EDICIONES IESED CHILE

Andrea **Minte Münzenmayer**
José Emilio **Díaz Ballén**
EDITORES

POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES

EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA



POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES

EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Editores

Andrea Minte Müzenmayer
José Emilio Díaz Bailén

Ediciones IESED-Chile

Primera edición, 2026

Minte Müzenmayer, Andrea y Díaz Bailén, José Emilio.
Políticas de textos escolares en países de América latina / Chile, Ediciones IESED-Chile, 2026.
ISBN: 978-956-6383-33-8
363 p.; 24 X 17 cm (obra independiente)
1. Políticas educativas 2. Textos escolares 3. América Latina

Este libro contó con referato internacional.

Editora en jefa
Andrea Minte Múnzenmayer
Diseño e ilustración de portada
Natalia Valdés Lagos
Corrección de estilo y ortotipografía
Andrea Minte Münzenmayer

Comité editorial:
Freddy Marín, Universidad de la Costa, Colombia
Paulina Martínez, Universidad de Tarapacá, Chile
Sergio Galdames, Universidad de Santiago de Chile
Claudia Vargas, Universidad de Santiago de Chile

La publicación de la primera edición de este libro fue posible gracias al apoyo del Proyecto de Fortalecimiento de la Investigación y Formación Avanzada en Educación, en el Sistema de Universidad Estatales, RED 21995.

Acceso Abierto: La edición en formato de libro electrónico se puede consultar sin restricciones ni costo, desde cualquier lugar con acceso en línea. Se podrá hacer cualquier explotación de la obra con la única limitación de reconocer la autoría.

© 2026, Ediciones IESED - Chile
Avenida República Nº 517 – Santiago, Chile
www.iesed.cl

11 Prólogo

17 Introducción

23 **PRIMERA PARTE:** ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN COMPARADA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS.

25 **1.** Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación internacional sobre políticas educativas. *Marilda Pasqual Schneider y Michele Blind de Morais*

49 **SEGUNDA PARTE:** POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES EN PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

51 **1. ARGENTINA.** Las políticas públicas sobre los materiales didácticos y curriculares de Ciencias Sociales y Humanas en Argentina. *Miguel Ángel Jara*

75 **2. BRASIL.** Política educacional del libro didáctico en Brasil e interrelaciones 1985-2024. *Rosa Lydia Teixeira Correa y Alex Oleandro Goncalves*

99 **3. CHILE.** Políticas de textos escolares en Chile: orígenes, características y contexto actual. *Andrea Minte Münzenmayer*

131 **4. COLOMBIA.** Políticas de textos escolares en Colombia, entre discursos, ideologías y proyectos de nación. *José Emilio Díaz Ballén y Lina Marcela Lozano Urrego*

157 **5. COSTA RICA.** Los libros de texto en el sistema educativo costarricense: una mirada histórica. *David González Sánchez y Roberto Granados Porras*

193 **6. ECUADOR.** Políticas de producción de textos escolares. Caso Ecuador. *Judith Pinos Montenegro*

221 **7. MÉXICO.** Política curricular en disputa: polarización ideológica frente a las representaciones de la diversidad en los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana. *Casandra Guajardo y Dalia Argüello.*

247 **8. PERÚ.** "Preservar la calidad": cuestionamientos al pasado reciente en los textos escolares peruanos. *Augusta Valle Taiman*

275 **9. URUGUAY.** Introducción a la historia de los textos escolares en el Uruguay desde la época colonial hasta mediados del siglo XX. *Pablo Lacasagne*

313 **10. VENEZUELA.** El texto escolar en el contexto sociopolítico venezolano. *Ramón Uzcátegui y Tulio Ramírez*

357 Biografías de autores/as

PRÓLOGO

La política pública en América Latina, campo desde el cual se desarrolla el tema de este libro, ha estado históricamente atravesada por tensiones estructurales que combinan situaciones de dependencia económica, desigualdad social e inestabilidades institucionales que se desplazan dentro de disputas por proyectos de nación y sociedad. A esto se suma la intrincada cuestión de la democracia y el derrocamiento del autoritarismo en la región, un tema cuyo debate también contó con la participación de representantes de posiciones neoconservadoras, con la movilización de concepciones que consideran la democracia como un proyecto agotado en la normalización de las instituciones políticas, en la institucionalización de un orden político simple que implica solo gobernabilidad y efectividad administrativa estatal (Boron, 2002).

La tesis de Wallerstein (2008), que se refiere a la reestructuración capitalista y al sistema mundial, según la cual el desarrollo de América Latina es imposible, independientemente de las políticas implementadas por los gobiernos, dado que se trata del desarrollo de la economía mundial capitalista y no de los países, es una síntesis clara de hacia dónde nos dirigimos bajo la batuta de la fuerza hegemónica del capital.

Seguro que estos dilemas se expresan más allá del ámbito macroeconómico y de las (contra)reformas del Estado en el curso de la reestructuración productiva (Simionatto y Luza, 2011), como hemos visto bajo la agenda neoliberal que se ha impuesto, en diferentes intensidades, en los países latinoamericanos. También se reflejan en los ámbitos simbólico y formativo, especialmente en la educación, la cual se ha convertido en objeto e instrumento de las disputas más amplias que tienen lugar en la sociedad y no difiere de lo que es la sociedad en su dualidad estructural y precariedad (Frigotto, 2009).

Esta doble cara acompañó los procesos de independencia de los Estados latinoamericanos y de la construcción de sus sistemas educativos nacionales, aunque no siempre se materializó o tuvo éxito, mostrando que la promesa de la universalización de la enseñanza coexistía y sigue coexistiendo con profundas desigualdades y que su confrontación concreta implicaría enfrentarse, concretamente, al propio capital. Como es una relación estructural entre ambos, capital y desigualdad, en la que el capitalismo produce y se alimenta de la desigualdad, el capítulo de la redemocratización en la región también se formó bajo el peso de esta relación estructural, que se expandió, exponencialmente, con las reformas neoliberales que tuvieron lugar en América Latina e hicieron que los estados nacionales fuesen cada vez más refractarios a la protección social.

La resistencia a esa lógica y la lucha en defensa de una educación pública de calidad para todos tiene en la investigación en política educativa un aliado importante, lo cual se añade al papel crucial del análisis crítico de la realidad y sus múltiples determinaciones. Contrariamente a la noción de la política pública como mera solución técnica a ciertos problemas, estas investigaciones tienen el potencial de exponer la racionalidad de la política pública y las disputas que involucran a la política como construcción social frente a la propia disputa de intereses en el contexto de las relaciones de clase. Por un lado, el movimiento del capital y, por otro, los movimientos sociales concretos frente a la explotación capitalista (Faleiros, 2009). En el transcurso de estos movimientos y en la correlación de fuerzas, a la que se hace referencia aquí, es necesario forjar un camino para la introducción de agendas que sean deseadas por las masas. Estas agendas, cuando se consideran objeto de estudio en el ámbito de la política educativa y como compromiso político con el cambio de la realidad, convierten a la propia investigación en un participante de la disputa.

Es en esa perspectiva que damos la bienvenida a este trabajo, sobre políticas de textos escolares, con su amplio y provocador conjunto de estudios que examinan y analizan críticamente estas políticas desde la realidad de diferentes países latinoamericanos. El hecho de que éstas sean políticas nacionales que, dadas las especificidades de cada país, constituyen un

recurso poderoso para la transmisión del currículo oficial no está exento del análisis. Al fin y al cabo, como micro mundo educativo, el texto escolar refleja rasgos de la sociedad que lo compone y también la pedagogía que guía la práctica de su uso (Santiago et al., 2017), lo cual conduce a la conclusión inevitable, demostrada por muchos estudios, de que la producción y selección de estos textos son arenas estratégicas de poder.

Por lo tanto, ante la modestia engañosa de los textos escolares (Benítez, 2000) y de la exploración de sus múltiples funciones: simbólica, pedagógica, social, ideológica y política, no solo los contenidos son objeto de las investigaciones, sino los propios procesos de formulación de las políticas de textos escolares, coherente con la comprensión de que tales procesos ocurren en el contexto de disputa por diferentes proyectos educativos y de sociedad. Así, las directrices para el análisis crítico incluyen aspectos, como las determinaciones político-económicas, propias de esta formulación, los agentes implicados y las prioridades declaradas y reales. En este movimiento, instaurado en el interior de "un jovencísimo campo de conocimiento" (Benítez, 2000, p. 6), se exponen influencias como la ejercida por organizaciones internacionales, se exponen los encuadramientos de agendas nacionales a agendas transnacionales, a merced de la competitividad económica y se denuncia la subordinación de fines formativos amplios, como la construcción de pensamiento crítico y de la conciencia histórica, a los fines dictados y controlados por las demandas del capital.

Es decir, de esa manera, sobre la dialéctica de los textos escolares ante la mencionada disputa educativa en nuestras sociedades y respecto de su trayectoria histórica, más o menos compleja en cada país, de su dimensión económica y de sus contornos políticos e ideológicos, además de la existencia de cierta *fetichización* de estos textos, como ocurre en Brasil (Silva, 2012), demostrada por su sobrevaloración en las culturas escolares. Pero también es necesario señalar su importancia para la construcción de una educación transformadora, subvencionando prácticas educativas que estén en línea con las necesidades y expectativas de la mayoría y al nivel de la pluralidad histórica y cultural que caracteriza a América Latina.

