cotidianamente en las aulas de manera inseparable. De tal manera que los niños no sólo reciben un conjunto de conocimientos académicos más o menos estructurados, también adquieren un conjunto de experiencias escolares traducidas en formas de interpretar y valorar la realidad. Estas experiencias, de acuerdo a Sacristán (1.991), junto con las que obtienen en otros lugares y por otros medios, se convierten en “formas de pensamiento y racionalidad, en asunciones concretas y modos de subjetividad, en ideas específicas sobre la realidad, en concepciones sobre lo que es normal y anormal, importante y valioso, en fin en un proceso lento que va configurando lo que podemos llamar *sentido común*” (p. 246). En este ambiente, el texto escolar se erige como un mecanismo más de los tantos utilizados por la escuela para configurar esa forma de conocimiento que es el sentido común.

El juego del poder o su ejercicio a través del texto escolar se articula con la comunicación por medio del lenguaje didáctico, instrumento éste que, a decir de Palacios y Ramírez (1.998), no sólo regula lo que el maestro enseña y la forma como lo enseña, sino la forma de aprendizaje del alumno; efectuándose en estas acciones el establecimiento de un sistema de diferenciaciones entre el saber del texto, que emerge como autoridad, frente al saber del maestro, el cual, posee grandes fallas de información sobre la ciencia que enseña.

A través de los contenidos de los textos escolares se reflejan construcciones particulares de la realidad, formas específicas de

seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos (Apple; 1.993), poniendo más énfasis en aquello que debe ser incorporado al bagaje cultural del educando y minimizando lo que no entra en la esfera de lo “importante”. De esta manera, este recurso pedagógico participa en la construcción y delimitación del sistema de conocimiento organizado de la sociedad, a la vez que promueve lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero. El texto escolar, con la autoridad que le confiere la administración educativa (léase autoridades y decisores que convalidan su uso en la escuela), determina los cánones de la veracidad y, al hacerlo, contribuye también a crear un punto de referencia principal para saber lo que realmente es el conocimiento, la cultura, y la moralidad.

Esta relación de poder se expresa en diferentes circunstancias, por ejemplo, en la cotidianidad del aula de clase, donde para seguir correctamente el texto escolar y no fracasar, los alumnos tienen que aceptar como válidos las presuposiciones que este mantiene. Esta aceptación acrítica se eleva a la máxima expresión cuando hay evaluaciones de por medio. Para tener éxito en esas situaciones el alumno, independientemente de una posible actitud de rechazo ante cualquier contenido, debe actuar como si aceptara esa verdad.

Aunque siempre existe la probabilidad de que determinados docentes estimulen en los alumnos una lectura crítica y no venerativa del texto escolar, en la medida en que el texto escolar se siga asumiendo como un medio didáctico por naturaleza “bueno” y “confiable”, la posibilidad real de romper con la visión del texto escolar como recipiente de verdades científicas y “neutras” se torna remota.

Tales razonamientos (a nuestro entender suficientemente contundentes para valorar la importancia estratégica de este recurso y justificar la necesidad de desarrollar investigaciones con el fin de escudriñar acerca de la veracidad, pertinencia y actualidad de los saberes que transmiten o dejan de transmitir los textos escolares), no excluyen la posibilidad de abordar, desde ópticas diferentes, otras aristas de implicaciones no menos importantes para los usuarios de este medio didáctico. Nos referimos al texto escolar como plataforma para la transmisión de mensajes ideológicos, no sólo a través del texto escrito y sus omisiones, sino también a través de sus símbolos e ilustraciones. Reflexionemos un poco al respecto.

El texto escolar como transmisor de mensajes ideológicos

La escuela es productora de determinadas visiones del mundo (ver Althusser; 1.977; Illich, 1.974; Freire, 1.997), genera creencias, ideas, sistemas de racionalidad, modos de pensamiento o representaciones que en principio pretenden moldear subjetividades en torno a ciertos parámetros actitudinales, conductuales y morales, los cuales son expresión del pensamiento hegemónico de una sociedad (Apple; 1.989). Es lo que en la sociología se conoce como proceso de socialización.