La presente obra es tanto una invitación a un debate razonado sobre las políticas de los textos escolares en América Latina, su historicidad, desafíos y perspectivas, como un elemento participativo en la disputa por estas políticas. En el horizonte, disputa un proyecto de futuro con el cual estamos comprometidos.

Elton Luiz Nardi
Joaçaba

Brasil, marzo de 2026

REFERENCIAS

Benítez, M. de P. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la Educación – Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca*, (19), 5-11.

Boron, A. A. (2002). *Estado, capitalismo e democracia na América Latina* (2. ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Faleiros, V. de P. (2009). *A política social do Estado capitalista* (12. ed.). São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2009). Política e gestão educacional na contemporaneidade. In E. B. Ferreira, & D. A. Oliveira (Orgs.), *Crise da escola e políticas educativas* (pp. 65-80). Belo Horizonte: Autêntica.

Santiago, L. A. da S., Blanche, J. P. y Carvalho, M. A. de C. (2017). América Latina: entre currículo, livros didáticos e professores na pesquisa no ensino de História. *Práxis Educativa*, 12 (1), 118-137.

Silva, M. A. (2012). A Fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, 37 (3), 803-821.

Simionatto, I. y Luza, E. (2011). Estado e sociedade civil em tempos de contrarreforma: lógica perversa para as políticas sociais, *Textos & Contextos*, 10 (2), 215 - 226. https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/9830/7329

Wallerstein, I. (2008). A reestruturação capitalista e o sistema-mundo. In P. Gentili (Org.), *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial* (pp. 223-251). Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO.

INTRODUCCIÓN

En este libro se presentan las políticas sobre textos escolares de varios países de América Latina, entre los cuales se encuentran: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela, con la finalidad de establecer comparaciones en torno a esta política educativa. Las contribuciones de los diversos autores y autoras de los capítulos dan cuenta de los aspectos centrales de la política pública relacionada con el recurso más utilizado en la transmisión del currículum oficial, que son los textos escolares.

El libro se divide en dos partes. Una primera parte corresponde a aspectos teóricos-metodológicos, en la cual las autoras Marilda Pasqual Schneider y Michele Blind de Morais abordan la Educación Comparada (EC) desde un punto de vista político y científico. Las autoras realizaron una revisión exhaustiva de la literatura sobre el particular y proponen una metodología para la realización de estudios comparativos sobre políticas educativas en contextos internacionales. Se trata de una metodología compleja que requiere de la problematización de los objetivos de la investigación para poder reconstruir contextos a partir de un análisis crítico-dialéctico de las políticas educativas.

En la segunda parte del libro se presentan las políticas de textos escolares de 10 países de América Latina. De acuerdo al orden alfabético establecido, se analizan, en primer lugar, las políticas de textos escolares de la Argentina. En el capítulo 1, Las políticas públicas sobre los materiales didácticos y curriculares de Ciencias Sociales y Humanas en Argentina, Miguel Ángel Jara, aborda las políticas educativas durante los últimos 40 años de democracia en su país, con énfasis en las relaciones entre los lineamientos normativos, el currículum oficial y los textos escolares de Ciencias Sociales y Humanidades.

El capítulo 2 corresponde a las políticas de textos escolares en el Brasil, titulado Política educacional del libro didáctico en Brasil e interrelaciones. 1985-2024. Rosa Lydia Teixeira Correa y Alex Oleandro Goncalves, quienes analizan la política de los textos escolares en Brasil. Ponen énfasis en el texto como una forma de democratización del conocimiento porque permite a los alumnos acceder al saber sistematizado de las diferentes ciencias a lo largo del tiempo que traspasan la cultura escolar. Realizan un recorrido histórico de las políticas públicas en el ámbito del libro didáctico, las condiciones de producción, la importancia y la utilización de esos textos en Brasil, segundo país, después de China, que publica la mayor cantidad de textos escolares en el mundo.

En el capítulo 3, Políticas de textos escolares en Chile: orígenes, características y contexto actual, Andrea Minte Münzenmayer, realiza un recorrido histórico de las políticas de textos escolares desde mediados del siglo XIX. Enfatiza en las características de la política, en los autores emblemáticos de los textos, en las persistencias detectadas, en los silencios, los olvidos y los desafíos que implica la incorporación de nuevos actores en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Chile.

En el capítulo 4, denominado Políticas de textos escolares en Colombia, entre discursos, ideologías y proyectos de nación, José Emilio Díaz Ballén y Lina Marcela Lozano Urrego analizan la educación formal colombiana, algunos aspectos de la Constitución Política de 1991, las bases curriculares de 1998 y el marco legal que sustenta las principales políticas educativas y de textos escolares, mediante los cuales se garantiza el derecho a la educación en Colombia.

El capítulo 5, correspondiente a Costa Rica, a cargo de David González Sánchez y Roberto Granados Porras, se titula Los libros de texto en el sistema educativo costarricense: una mirada histórica. Los autores analizan los tipos de uso, los contenidos, el diseño y las propuestas didácticas de los textos escolares de su país. Detectan una tensión entre la tradición y la renovación de los textos escolares, aunque señalan que en Costa Rica no existe un campo de investigación sobre el particular. Por tal motivo, su investigación atiende a ese vacío desde una perspectiva histórica.

El capítulo 6, titulado Políticas de producción de textos escolares. Caso Ecuador, de Judith Pinos Montenegro, examina la producción de textos escolares del Ecuador desde 2011 y se centra en un corpus documental extenso, a partir del cual establece tres hallazgos principales respecto del tema. El primero de ellos dice relación con la rigurosidad de las políticas de textos escolares; el segundo, es la inexistencia de estudios de impacto de los textos y, el tercero, aborda los desafíos en torno a las políticas de los textos escolares en Ecuador.

El capítulo 7 sobre las políticas de textos escolares en México, elaborado por Casandra Guajardo y Dalia Argüello, se denomina La diversidad en los textos gratuitos en México. Las autoras investigaron la polémica desatada por la publicación de textos gratuitos en 2023, a raíz de la reforma llamada "Nueva Escuela Mexicana". Su propósito fue analizar el discurso que enarbolaron los nuevos textos escolares para la enseñanza secundaria respecto del tema de la diversidad y lo contrastaron con las disputas generadas en las redes sociales, en los medios de comunicación masivos y en los espacios académicos, en especial, los materiales y el enfoque impregnado en los textos escolares recientes en México.

En el capítulo 8, "Preservar la calidad": cuestionamientos al pasado reciente en los textos escolares peruanos, Augusta Valle Taimán reflexiona sobre el papel de los textos escolares en la comprensión del mundo social, en un panorama de abundante información. La autora aborda la política pública sobre los textos escolares del Perú, centrándose en la historia nacional reciente y en el currículum oficial. Discute los cuestionamientos a la narrativa relacionada con la historia reciente en los textos escolares de su país.

El capítulo 9, de autoría de Pablo Lacasagne, se titula Introducción a la historia de los textos escolares en el Uruguay desde la época colonial hasta mediados del siglo XX. Él analiza la historia del libro en Uruguay, específicamente, la importancia de los textos escolares, su vínculo con las políticas educativas y su rol en el proceso de socialización de niños y jóvenes en una revisión histórica. Valora los textos escolares como un material educativo que ha tenido una profunda influencia en generaciones de estudiantes uruguayos.

En el último capítulo, número 10 de este libro, se analiza el caso de Venezuela en El texto escolar en el contexto sociopolítico venezolano, elaborado por Ramón Uzcátegui y Tulio Ramírez. Los autores abordan la situación del texto escolar en la dinámica sociopolítica de su país. El trabajo pone de relieve las transformaciones de la política y de la gestión pública, respecto de los textos escolares como política de Estado desde 1958 hasta 2023 y distinguen tres grandes tendencias y se preguntan si la política de textos escolares es una expresión de las preocupaciones por el funcionamiento del sistema escolar.

Con esta interrogante abierta y, sumado a las ideas centrales de cada uno de los capítulos precedentes, los editores esbozan unas conclusiones preliminares sobre el tema de las políticas de textos escolares en América Latina.

Invitamos a los autores, autoras y público en general, a interiorizarse de los resultados del estudio comparado en un segundo volumen, en el cual se presentarán los resultados de la aplicación del método de Educación Comparada, es decir, de las homogeneidades, heterogeneidades y singularidades de las políticas de textos escolares presentadas en este libro.

Agradecemos a los autores y autoras su valioso aporte al estudio de la política de textos escolares en América Latina porque permitirán mejorar la formulación de políticas educativas de los textos escolares, mediante los cuales se asegure, en parte, la equidad y la calidad de la educación a niños, niñas y jóvenes de nuestro continente.

Los editores

PRIMERA PARTE:

Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación en políticas educativas

1. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN COMPARADA EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

Marilda Pasqual Schneider
Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Brasil
Correo electrónico: marilda.schneider@unoesc.edu.br

Michele Luciane Blind de Morais
Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Brasil
Correo electrónico: micheleblind10@yahoo.com.br

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, la Educación Comparada (EC) fue un campo devaluado, tanto desde el punto de vista político como científico. Como excepción, los estudios comparados en educación han influido en la legitimación de las políticas educativas y han sido una referencia "para determinadas reformas educativas" (Nóvoa 2017, p. 14). La falta de valorización de los estudios comparados a lo largo de la historia se ha traducido en una escasez de investigaciones sobre el tema.

En general, existen muchas formas de sistematizar los estudios de EC. Sin embargo, como señala Camargo (2022, p. 38), es posible "establecer algunas pautas orientadas a enriquecer las aproximaciones al EC". Sin embargo, no se puede prescindir del necesario rigor científico y vigilancia epistemológica.

Partiendo del supuesto de que una perspectiva comparada amplía el horizonte analítico y la posición comprensiva, ya que permite observar y analizar homogeneidades y heterogeneidades (Krawczyk y Vieira 2012), en este texto se busca explorar aspectos teóricos y metodológicos de las comparaciones entre países, con el fin de contribuir al diseño de una metodología para la investigación comparada internacional de políticas educativas. El recurso metodológico que orienta los análisis realizados comprende una breve revisión de la literatura sobre el tema, considerada como una de las formas de apropiación y comprensión de lo ya investigado, de lo ya conocido, y también la propuesta de una metodología para la realización de estudios comparativos de políticas educativas en contextos internacionales (entre países).

Considerando la expansión de los estudios comparados en las últimas décadas, especialmente, a partir de la globalización económica, sobretodo debido a la generalización de soluciones globales basadas en evidencias, se ha vuelto necesario invertir en estudios comparados de políticas educativas. Se entiende como una metodología compleja de análisis (Ferreira 2008) que requiere que el investigador sea capaz de problematizar sus objetivos y reconstruir sus espacios, a partir de un abordaje crítico-dialéctico del fenómeno educativo.

Por ello, este capítulo se divide en tres partes principales. En la primera, abordamos los elementos históricos y epistemológicos de la EC a partir de un análisis de la literatura sobre el tema. En la segunda, enumeramos aspectos teóricos y metodológicos, prestando atención a los aspectos que caracterizan a la investigación comparativa internacional, que toma como objeto de análisis la política educativa. En la tercera parte, esbozamos una metodología para la investigación comparada internacional sobre políticas educativas. Por último, terminamos el texto con consideraciones finales y referencias.

EDUCACIÓN COMPARADA: PUNTOS HISTÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

El surgimiento de la EC tiene sus raíces históricas en la expansión escolar y en el discurso sobre la necesidad de progreso de la ciencia. Su vocación reside en la búsqueda de la comprensión de la dinámica de los sistemas educativos, así como de los elementos que los relacionan a través de la comparación.

Según Nóvoa (2010), en la transición del siglo XVIII al XIX, la comparación se incorporó a la metodología de diversas disciplinas y pasó a ser obligatoria en el programa de estudios de varias licenciaturas. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, los estudios comparativos en educación se valorizaron, debido a las demandas de políticas más amplias y a la necesidad de reformas educativas más allá de las fronteras nacionales. En el análisis de las dimensiones atribuidas por el autor a la EC, en la transición del siglo XVIII al XIX, se identifican cuatro grandes etapas en el desarrollo de estos estudios, delimitadas por intervalos de cincuenta años (1817 a 1967).

[1]Según el autor, la primera etapa comenzó en 1817 con la publicación de *Esbozo y nociones preliminares de una obra de pedagogía comparada*, de Marc-Antoine Jullien, de París. Elaborada en forma de cuadros comparativos de informaciones recogidas al mismo tiempo y en el mismo orden sobre la situación educativa en diferentes países, la obra pretendía definir las reglas de la pedagogía comparada. En cuanto a los límites de esta forma de comparación, el autor considera ilusorio querer definir reglas comunes y transponerlas de un país a otro, dadas las diferentes dimensiones que caracterizan la realidad educativa de cada nación (Nóvoa 2017).

La segunda etapa comienza en 1867, con la Exposición Universal de París, como hito. Sobre las características de la comparación en este período, Nóvoa (2017, p. 17) señala que la exposición reunió "ideas, leyes, estadísticas,

1 Cabe mencionar que el artículo de Foutaine (2017) rebate esta afirmación. El autor presenta la contribución de la escuela comparatista alemana, procedente del movimiento ecléctico, que fue muy activa en el desarrollo y la promoción de la EC. Concluye que la obra de August Hermann Niemeyer debe valorarse junto a la de Julien de París.

establecimientos, libros, planos escolares, mobiliario escolar, material didáctico, etc. para recuperar el tiempo perdido y definir las bases materiales y pedagógicas del 'modelo escolar'". Su objetivo era crear un "catálogo de imágenes [...] de las mejores experiencias y ejemplos de escuelas que existen en el mundo" (p. 17), con vistas a elaborar un modelo escolar mundial. Las comparaciones realizadas durante el período consistieron en destacar aspectos de una determinada cultura en detrimento de otros. Así pues, se hizo hincapié en los procesos de homogeneización y jerarquización entre países en función de "un imaginario de progreso" (p. 18).

La tercera etapa se origina en 1917 y su principal referencia se basa en la idea de una colección, una especie de enciclopedia del mundo de la educación y de los sistemas educativos en el extranjero. En cuanto a la forma predominante de concebir la EC en la época, Nóvoa (2017, p. 19) llama la atención sobre la idea errónea de que una ciencia comparada de la educación podría organizarse en torno a leyes universales. Según él, las leyes no pueden generalizarse, ni siquiera cuando se tienen en cuenta los contextos históricos.

Por último, el año 1967 marca el inicio de la cuarta etapa de los estudios comparados, según la caracterización del autor, representada por los estudios comparados centrados en la evaluación. [2]Sobre este período, Nóvoa (2017) señala que la legalización de la *Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar* (IEA), en 1967, constituye el hito de las principales características de los estudios comparados en educación realizados en el período. Aún vigente, la IEA está formada por instituciones de investigación afiliadas a diferentes países y agencias gubernamentales con el objetivo de desarrollar y realizar estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento de la educación en un contexto internacional.

Cuando se trata de comparar mediante evaluaciones a gran escala, en 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

2 Sus orígenes, sin embargo, se remontan a 1958, cuando un grupo de académicos, psicopedagogos y sociólogos se reunieron en el Instituto de Educación de la UNESCO (IUE) en Hamburgo, Alemania, para debatir los problemas asociados a la evaluación de la eficacia escolar y el aprendizaje de los alumnos.

recomendó la creación de lo que más tarde se convertiría en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Considerado en la actualidad el instrumento más importante de comparación internacional del rendimiento educativo, basado en datos estadísticos, PISA se centra en la edad de los alumnos que participan en los exámenes, independientemente de la etapa de la vida escolar en la que se encuentren.

En un contexto global, las comparaciones basadas en el rendimiento educativo de los alumnos son "una poderosa herramienta para prescribir soluciones" (Nóvoa 2017, p. 20). Esta prescripción, sin embargo, no proviene de procesos autoritarios o normativos, sino de la difusión de las mejores prácticas desarrolladas por los países mejor clasificados. Contrario a esta perspectiva, la autora advierte que los estudios comparados deben favorecer la apropiación de conocimientos de diferentes realidades, con la intención de contribuir al desarrollo de políticas públicas educativas que no se restrinjan a métricas globales.

Analizando las cuatro etapas de la EC esbozadas por Nóvoa (2017), vemos que, a pesar de haber adoptado características diferentes, en los estudios comparados predomina la idea de que es posible una solución única a los problemas educativos del mundo. Frente a esta tendencia, se advierte del peligro de producir un verdadero apartheid educativo internacional si la comparación se reduce a un mero instrumento de legitimación de las desigualdades educativas.

A pesar de la contribución ofrecida por la caracterización de las etapas de la comparación en educación, es importante considerar las posibilidades de otras perspectivas de análisis sobre el lugar epistemológico de la EC. Entre ellas, Goergen (1991), Malet (2004) y Gomes (2015), quienes conceptualizan la EC como una teoría del conocimiento y, Bereday (1972) y Ferreira (2008), quienes la consideran un método de abordaje.

Ambos enfoques son criticados por Bonitatibus (1989). Para Bonitatibus, la comparación no tiene los elementos necesarios para ser considerada una teoría del conocimiento porque no tiene objeto, campo ni método, parámetros

que demarcarían el estatus epistemológico de estos estudios. Señala que para ser considerada una ciencia, "la EC debe tener un cuerpo de conocimientos estructurado y sistemático, delimitado por un objeto y un campo específicos que, en consecuencia, no deben confundirse con los de otras ciencias" (Bonitatibus 1989, p. 20).