Los mecanismos utilizados por la escuela para cumplir esta misión son varios y diversos, desde los más sistemáticos, a través de determinados contenidos “obligatorios” que forman parte de las asignaturas del currículo académico (por ejemplo, educación ciudadana, historia, sociales, etc.), hasta los menos sistemáticos, pero no menos efectivos como la proporción de experiencias, significados y valores específicos subyacentes en los contenidos curriculares, pasando por las prácticas reales, las interacciones vividas, las normas y las actividades cotidianas que se realizan (Sacristán; 1.991). Así, la escuela fragua permanentemente en los estudiantes determinados modos de racionalidad y pensamiento, jugando importante papel en este proceso los textos escolares, ya que a través de sus significados se transmiten, además de un conjunto de informaciones sobre los saberes producidos por la ciencia, concepciones ideológicas, morales, religiosas, políticas, éticas, psicológicas, antropológicas y filosóficas que hacen ingenuo pensar en el texto escolar como un instrumento pedagógico neutro. Puhle (1.991) al respecto comenta:

...en ellos [en los textos escolares], se pueden encontrar entre otros, concepciones obsoletas, estereotipos, que no están necesariamente influidos por los descubrimientos científicos (...) pero que son políticamente efectivos, por tener influencia, ya sea positiva o negativa sobre una potencialidad social orientada hacia el desarrollo y la política.
(p. 21)

Este proceso, según Barnete (1.994), se conoce como enculturación, el cual se define “...como un mecanismo

institucionalizado de transmisión de información que tiene la finalidad de asegurar la integración de los individuos en un grupo” (p. 59). Las actividades enculturadoras, siguiendo el planteamiento de este autor, están orientadas a mantener la cohesión del grupo en el cual se desenvuelven los individuos. Dichas pautas son transmitidas a los miembros de la comunidad por diferentes vías, entre las cuales se encuentran las instituciones educativas y por extensión los textos escolares. Estos últimos son enculturadores porque proveen a los estudiantes mensajes que contienen determinadas representaciones colectivas (Moscovici; 1.976) o visiones del mundo destinadas a ser compartidas por el grupo. Garreta (1.984) confirma lo expuesto al señalar que los textos escolares además de sus contenidos explícitos (matemáticas, lengua, sociales, etc.), transmiten *parte* de una cultura. De manera tal que la afirmación que asigna al texto escolar la misión de transmitir “los valores de la sociedad”, hay que verla con sumo cuidado.

Apple (1.993), por su parte, señala que no es “la sociedad” quien ha creado ese “artefacto curricular” (p. 113), sino grupos específicos de personas con sus sesgos y determinados puntos de vista. Así pues, no se debe afirmar que existe un acuerdo universal sobre los contenidos y mensajes ideológicos que se han de impartir como la cultura oficial. De hecho, la visión del conocimiento y de la cultura de quien crea los textos escolares es la que en definitiva aparecerá como la visión del conocimiento y la cultura de la sociedad en su conjunto.

Si bien se puede asumir en principio y como premisa general que los mensajes ideológicos que transmiten los textos escolares son propios de los sectores dominantes de la sociedad, hay que ser muy cuidadoso al momento de profundizar en el análisis. Al respecto retomaremos el planteamiento del analista norteamericano Michel Apple, ya citado. Este autor afirma que los textos escolares, si bien no transmiten mensajes ideológicos compartidos por la sociedad de manera consensual, tampoco son expresión exclusiva y excluyente de la cultura de la clase dominante, tal como lo sostienen las tesis más simplistas y reduccionistas que han soportado muchos análisis mecanicistas sobre el papel de las instituciones que conforman la superestructura ideológica de la sociedad.