En cuanto a las perspectivas que lo consideran un método de abordaje, la autora argumenta que el hecho de que esta disciplina "utilice necesariamente el método comparativo no la reduce a él, porque la comparación es el acto final de un estudio comparativo" (Bonitatibus 1989, p. 21). En este sentido, argumenta que los estudios comparativos requieren la recopilación e interpretación de hechos, lo que exige que el investigador utilice otros campos del conocimiento científico que van más allá de los límites de la EC. Para este estudioso, la EC es un "ámbito de reflexión y de investigación educativa, sin grandes compromisos con un estatuto epistemológico definido" (Bonitatibus 1989, p. 21). La perspectiva adoptada tiene en cuenta el hecho de que la comparación favorece un amplio espectro de estudios e investigaciones que buscan desvelar la realidad escolar. Sin embargo, exige que el investigador preste atención al eclecticismo analítico, lo que, afirma, no debe ser visto como una debilidad, ya que representa una potencialidad para profundizar la investigación y avanzar en el conocimiento teórico-metodológico. En este sentido, la autora sostiene que la EC debe ser tratada como un campo interdisciplinario que apuesta por la investigación de los sistemas educativos, considerando contextos internacionales o locales y momentos históricos específicos o en movimiento. El análisis interdisciplinario sería, por lo tanto, la cúspide de la EC (Bonitatibus 1989).

Como vemos, el campo de la EC se fue formando gradualmente, con una fuerte tendencia a comparar fenómenos de las ciencias humanas en general y de las ciencias sociales en particular, especialmente, en lo referido a las reflexiones pedagógicas. En este sentido, estamos de acuerdo con Bonitatibus (1989, p. 03) cuando afirma que "hay muchas maneras de sistematizar los estudios de EC" y los numerosos intentos son siempre definiciones provisionales "[...] en el sentido de permitir una clarificación de las innumerables posibilidades abiertas a un estudio comparativo". Según la autora,

> la EC es un campo de estudio apasionante. Sin embargo, hemos de reconocer que la tarea no es sencilla. No nos bastará con tener los conocimientos - ya de por sí difíciles de adquirir - de una disciplina, de un campo específico del saber. Tendremos que esforzarnos por abarcar un complejo de conocimientos, un área verdaderamente interdisciplinar, un conjunto de disciplinas y campos específicos extremadamente amplios y complejos (Bonitatibus 1989, p. 10).

Considerando su alcance y la amplia posibilidad de enfoques analíticos, en el siguiente tema examinamos una propuesta metodológica de uno de los clásicos de la literatura comparada. El objetivo de este análisis es proporcionar insumos para el ejercicio de un diseño teórico-metodológico en la comparación internacional de políticas educativas.

EDUCACIÓN COMPARADA: PUNTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Uno de los autores clásicos de la literatura comparada es, sin duda, George Bereday. Este autor construyó una metodología sistematizada de análisis comparativos, cuyo legado ha sido recurrente en la investigación académico-científica. Sus estudios comparativos se insertan en un contexto marcado por el paradigma de investigación científica positivista, el cual predominó también en el análisis científico de los fenómenos educativos.

A partir de esta visión de la realidad, Bereday (1972, p. 32) considera que "el conocimiento de nosotros mismos, nacido del conocimiento de los demás [...] constituye la más bella lección que la EC puede proporcionar". Por lo tanto, según el autor, el movimiento comparativo no debe limitarse a la homogeneización de las escuelas, ya que cada contexto está determinado por circunstancias sociales, históricas, políticas, económicas y educativas.

Sobre la base de estas ideas, el autor presenta una metodología para la realización de estudios comparativos entre países, que consta de cuatro etapas. La primera etapa consiste en la descripción de los elementos

pedagógicos de cada país y su desarrollo está marcado por la recogida sistemática de información sobre los elementos a comparar en cada país. Se trata, por lo tanto, de una etapa en la cual el análisis descriptivo se centra en aspectos comunes tratados individualmente, teniendo en cuenta la realidad de cada país.

De acuerdo con la metodología propuesta por el autor, la segunda etapa implica la realización de reflexiones analíticas sobre las realidades histórica, política, económica y social, así como un examen en profundidad de la evolución pedagógica de la información recogida en cada país. El examen de cada uno de estos aspectos es específico: histórico - pretende destacar el ritmo de cambio del sistema educativo a lo largo del tiempo; político - se centra en la organización administrativa de cada país y su influencia en la política educativa nacional; económico - implica considerar su influencia en las políticas educativas de cada país; social - se centra en las estructuras educativas y en la función social de la escuela. [3]El análisis de la información sobre estos aspectos corresponde, según Bereday (1972), a la fase de interpretación en la metodología de los estudios comparativos.

Según la delimitación propuesta por Bereday (1972), la tercera etapa de la investigación comparada consiste en la yuxtaposición y la comparación propiamente dichas. Mientras que la yuxtaposición favorece la identificación de rasgos singulares en los aspectos históricos, económicos, políticos y sociales de cada país, la comparación "impone el tratamiento simultáneo de todos los países estudiados para probar la hipótesis de la yuxtaposición" (Bereday 1972, p. 52). Esta hipótesis se probará o refutará en la fase final de la comparación. Para el autor, es importante determinar un marco común

3 Lourenço Filho (1961[2004]) llama la atención sobre la necesidad de analizar también los aspectos culturales de cada país, ya que, según el autor, estos aspectos reflejan las peculiaridades de un pueblo y el contexto en el cual se inserta un determinado modelo de educación. Al comparar sistemas educativos, por ejemplo, el autor considera importante analizar aspectos comunes, como el número de plazas disponibles para niños en edad escolar, los factores que afectan a los sistemas educativos, las experiencias, la relación entre profesores, gestores y escuelas y la evolución de las instituciones educativas, entre otros. Los aspectos culturales son, por lo tanto, fundamentales en los estudios comparativos de la EC.

que permita pasar del análisis de cada país a su comparación simultánea, buscando similitudes y diferencias.

La última etapa de la metodología propuesta por el autor es la comparación propiamente dicha. Es en esta etapa cuando, según Bereday (1972), se deben destacar los aspectos considerados relevantes por el investigador. En esta fase, la información de cada país se reescribirá en un único texto, utilizando la comparación instantánea. Mientras que las etapas de descripción, interpretación y yuxtaposición sirven para adquirir conocimientos válidos, la etapa de comparación es la esencia de la investigación.

Sin duda, el esfuerzo del autor por construir una metodología sistematizada para los estudios comparados ofrece una importante contribución a los investigadores que utilizan este recurso analítico en sus investigaciones. Sin embargo, debemos considerar las especificidades de los análisis comparativos de las políticas educativas internacionales y nuestro compromiso con un enfoque analítico crítico-dialéctico del fenómeno. En este sentido, nuestra propuesta toma en cuenta las múltiples determinaciones del fenómeno educativo, implicadas en el contexto histórico-político y socioeconómico de la globalización, así como las influencias de los organismos multilaterales en la definición de las agendas nacionales, especialmente, en los países latinoamericanos.

ESBOZAR UNA METODOLOGÍA PARA LA INVESTIGACIÓN COMPARATIVA INTERNACIONAL EN MATERIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

Considerando las notas teórico-metodológicas y las perspectivas analíticas ofrecidas por los autores arriba mencionados, proponemos una metodología para estudios comparativos internacionales en política educativa que sea flexible y adaptable a los propósitos y referencias teóricas de cada proyecto de investigación. La metodología propuesta se basa en cuatro dimensiones del proceso de investigación: **i)** caracterización de las individualidades; **ii)** contextualización de la política educativa; **iii)** comparación side-by-side y, **iv)** comparación final.

La primera dimensión, la caracterización de las individualidades, puede considerarse la fase preliminar de la comparación. Comprende dos momentos distintos: la recopilación y selección de documentos oficiales y no oficiales que tratan de los aspectos económicos, políticos, históricos, culturales y educativos (generales) de los países de la muestra; y la descripción e interpretación de estos aspectos.

La recogida y selección de documentos que traten de estos aspectos permite al investigador contextualizar cada uno de los países investigados desde distintos ángulos, recogiendo y recopilando datos e informaciones importantes asociados al objeto de estudio. Estos datos e informaciones permiten llegar a un conjunto de generalizaciones sobre cada país, sobre todo si, además del estudio documental, el investigador puede realizar una visita técnica a cada uno de los países investigados para profundizar en la realidad local. Es importante que los datos recogidos se organicen y sistematicen en cuadros esquemáticos que contengan, entre otras informaciones, la fuente bibliográfica de los documentos y los datos del cuaderno de bitácora (en caso de visita in situ) del corpus analítico.

Para comprender la situación económica a la que se refiere la primera dimensión de análisis, también se puede informar sobre: el Producto Interior Bruto (PIB); la renta per cápita; la moneda del país; el porcentaje de inversión en educación (datos siempre actuales); el Índice de Desarrollo Humano (IDH); entre otros.

En cuanto a los aspectos históricos de cada país, es importante recopilar información sobre: su colonización; organización geográfica; extensión territorial; población; esperanza de vida en años (para hombres y mujeres); tasa de desempleo; entre otros.

En cuanto a los aspectos políticos de cada país, que contribuyen a la comprensión de la realidad empírica y sus cambios en función de los cambios en la forma del Estado, algunas informaciones pueden ayudar a comprender esta situación, tal como: el mapeo de la forma actual de gobierno; entre otros.

Los aspectos culturales también merecen la atención del investigador para recabar datos sobre la primera dimensión, ya que ayudan a identificar las peculiaridades de una nación y pueden influir de forma determinante en la constitución de la política educativa. Estos aspectos incluyen: el idioma nacional; las creencias y la religión; las costumbres; la vestimenta típica; las manifestaciones artísticas y culturales; entre otros.

La primera etapa de recogida de datos, a la cual se hace referencia en la primera dimensión, culmina con una encuesta sobre los aspectos educativos generales de cada país. Es importante recordar que aún no se trata de relevar aspectos de la política educativa, objeto de la comparación. Los aspectos referidos en el primer momento conciernen al panorama educativo a nivel macro, considerando su inserción en un contexto social, permeado por intereses, cambiante y con fuertes cuestiones implicadas y directamente vinculadas a la educación.

Ejemplos de aspectos educativos generales son: la organización de la enseñanza; datos sobre el número de alumnos, la matrícula, la cualificación del profesorado, el analfabetismo en el país, la escolarización media de la población y el número de centros educativos, según las distintas categorías administrativas; entre otros. Las siguientes preguntas ilustran los aspectos a considerar en el primer momento de la recogida de datos para esta dimensión.

Aspectos económicos:

a) ¿Cuál es el Producto Interior Bruto (PIB) del país?
b) ¿Cuál es la renta per cápita actual del país?
c) ¿Qué moneda utiliza el país?
d) ¿Qué porcentaje del PIB invierte el país en educación?
e) ¿Cuál es el Índice de Desarrollo Humano (IDH) actual del país?
f) ¿Existen otros indicadores económicos relevantes que debamos tener en cuenta para comprender la situación económica actual del país?

Aspectos históricos:

a) ¿En qué año fue colonizado el país y por qué país o nación colonizadora?
b) ¿Cuántas regiones geográficas tiene el país y cómo se llaman?
c) ¿Cuál es la extensión territorial actual del país?
d) ¿Cuál es la población actual del país?
e) ¿Cuál es la esperanza de vida actual de hombres y mujeres en el país?
f) ¿Cuál es la tasa de desempleo actual del país?
g) ¿Existen otros aspectos demográficos, geográficos o socioeconómicos relevantes que debamos considerar para comprender mejor la situación actual del país?

Aspectos políticos:

a) ¿Qué forma de gobierno existe actualmente en el país?
b) ¿Existen otros aspectos jurídicos o normativos relevantes que debamos tener en cuenta para comprender mejor el sistema político del país en cuestión?

Aspectos culturales:

a) ¿Cuál es la lengua oficial o predominante en el país?
b) ¿Cuáles son las principales creencias y religiones practicadas en el país?
c) ¿Cuáles son las costumbres tradicionales más destacadas del país?
d) ¿Cuál es la vestimenta típica del país?

e) ¿Cuáles son las manifestaciones artísticas y culturales predominantes?

f) ¿Existen otros aspectos culturales significativos que debamos tener en cuenta para comprender mejor la cultura del país en cuestión?

Aspectos educativos (generales)

2. ¿Cómo está organizado el sistema educativo en el país?

3. [4]¿Cuántos alumnos matriculados en cada nivel educativo, teniendo en cuenta las diferentes categorías administrativas del país?

4. ¿Cuál es la cualificación de los profesores en cada una de las categorías administrativas?

5. ¿Cuántos analfabetos hay en el país, según las cifras más recientes?

6. ¿Cuál es el nivel educativo medio de la población?

7. ¿Cuántos centros de enseñanza públicos y privados hay en el país y cómo están distribuidos geográficamente, según categorías administrativas?

8. ¿Cuáles son las principales leyes y normativas que rigen la educación en el país?

9. ¿Qué organismos gubernamentales son responsables de la educación (Ministerio de Educación, departamentos estatales y municipales)?

10. ¿Qué recursos financieros se destinan a la educación en el país, de dónde proceden y cómo se distribuyen?

11. ¿Hay otros aspectos educativos relevantes que debamos tener en cuenta al analizar el sistema educativo del país?

Cabe señalar que la elección de los aspectos generales económicos, históricos, políticos, culturales y educativos que se van a analizar no es arbitraria. Está relacionada con los objetivos de la investigación, así como con la posición epistemológica del investigador. Aunque esta elección no es arbitraria, puede tomarse como un intento de sistematización y un

4 Las categorías administrativas se refieren a las diferentes clasificaciones o tipos de instituciones educativas del país, por ejemplo, públicas, privadas, comunitarias, concertadas, entre otras.

ejercicio de análisis para identificar categorías analíticas. Por lo tanto, son fundamentales para el diseño de la investigación, ya que se refieren a las diferentes formas en que el investigador construye la realidad. Esto se debe a que el EC pretende mirar más allá de la apariencia, en los términos defendidos por Kosik (2002), permitiendo captar los contrastes, contrapuntos y especificidades de cada país. Por lo tanto, mientras que la primera etapa consiste en recopilar información y organizarla en tablas, la segunda requiere describir e interpretar el contenido manifiesto y latente del material recopilado.

La segunda dimensión comprende la contextualización de la política educativa. [5]El trabajo comienza con un análisis exhaustivo del contexto general económico, histórico, político, cultural y educativo en el cual se desarrolló la política educativa, objeto de estudio. Esto implica un análisis del proceso de aplicación, puesta en práctica y funcionamiento de la política.

La comprensión de estos elementos culmina en un análisis crítico-dialéctico del contexto en el que se sitúa la política educativa y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. La contextualización de la política educativa debe explorarse en cada país por separado, tratando de identificar puntos de referencia de esta política aplicables a ambos países para su comparación.

El análisis crítico y la dialecticidad son enfoques esenciales para analizar las políticas educativas, ya que permiten una comprensión más profunda y exhaustiva de los procesos, efectos y contextos en los que se inscriben. El análisis crítico implica examinar no sólo sus objetivos declarados y sus resultados aparentes, sino también considerar los intereses subyacentes, las ideologías y las relaciones de poder que influyen en su formulación y aplicación. Desde el punto de vista de su dialecticidad, también implica entender las políticas educativas como procesos dinámicos y contradictorios que evolucionan con el tiempo. Las siguientes preguntas ilustran algunas reflexiones que pueden tenerse en cuenta en este análisis.

5 El análisis exhaustivo se centra en la información recogida en la primera dimensión de la metodología comparativa.

12. ¿Qué ideologías subyacentes guían la política educativa y cómo reflejan las políticas que promueven la privatización de la educación las ideologías neoliberales que valoran el mercado por encima del bien público?

¿Cómo influyen los distintos grupos de interés, incluidas las organizaciones internacionales, los gobiernos, las empresas, los sindicatos de profesores y las comunidades locales en la creación y aplicación de las políticas educativas?

13. ¿Cuáles son los efectos de las políticas educativas en las desigualdades sociales y cómo pueden perpetuar o exacerbar estas disparidades las políticas que no tienen en cuenta el contexto socioeconómico?

14. ¿Cómo se comunican y representan las políticas educativas en los discursos oficiales y cómo puede el uso de términos como "calidad", "excelencia" o "eficiencia" enmascarar realidades y desigualdades complejas?

15. ¿Qué contradicciones pueden identificarse dentro de las políticas educativas, por ejemplo, cómo una política que pretende promover la inclusión puede, paradójicamente, reforzar la exclusión en ausencia de recursos adecuados?

16. ¿Cómo pueden considerarse las políticas educativas en el contexto de procesos históricos más amplios, en los que los cambios políticos, económicos y sociales influyen en la naturaleza y dirección de estas políticas?

17. ¿Cómo reconocer la interdependencia entre los distintos elementos del sistema educativo, donde los cambios en un aspecto, como la evaluación del rendimiento de los alumnos, pueden tener repercusiones significativas en otros ámbitos como la formación del profesorado y el plan de estudios?

18. ¿Cómo cambian constantemente las políticas educativas y cómo influyen en ellas las luchas, negociaciones y agendas educativas internacionales?

Las preguntas son sugerencias para un análisis crítico-dialéctico de las políticas educativas, que permita una comprensión más completa de sus efectos y de las fuerzas determinantes implicadas. Este enfoque no sólo revela las limitaciones y contradicciones de las políticas existentes, sino que también proporciona información para comprender los sistemas educativos actuales de forma amplia. Así pues, partir de un estudio más general sobre la contextualización de las políticas educativas en la metodología comparativa internacional implica reconocer estas fuerzas determinantes en la construcción y puesta en funcionamiento de los sistemas educativos. Esta comprensión, según Mattheou (2012, p. 84), permite identificar patrones generales a nivel global o local, aunque se reconoce que es difícil "cribar las generalidades del laberinto de particularidades".

Varios autores parecen estar de acuerdo en que el uso de la EC, desde sus inicios, ha tendido hacia el pragmatismo del campo, especialmente, en relación con su potencial para orientar a los responsables de las políticas educativas y sus reformas. Sin embargo, cabe señalar, que estos responsables políticos y los agentes que financian la investigación suelen mostrarse escépticos ante los estudios que no apoyan políticas basadas en intereses económicos. Para Matteou (2012, p. 91) los estudios comparados han desempeñado un papel sustancial para los teóricos del capital humano interesados en el desarrollo del Tercer Mundo y en "[...] establecer la agenda política". Por ello, destaca el fuerte carácter de inducción externa en el proceso de institucionalización de dichas políticas, particularmente, en los países latinoamericanos.