Efectivamente, continúa el autor, la escuela selecciona y organiza

sus contenidos abiertos u ocultos en atención a un proyecto de sociedad que impulsan determinados grupos sociales dominantes. Sin embargo, esto no quiere decir que todo el corpus de conocimiento escolar sea “un reflejo especular de las ideas de la clase dominante impuesta de forma inmediata y coactiva” (Apple; 1.993, p.119). Por el contrario, esta función de imposición cultural se ve muchas veces condicionada por conflictos, a menudo intensos, que conducen a la negociación, con la finalidad de intentar reconstruir el control hegemónico, incorporando de forma real el conocimiento y la perspectiva de los menos poderosos bajo el paraguas del discurso de los grupos dominantes.

Así, tanto los currícula como los textos escolares, dependiendo del nivel de beligerancia, negociación o efectiva presión de grupos sociales no hegemónicos de la sociedad, expresarán contenidos, formas de entender el mundo, valores, etc. propios de distintos sectores sociales. Sería interesante observar, por ejemplo, como se ha ido minimizando en los textos escolares el papel atribuido a la religión, o cómo las interpretaciones de los fenómenos históricos vienen siendo menos descriptivos, etc.. Estas son expresiones de la incorporación de puntos de vista no tradicionales, lo cual nos deja entrever la necesidad de no asumir *a priori*, en las investigaciones sobre textos escolares, análisis lineales y planos que nos permitan captar sólo aquello que, de antemano, hemos catalogado como lo esperable (valores, estereotipos y prejuicios propios de los sectores dominantes). Conviene, más bien, estar abierto al viraje de puntos de vista tradicionales, a la evolución de conceptos, a los tratamientos alternativos en la interpretación del hombre y sus obras, etc. Esto equivaldría a mantener una postura teórica y metodológica dinámica y no estática sobre el texto escolar.

En fin, los textos escolares describen un tipo de realidad social, un tipo de organización, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida bien de los sectores dominantes, bien de los sectores no poderosos. Con lo cual se da la posibilidad de esto último por la capacidad de ingerencia y negociación de los sectores no dominantes cuyas normas, modelos de vida, etc. si bien no son objeto de las asignaturas estudiadas, subyacen en los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado, en fin, una visión diferente del mundo.

La importancia de descubrir la estructura subyacente de esa particular forma de representar la realidad e interpretarla, sirve para develar cómo los hacedores de textos median cognitivamente entre los sucesos reales y los valores que traen a colación para interpretar y juzgar tales sucesos. Ahora bien, ¿son los usuarios de los textos escolares dóciles receptores de tales mensajes?. Esta interrogante se abordará en la siguiente sección.

El usuario del texto escolar ¿un lector dócil?

Autores como Altbach (1.983), Colas y Corts (1.990), Selander (1.990), Barnete (1.994), Palacios y Ramírez (1.998) coinciden en sostener que los modelos de representación de la realidad que se proponen en los textos escolares suelen tenerse como “legitimados y dignos de confianza por parte de los alumnos” (Barnete; 1.994, p. 60). De allí vendría precisamente la capacidad que estos medios tienen para incidir e inducir a pensar según los parámetros por ellos propuestos, influyendo directamente en la capacidad creativa, en la formación ideológica, en la comprensión científica, en el establecimiento de escalas de valores, en la rigidez o apertura de las ideas y en la aceptación o rechazo de los otros.

Sin embargo el problema de la transmisión de valores, estereotipos y prejuicios, por parte de los textos escolares no es tan simple ni mecánico como aparenta serlo. Si bien es cierto que éstos, a través de palabras, símbolos e ilustraciones transmiten significados ideológicos, el efecto que producen en los usuarios no es directo y lineal, tal como cualquier interpretación simplista del fenómeno pudiera hacer ver. Según estas interpretaciones operaría, en ese proceso de transmisión ideológica, la concepción de la “educación bancaria” (Freire; 1.997), vale decir, el estudiante llega al texto escolar como un “recipiente vacío”, el cual se va “llenando” con información, valores, prejuicios y estereotipos que el lector “acepta” de manera pasiva.

Indudablemente que tal afirmación, además de mecánica e ingenua, desconoce todos los aportes que desde la psicología, a través de la teoría constructivista, han permitido reinterpretar el papel del sujeto del aprendizaje, reconociéndole su rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto intérprete y constructor de cultura, por lo que rechaza de esta manera la metáfora que asocia la cognición

del educando con la de un espejo en el cual se refleja una realidad externa objetiva e independiente del sujeto. Por el contrario, el lector del texto escolar lo aborda y lo reinterpreta desde sus propias experiencias, extracción social, etc., lo que le hará asumir o no, como significativos, todos o parte de los contenidos y mensajes expuestos en los textos escolares. Apple (1.993) al respecto es categórico,

Los alumnos aportan sus propias biografías, marcadas por su clase, sexo o raza. También ellos aceptan, reinterpretan y rechazan selectivamente lo que se considera conocimiento legítimo. Tal como lo han demostrado los etnógrafos críticos de la escuela, los alumnos (y profesores) no son vasijas vacías en las que se introduzca el conocimiento (...) los alumnos son constructores activos de significados de la educación con la que se encuentran (p. 124)

Esto trae como consecuencia que la lectura del texto no sea necesariamente la misma en todos los alumnos y en todos los casos. Al respecto el mismo autor sugiere la necesidad de identificar, por lo menos, tres tipos de lectura, las cuales servirán de “termómetro” para determinar la eficacia del texto como transmisor de mensajes ideológicos, veamos

Podemos hablar de tres vías a través de las cuales la gente puede responder potencialmente a un texto, **el dominio, la negociación y la oposición**. En la lectura dominante de un texto aceptamos sus mensajes en su valor superficial. En la respuesta negociada, el lector puede enfrentarse a una reivindicación determinada, pero acepta el conjunto de las tendencias e interpretaciones del texto. Finalmente la respuesta opositora rechaza esas tendencias e interpretaciones dominantes. El lector se coloca en relación con el texto y adopta la posición del oprimido. Naturalmente estos son tan sólo prototipos ideales, y muchas respuestas pueden ser contradictorias a las tres. Pero la cuestión reside en que no sólo los propios textos tienen elementos contradictorios, también las audiencias construyen sus propias respuestas a los textos. No reciben textos de forma pasiva, sino que los leen basándose en sus propia clase, su raza, su sexo y su experiencia religiosa (Apple, 1.993, p.124).

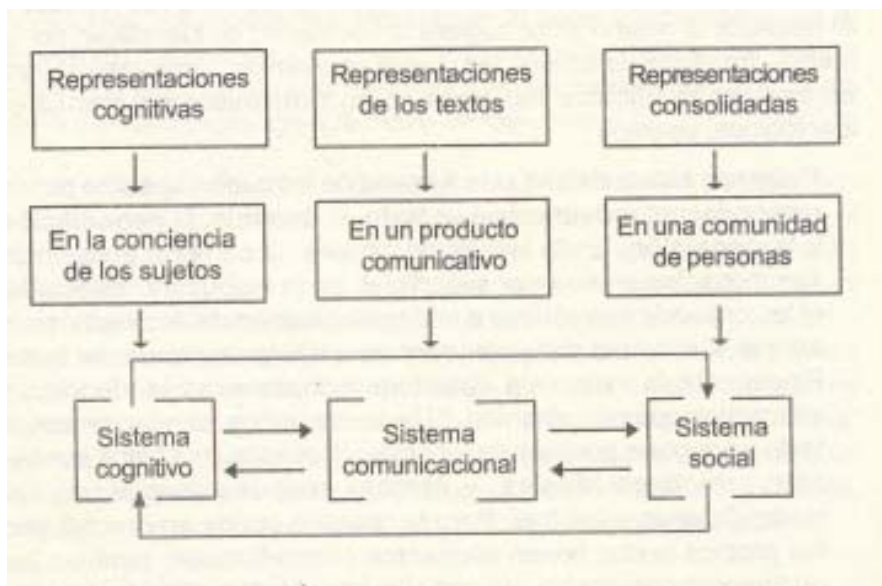
Esta larga cita remite a una concepción del lector mucho más activa

y menos ingenua. Es esta última la que tradicionalmente se ha asumido en las reflexiones y análisis con respecto a los efectos de los mensajes de los textos escolares.