Ducoing-Watty y Rojas-Moreno (2017) llaman la atención sobre la falta de cuidado en el proceso de transferencia de políticas educativas. Para las autoras, un análisis comparativo implica analizar tanto las diferencias entre sistemas educativos como las formas en que los actores "enfrentan los procesos de importación de agendas educativas internacionales" (p. 30). En este sentido, Mainardes (2006) destaca que las políticas internacionales su-

fren procesos de recontextualización cuando son transferidas a los contextos nacionales, siendo reinterpretadas de acuerdo con las realidades locales. Por lo tanto, según este autor, existe una "interacción dialéctica entre lo global y lo local" (p. 52).

A pesar de las posibles reinterpretaciones de estas políticas, organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) ejercen influencia en la creación de las agendas educativas nacionales, ya que se han convertido en agencias con poder y conocimiento de las reformas educativas, especialmente, en los países latinoamericanos.

La tercera dimensión, que comprende la comparación por pares. Tiene por objeto encontrar homogeneidades, heterogeneidades y singularidades en los datos correspondientes a cada uno de los países recogidos en las dimensiones primera y segunda. Al llevar a cabo esta tarea, inevitablemente, estamos realizando la comparación inicial con el propio análisis. Se trata de un proceso fundamental para comprender los elementos que se comparan. Por eso merece la pena volver a revisar algunas recomendaciones de los expertos de CE sobre esta fase de la investigación.

Inaugurando el abanico de recomendaciones, Ferreira (2008) llama la atención sobre las fuerzas determinantes en el proceso educativo. Como señala, "las cosas que están fuera de la escuela son más importantes que las que están dentro de ella" (p. 231). Para el autor, las fuerzas determinantes en el proceso educativo son: el Estado, la Iglesia, la familia, la economía, la política, las minorías nacionales y la influencia de las universidades.

Devechi, Tauchen y Trevisan (2018, p. 8) llaman la atención sobre la necesidad de considerar "la historia, los campos discursivos, la preocupación por las diferencias y el otro o el extraño" como aspectos importantes del análisis comparativo. En la misma línea, Robertson y Dale (2017, p. 867) destacan la importancia de las dimensiones "tiempo, espacio, herramientas de gobierno y poder" en la comparación de países.

Las recomendaciones de Vicentini y Lamar (2022) se centran en la estrecha relación entre educación, instituciones escolares y cultura. Siguiendo la estela de estos autores, se puede afirmar que los estudios comparativos internacionales sobre políticas educativas pueden ser utilizados como herramienta para legitimar determinadas reformas en un contexto globalizador. Un ejemplo de ello es lo que está ocurriendo en muchos países de América Latina, sometidos a una agenda definida, globalmente, bajo la batuta de organismos multilaterales como la OCDE, el BM y otros.

Según Sadler (1979, p. 49), no podemos "vagar a nuestro antojo por los sistemas educativos de todo el mundo, como un niño que juega en un jardín, cogiendo, aquí y allá, una flor de un arbusto, hojas de otro, y esperar que, cuando plantemos el producto de esta cosecha en nuestro propio jardín, brote de él una nueva planta".

Una vez finalizado el análisis de la información recogida y prestada la debida atención a la comparación por pares, cuyo análisis se basa en la identificación de homogeneidades y heterogeneidades o similitudes y diferencias. El siguiente paso consiste en buscar los elementos más generales y las comprensiones relacionales con cada realidad investigada y su superposición, culminando con este procedimiento, la última dimensión del análisis comparativo.

La cuarta y última dimensión consiste en la comparación final. Se trata de la etapa en la cual el investigador trata simultáneamente las homogeneidades, heterogeneidades y singularidades identificadas y las transforma en conocimiento válido, significativo y original. Se trata de una tarea delicada y compleja que requiere que el investigador sea capaz de destacar los aspectos más generales y recurrentes del fenómeno investigado sin perder sus rasgos menos comunes.

Con los datos obtenidos en esta fase, el investigador podrá formular algunas generalizaciones teóricas en un intento de explicarlos de forma relacional. La formulación de generalizaciones es esencial para el avance de los estudios comparativos basados en la interrelación entre los aspectos his-

tóricos, sociales, políticos, económicos y culturales investigados. Permite superar la reproducción de comparaciones centradas sólo en las políticas educativas aisladas de sus contextos de apropiación, demostrando los vínculos que unen los diversos aspectos. La figura 1 presenta una visualización gráfica de las dimensiones que componen la EC.

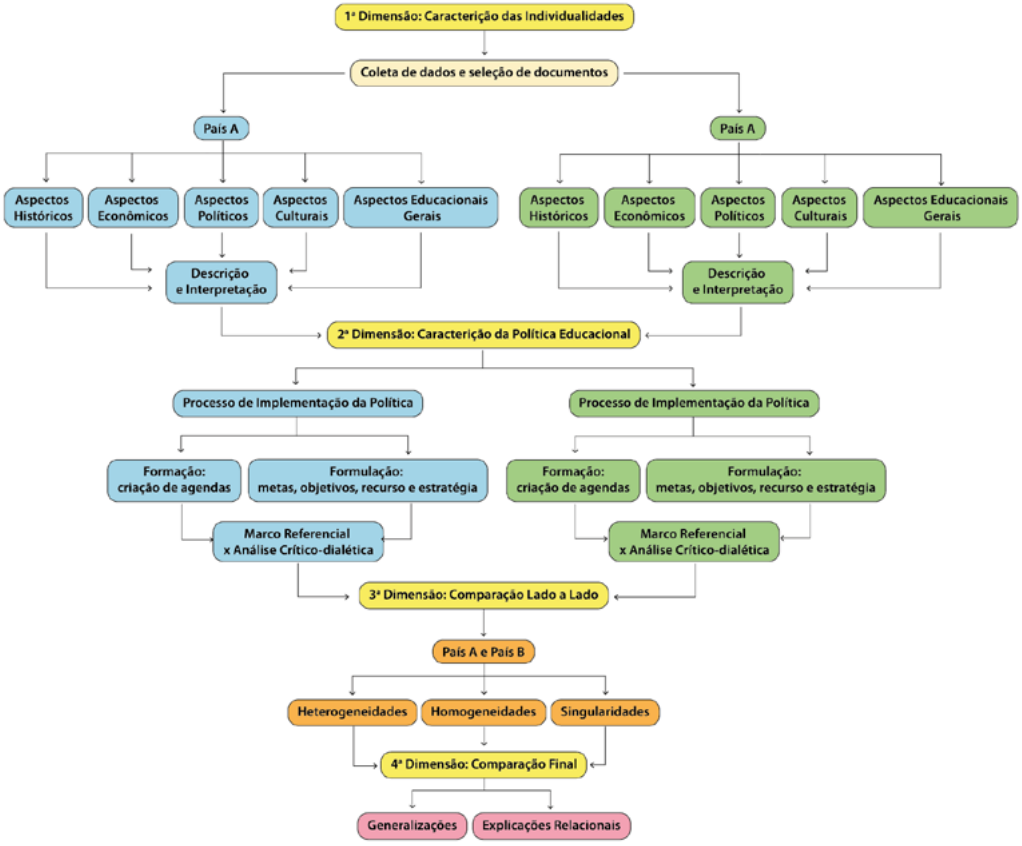


Fig. 1: Dimensiones metodológicas de la cooperación internacional en materia de políticas educativas.

Fuente: elaboración propia.

Como se ha ilustrado anteriormente, los estudios comparados en política educativa permiten comprender la historia de un país y sus estructuras (y coyunturas) sociales, contribuyendo a la producción de conocimientos útiles, basados en los problemas actuales derivados del uso (mal uso) de las

políticas educativas aplicadas. Teniendo en cuenta la complejidad de los fenómenos y de los sistemas educativos, el investigador que se proponga profundizar en esta área debe utilizar procedimientos metodológicos coherentes para lograr una comprensión más profunda del objeto de estudio.

CONCLUSIONES

El objetivo de este capítulo es explorar los aspectos teóricos y metodológicos para contribuir a esbozar una metodología de investigación comparativa internacional sobre las políticas educativas. Sin embargo, no es el final del camino, ya que abre la posibilidad de ampliarlo a otras perspectivas analíticas.

Son muchos los autores que abordan la EC, con diferentes puntos de vista y enfoques, favoreciendo el entendimiento de que la investigación comparativa se desarrolla a medida que los hallazgos se presentan al investigador. La meticulosa planificación de los procedimientos metodológicos no siempre resulta según lo previsto. Esto exige humildad por parte del investigador para hacer nuevos planes y resiliencia en el proceso.

Las dimensiones de análisis propuestas sirven de aprendizaje para el investigador. Ya se trate de aprender a lidiar con búsquedas/encuentros en Internet y páginas web oficiales de la administración, o de descubrir información que no se encuentra fácilmente en los documentos, o de organizar y sistematizar los hallazgos.