Una manera gráfica de representar las relaciones entre los sistemas compuestos por las representaciones cognitivas de los alumnos (las que se encuentran explícitas o subyacentes en los textos escolares y las consolidadas en el entorno social), es la propuesta por Barnete (1.994), quien a su vez la retoma de Serrano (1.981; 1.986) y que aquí presentamos con algunos ajustes para garantizar su comprensión.

Gráfico Nro. 1

Relaciones entre los sistemas compuestos por las representaciones cognitivas de los alumnos y las consolidadas en el entorno social.



Las flechas indican las múltiples relaciones entre los diferentes sistemas. Estos se colocan en corchetes para indicar que están abiertos a la influencia externa. Cada sistema es autónomo e interdependiente de los otros. En este modelo dialéctico de la comunicación ningún sistema es considerado dependiente de otro. Si bien la influencia entre sistemas es un hecho, no siempre supone una relación de desplazamiento o dominación de contenidos y representaciones. En una relación comunicacional entre el alumno (con un sistema cognitivo estructurado de representaciones) y el texto escolar (con sus contenidos y mensajes), puede haber resultados disímiles. Por una parte, pueden haber coincidencias plenas, lo que supone reforzamiento de las representaciones ya existentes, o reconfiguraciones de contenidos, en cuyos casos se internaliza sólo parte del mensaje. Pero también pueden darse situaciones de rechazo u oposición a la influencia de contenidos y mensajes proveniente de otros sistemas. El hecho de que el educando reproduzca contenidos y mensajes como parte de la dinámica burocrática de la escuela, para sobrevivir exitosamente en ella, no significa necesariamente que las haya incorporado a su sistema de representaciones.

La eficacia del texto escolar como transmisor de mensajes ideológicos no debe dejar de ser eje de preocupación para los cultores de esta temática. Es una arista importante que se desprende de un área de investigación tan importante como es la de los textos escolares.

Conclusiones

La importancia que reviste el investigar sobre los textos escolares va más allá de un mero ejercicio de preocupación académica. Investigar en el texto escolar sus contenidos (y sus vacíos), la manera como estos se organizan y enfatizan; los valores, estereotipos y prejuicios que transmite y deja de transmitir; las interpretaciones que acompañan sus exposiciones; su eficacia pedagógica y actualización científica; el buen uso del idioma; su calidad técnica y didáctica; el tratamiento dado a los diversos grupos sociales y étnicos; el manejo de la simbología; etc., Es una tarea que no debe postergarse, sobre todo en países donde no existen normativas claras y estables sobre la producción y evaluación de estos materiales didácticos.

Esta es una labor que deben llevar adelante docentes e investigadores, no sólo con el fin de diagnosticar (lo que de por sí constituiría de suyo un gran paso hacia adelante), sino también para, por aproximaciones sucesivas, ir construyendo criterios cada vez más válidos que orienten a los profesores en la selección y posterior recomendación a los educandos de los textos más idóneos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nuestro entender esta es la única vía para que esta selección sea informada y por ende basada en decisiones racionalmente asumidas. Se desplazaría de esta manera la práctica inveterada de recomendar textos escolares basados en la rutina o por el convencimiento de sus bondades proveniente de una exitosa estrategia de comercialización por parte de las editoriales.

Una de muchas posibilidades que tienen los docentes para implementar un proceso de evaluación de los textos escolares consiste en la conformación de colectivos de maestros (2 a 4), que imparten un mismo grado y que utilizan el mismo texto, a fin de generar discusiones, basándose en criterios consensualmente establecidos acerca de los contenidos y mensajes explícitos en el texto utilizado. Por ejemplo, el tratamiento dado a la mujer con respecto al hombre, la presencia o no de contenidos racistas, los valores que se exaltan, las estrategias didácticas, evaluaciones, etc.. Luego de detectados los aspectos de interés y corroboradas las apreciaciones en ejercicios de triangulación, deben extraerse conclusiones, las cuales han de servir como referencias a tomar en cuenta para recomendar nuevamente o no el mismo material para el período escolar siguiente.

Pero, parafraseando a Kaplún (1.992), citado por Hernández (2001), y asumiendo al texto escolar como una especie del género *medio de comunicación de masas*, el proceso de educar para los medios supone proceder a discutir con los estudiantes no sólo los contenidos propios de cada una de las disciplinas del conocimiento (actividad natural del proceso de enseñanza-aprendizaje), sino también sobre el contenido de los mensajes ideológicos. Esto con el fin último de incentivar el desarrollo de una actitud crítica en los educandos.

Bibliografía

- Altbach, P. (1.983). Problemas esenciales del libro escolar en el tercer mundo. En: **Revista Perspectivas**. Nro. 3, (13). 331-343.
- Althusser, L. (1.977). **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Appel, M. (1.989). **Maestros y Textos**. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1.993). El libro de texto y la política cultural. **Revista de Educación**, (301), 109-126.
- Argibay y otros. (1.991). **La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales**. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Barnete, F. (1.994). Como analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de historia. **Revista Comunicación, Lenguaje y Educación**, (22), 59-74.
- Castro, J.(1.998). Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX. En: Ossenbach, G. y Somoza, M. (ed). **Los Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo**. Madrid: UNED.
- Colas, P. y M. Corts (1.990). Las imágenes en los textos escolares españoles de principios de siglo. En: **Revista de Ciencias de la Educación**. Nro. 141. 41-49.
- Choppin, A.(1.980). La historia de los manuales escolares. Una aproximación global. **Revista Historia de la Educación**, (9), 1-25
- Choppin, A.(1.992) **Los manuales escolares. Historia y actualidad**. París: Hachette.
- Choppin, A.(1.998). Los manuales escolares en Francia y la formación del ciudadano. **Revista Veritas**, (43), 183- 192.
- Chumaceiro, I.(2.001). Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cuatro relatos venezolanos. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación-UCV.
- Dreyfus, H. Y Rabinow, P. (1.988). **Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. México: Ediciones de la UNAM.
- Freire, P. (1.997). **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI Editores.
- Garreta, N. (1.984). La presencia de la mujer en los textos escolares. **Revista de Educación**. (275), 93-106.
- Illich, I. (1.974). **La sociedad desescolarizada**. Madrid: Seix Barral.
- Johansen Børre, E. (1.996). **Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kaplún, M. (1.992). A la educación por la comunicación (la práctica de la comunicación educativa. En: Hernández, G (2001). **Introducción a la teoría de la educación para los medios (estrategia pedagógica para el sistema escolar formal en Venezuela**. UCV: Trabajo de Ascenso, (mimeo).
- Moscovici, S. (1.976). **EL psicoanálisis su imagen y su público**. París: P.U.F
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2.000). **Los Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Un análisis comparativo**. Madrid: UNED.
- Palacios, V. y Ramírez F.(1.998) Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo. **Revista Educación y Pedagogía**. Vol X, (21), 217-235.
- Puelles Benítez, M, de.(1.997). Estudio Preliminar: Política, legislación y manuales

- escolares (1.812-1.939). En: Villalain Benito, J. L. **Manuales escolares en España. Tomo I. Legislación (1.812-1.939)**. Madrid: UNED.
- Puhles, H. (1.991). Política de desarrollo y nacionalismo en América Latina. En: Selander, S. (1.990). Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa. **Revista de Educación**. (293), 345-354
- Serrano, M. (1.981). **Teoría de la comunicación: Epistemología y análisis de referencia**. Madrid: A.C. Editores
- Serrano, M. (1.986). **La producción social de la comunicación**. Madrid: Alianza
- Spray, Ch. (1.991). Paradigms lost: Towards a historical sociology of the textbook. En: Johnsen Børre, E. (1.996). **Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares**. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Vásquez, M. (1.999). **Instrucción Premilitar. 1er. Año de Educación Media**. Caracas: Biosfera.
- Unesco (1.969). **Anuario Estadístico de la Unesco**. París: autor.