Por ello, debemos estar preparados para afrontar algunos de los obstáculos que nos impone el proceso de investigación. Uno de ellos se refiere a la cantidad de información desorganizada que los investigadores pueden encontrar al cartografiar el material. Esto se traduce en una pérdida de tiempo y en la necesidad de realizar mayores esfuerzos en la búsqueda de información. Una definición bien diseñada de las categorías analíticas para caracterizar a los individuos puede ser una guía importante al compilar la base de datos.

El objetivo de la EC no debe ser encontrar sólo similitudes y diferencias (homogeneidades y heterogeneidades), sino encontrar sentido a las políticas educativas investigadas. Aunque reconocemos que los problemas educativos pueden ser similares en muchos países, sabemos que existen identidades específicas que los distinguen y que reflejan las características de la sociedad actual.

Uno de los retos de la EC reside en el campo de la percepción del otro y de sus diferencias, que son distintas de uno mismo, aunque tengan rasgos comunes. Este reto implica construir otros significados e historias a través de la multiplicidad de campos discursivos, produciendo interpretaciones comprometidas con la pluralidad de significados y sus respectivos contextos.

Sin duda, aún debemos avanzar en los estudios de EC. Sin embargo, ya tenemos evidencias de la contribución de esta metodología para ampliar el campo de visión de los investigadores en políticas educativas de diferentes países, lo cual la convierte en una herramienta efectiva para una comprensión más fructífera de nuestra realidad a través de la comprensión de los demás. Estudios comparativos rigurosos podrían ayudar a desvelar ciertas debilidades en el análisis de las políticas educativas, a menudo camufladas por una retórica rebuscada, así como subvencionar el desarrollo de políticas con evidencias científicas, lo cual podría indicar caminos menos inciertos.

En definitiva, como hemos visto, el tema es amplio y ofrece diferentes posibilidades de análisis. Sin embargo, cualquiera que sea el camino teórico-metodológico que se adopte, debe estar regido por la constante autovigilancia del investigador para garantizar la producción de un conocimiento que contribuya realmente al avance de la ciencia.

REFERENCIAS

BEREDAY, George Zygmunt Fijalkowski (1972). *Método comparativo de educación.* São Paulo: José de Sá Porto.

BONITATIBUS, Suely Grant (1989). *Educación Comparada:* concepto, evolución, métodos. São Paulo: Edusp.

CAMARGO, Vanessa Rosana Peluchen (2022). *Políticas públicas de evaluación educativa y rendición de cuentas: especificidades en la educación básica en Brasil y México.* Tesis. Ponta Grossa: Universidad Estadual de Ponta Grossa.

DEVECHI; Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara y TREVISAN, Amarildo Luiz (2018). "La figura del otro en EC: una perspectiva de aprendizaje comunicativo". *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, pp. 1-15. Disponible en: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230055. Consultado el: 21/06/2023.

DUCOING-WATTY, Patricia y ROJAS-MORENO, Ileana (2017). "Notas para una construcción metodológica en educación comparada". *Revista Española de Educación Comparada*, pp. 27-43, jul./dic.

FERREIRA, António Gomes (2008). "El sentido de la Educación Comparada: una comprensión de la construcción de una identidad". *Educação*, vol. 31, nº 2, pp. 124-138, mai./ago.

GOERGEN, Peter (1991). "Educación Comparada: ¿una disciplina actual u obsoleta?". *Revista Pro-posições*, Campinas, vol. 2, nº 3, pp. 5-20. Disponible en: https://fe- old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2017/6-artigo-goergenpl.pdf. Consultado el: 14/07/2023.

GOMES, Candido Alberto (2015). "Educación comparada en Brasil: proyecto de agenda". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 96, nº 243, mayo/agosto. Disponible en: https://doi.org/10.1590/S2176-681/359313453. Fecha de acceso: 21/07/2023.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström (1961 [2004]). *Educación Comparada*. Brasília: INEP/MEC.

MAINARDES, Jeferson (2006). El enfoque del ciclo político: una contribución al análisis de las políticas educativas. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, no. 94, pp. 47-69, jan./abr.

MAINARDES, Jeferson (2018). "Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa". *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol. 4, nº 1, pp. 186-201, ene./abr.

MALET, Régis (2004). "Del Estado-Nación al Espacio-Mundo: las condiciones históricas para la renovación de la Educación Comparada". *Centro de Estudios Educación y Sociedad,* Campinas, vol. 25, nº 89, pp. 1301-1332.

MATTHEOU, Dimitris (2012). "El paradigma científico en la educación comparada". *En* Robert Cowen, Andreas M. Kazamias y Elaine Ulterhalter (Orgs.). *Educación comparada: panorama y perspectivas internacionales*. Brasília: Unesco, Capes, vol. 1.

NÓVOA, António. (2010). "Modelos de análisis en Educación Comparada: el campo y el mapa". *En:* SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (org.) *Educación Comparada: rutas más allá del mar.* São Paulo: Xamã, pp. 23-63.

NÓVOA, António. (2017). "Ilusiones y desilusiones de la Educación Comparada: política y conocimiento". *Revista Educação, Sociedade & Culturas,* nº 51, pp. 13-31, Disponible en: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51Antonio.pdf. Consultado el: 29/07/2023.

KRAWCZYK, Nora Rut y VIEIRA, Vera Lúcia (2012). *Una perspectiva histórico-sociológica de la reforma educativa en América Latina: Argentina, Brasil, Chile y México en la década de 1990.* Brasilia: Liberlivro.

PEREZ, José Roberto Rus. (2010). "¿Por qué investigar hoy la implementación de políticas educativas?". Educação & Sociedade, Campinas, vol. 31, nº 113, pp. 1179-1193, oct./dic.

ROBERTSON, Susan y DALE, Roger (2017). "Comparar políticas en un mundo globalizado: reflexiones metodológicas". *Educação & Realidade,* Porto Alegre, vol. 42, nº 3, pp. 859-876. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670056. Consultado el: 04/05/2023.

SADLER, Michael (1900 [1979]). Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas extranjeros de educación. *En:* HIGGINSON, J. H. *Selecciones de Michael Sadler.* Liverpool: International Publishers Ltd.

VICENTINI, TAIANI Y LAMAR, ADOLFO RAMOS (2022). "Epistemología de la educación comparada con énfasis en las reformas educativas: Una mirada desde la teoría decolonial". *Pro-Posições,* Campinas, Vol. 33, Pp. 1-21.

SEGUNDA PARTE:

Políticas de textos escolares en países de América latina

1. ARGENTINA

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y CURRICULARES DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES EN ARGENTINA

Miguel Ángel Jara
Universidad Nacional del Comahue (FACEP - FaHu - CEIDICSyH)
mianjara@fahuncoma.com.ar

INTRODUCCIÓN

En Argentina el sistema educativo, desde su constitución con la Ley Nº 1.420 del año 1884 hasta la actualidad, ha estado al servicio de la formación de una identidad nacional, la configuración de un modelo económico y el desarrollo social y cultural de la población. Se trata de un sistema basado en los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicizad que durante estos 140 años ha atravesado por decisiones y definiciones de los gobiernos conservadores, de facto y democráticos; con la materialidad propia de las políticas impuestas tanto por gobiernos dictatoriales como por los gobiernos democráticos e, igualmente, por las tradiciones de las políticas educativas, pedagógicas, didáctica e institucionales que caracterizaron cada época. En este movimiento histórico, para nada lineal, se han disputado sentidos sobre la educación pública y la gradual ampliación del derecho a la educación para las ciudadanías, que por mucho tiempo estuvieron excluidas del sistema educativo nacional.

Este conjunto de notas no engloba la complejidad del sistema educativo en Argentina, muy por el contrario, son solo grandes hitos que nos posibilitan comprender, en la larga duración, los cambios y las continuidades de las políticas educativas públicas impulsadas por el Estado, fundamentalmente democrático. De igual manera, ha influido el accionar de las y los agentes educativos como, por ejemplo, docentes, estudiantes, asociaciones gremiales, familias y funcionarias y funcionarios públicos del sistema educativo.

Otro conjunto de notas, componentes del complejo entramado educativo argentino, lo constituyen las relaciones entre las leyes nacionales de educación, las leyes orgánicas de cada jurisdicción (provincia), los diseños curriculares, los libros de textos o manuales escolares; en tanto ponen en evidencia las definiciones de los objetivos, las finalidades y las decisiones de política educativa pública a lo largo y ancho del territorio. Cuestiones, entre otras, que configuran modos de pensar para formar a las ciudadanías con y desde perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas que se han ido desplazando de una racionalidad centrada en una homogeneidad positiva e instrumental para emplazarse en una racionalidad que reconoce la heterogeneidad, la diversidad y el pensamiento crítico como principios necesarios para comprender y actuar en el mundo complejo que habitamos.

En este marco general, incompleto por cierto, me detendré en esta última relación de la políticas educativas públicas en Argentina, especialmente, durante los 40 años ininterrumpidos de democracia en nuestro país. Presentaré analíticamente las relaciones entre los lineamientos normativos, los curriculares y los libros de textos o manuales de Ciencias Sociales y Humanidades. Enfatizaré en las políticas públicas en esta materia y las opciones conceptuales por las cuales opto para aclarar lo que quiero compartir en este escrito.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS Y CURRICULARES COMO COMPONENTES DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Como bien sabemos, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje siempre han estado mediadas por materiales, dispositivos, artefactos, discursos, narrativas, entre otras, que posibilitan la comunicación entre estudiantes y docentes y, facilitan la comprensión de lo que se constituye en objeto de enseñanza y aprendizaje (contenidos). También sabemos que estas prácticas se configuran a partir de ciertas tradiciones, rutinas, concepciones, valoraciones y representaciones, por lo tanto, son heterogéneas y cambian en la medida que se ofrecen posibilidades de innovación, con formación, distribución de materiales didácticos y condiciones que favorezcan construir otros vínculos con y entre los conocimientos cotidianos y los disciplinares escolares.

El libro de texto escolar (disciplinar o de un área de conocimientos -Ciencias Sociales-) o el manual escolar (que incluye contenidos de las áreas de conocimiento por año y ciclo: Sociales, Naturales, Matemáticas y Lengua) se ha constituido en el material curricular con mayor presencia en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

> los materiales didácticos se componen por los denominados materiales curriculares (fundamentalmente los libros de textos) y los demás recursos que habitualmente se utilizan en la clase con una finalidad didáctica (mapas, audiovisuales, tecnologías digitales, imágenes, fuentes, textos, etc.). Se trata de objetos o componentes mediadores - materiales o no - que posibilitan la enseñanza de contenidos curriculares, con la finalidad de producir aprendizajes significativos. Son construcciones o elaboraciones que se definen con relación a los propósitos, los contenidos y los contextos y procuran reflejar la síntesis de opciones epistemológicas y metodológicas que se deciden en toda práctica de enseñanza situada. En el caso de los materiales curriculares, se configuran a partir de diversidad de información (conceptual, procesual, fáctica, iconográfica, etc.) y de recursos, cuya finalidad es comunicar conocimientos a

> partir de determinadas narrativas, formas estéticas y soportes de difusión (Jara, 2020, p. 250).

Los materiales curriculares, en este siglo, poco a poco han ido perdiendo la centralidad como el recurso didáctico principal en las prácticas educativas, al menos de las Ciencias Sociales y Humanidades, debido a que los cambios curriculares no han sido acompañados con la elaboración de materiales curriculares. Los libros de textos elaborados por las grandes editoriales no consideran la diversidad de contenidos, temporalidades, territorios, sociedades y culturas, que son objeto de enseñanza en las diferentes jurisdicciones del país. Generalmente, son elaborados teniendo en cuenta las propuestas educativas del centro del país. Estos libros de textos son los de mayor circulación en todo el territorio argentino y han sido elaborados por las grandes editoriales (Kapelusz, Santillana, Puerto de Palos, Aique, entre otras), las cuales si bien se ajustan a las bases establecidas por la normativa del Ministerio de Educación de la Nación; implementadas y ejecutadas por la Secretaria de Innovación y Calidad Educativa, no consideran la diversidad de formas en que se organizan los contenidos de las disciplinas escolares como Historia, Geografía u otras asignaturas del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades tales como Ciudadanía, Filosofía, Política, Economía, que estructuran los actuales diseños curriculares, al menos en dos de las provincias de la Norpatagonia: Río Negro y Neuquén. De allí que el profesorado acude, en muchas ocasiones, a otros materiales didácticos o a la elaboración de sus propios textos para acompañar los procesos de aprendizajes, sea porque no se ajusta a su planificación o bien no coinciden política y/o epistemológicamente con el tratamiento que hacen de los contenidos. Esta situación ha sido muy marcada para la escuela secundaria, no tan así para la escuela primaria.

En Argentina, como en otros lugares, el libro de texto o manuales escolares ha sido y es objeto de diversas investigaciones. De los resultados de ellas podemos señalar algunos núcleos de sentidos y significados que nos ayudan a comprender la importancia que ha tenido y aún tiene, aunque en menor medida, el material curricular como recurso mediador en los procesos educativos, como materialidad del currículo, como recurso que ha ido

configurando una cierta cultura escolar y como legitimador de determinados saberes y conocimientos. Desde un posicionamiento claramente político, se consideran relevantes o prioritarios a los fines y objetivos que establece la Ley de Educación para todos los niveles del sistema educativo público. En este sentido, Carolina Kaufmann y Delfina Doval, especialistas argentinas en la temática señalan:

> los textos escolares en tanto materiales producidos intencionalmente... Necesariamente, se relacionan con las políticas educacionales del nivel correspondiente, con las normas curriculares que las traducen y los enfoques pedagógicos que los sustentan... y en consecuencia de ideas, opiniones... como manuales, 'compendian lo más sustancial de la materia'... Cuentan con elementos fijos del texto [enunciados, fotografías, imágenes] y ciertos ejercicios o actividades que ocupan una localización peculiar, según las distintas propuestas editoriales (Kaufmann y Doval, 1999, p. 144).

Las editoriales que participan de las convocatorias realizadas desde la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación acceden, por contratación directa, a la elaboración de propuestas de materiales curriculares sobre las bases de las convocatorias. Las finalidades políticas que emanan de la normativa y del diseño curricular de cada jurisdicción son sumamente interesantes para analizar. Es allí donde podemos identificar lo que se propone enseñar (esto no indica que ello realmente ocurra), de qué manera hacerlo (a partir de las actividades propuestas), cuáles son las perspectivas de las ciencias sociales y humanas que subyacen en los textos e iconografías (historiográficas, geográficas, filosóficas, entre otras), las estrategias y lógicas de la elaboración del libro de texto y los criterios políticos, económicos, sociales y culturales que configuran un modo de pensar el pasado, presente y futuro.

Para el caso de la Geografía, pero también es extensivo a las otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, Adriana Villa y Viviana Zenobi nos advierten, refiriéndose a los materiales curriculares, que

> los materiales sostienen e intentan difundir representaciones de la realidad construidas culturalmente, constituyen un recorte de la realidad elaborado por sus autores en función de ciertos objetivos. Además de representaciones acerca de la geografía, la construcción de los materiales curriculares expresa muy especialmente concepciones sobre la geografía escolar: cuáles son sus finalidades, cómo se entiende que se enseña y se aprende geografía, cuáles son las fuentes de información y las estrategias de tratamiento más convenientes, cómo los docentes se aproximan y utilizan los materiales (Villa y Zenobi, 2007, p. 171).

Finalmente, podemos afirmar que, al menos en los últimos 20 años, los materiales curriculares, en muchos de los casos distribuidos por el Estado nacional, no han cubierto la demanda y la necesidad de cada jurisdicción del país, fundamentalmente para la escuela secundaria. Ello, debido a que los libros de texto provistos a las bibliotecas escolares o a cada estudiantes (en menor medida) no coinciden con la selección y organización de los contenidos curriculares, porque en Argentina cada provincia, a parir de sus Leyes Orgánicas de Educación, elaboran sus propios diseños curriculares. De allí que el profesorado opte por otros materiales didácticos (apuntes, cuadernillos, fichas, recursos digitales, audiovisuales, entre otros) para desarrollar sus propuestas de enseñanza situada.

La cultura digital se ha constituido en uno de los mediadores de mayor utilización en los procesos educativos, tal como lo indican nuestras investigaciones (Jara y Tirachini, 2016; Jara, 2020). El libro de texto ha perdido su principalidad en los procesos educativos y, mayoritariamente, dónde aún continúa teniendo cierto protagonismo, el formato digital es el más utilizado.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

En los últimos cuarenta años de democracia ininterrumpida en nuestro país, se han sancionado dos leyes de educación obligatoria. La N°21.195, Ley Federal de Educación (LFE) del año 1993 y la N°26.206, Ley de Educación Nacional (LEN) del año 2006. La primera (LFE), a diez años de la recuperación de la democracia, se sanciona en un contexto de profundización de las políticas neoliberales caracterizadas, entre otros aspectos, por el intento de privatización del derecho a la educación, por el desfinanciamiento y desmantelamiento del sistema educativo público y por la desacreditación constante de que todo lo público es deficitario. Discursos y prácticas que ponen el acento en el gasto público más que en la inversión para la construcción de futuros con oportunidades para todas y todos, cuestiones que fueron muy resistidas por un amplio sector social (familias, comunidad educativa, gremio docente) en varios lugares del extenso territorio nacional. Esto dio fuerza a un movimiento que condujo a la no implementación de la LFE y a la creación de leyes educativas provinciales por fuera del marco jurídico nacional.

La actual LEN del año 2006 se sanciona en un contexto político distinto, de recuperación de la profunda crisis que provocó el estallido social del año 2001. La llegada al poder de un gobierno de corte popular habilitó salidas democráticas e instó, con cierta demora, a que todas las jurisdicciones del país elaboraran y sancionaran su propias Leyes Orgánicas de Educación (LOE) en el marco de los principios y objetivos establecidos en la LEN; por ejemplo, la provincia de Río Negro sanciona su LOE en el año 2012 (N°4.819) y la provincia de Neuquén en el año 2014 (LOE N°2.945), asuntos que hemos trabajado en otro escrito (Jara y Funes, 2018).

La LEN, a diferencia de la LFE, recupera el principio de garantía del derecho a la educación y establece que,

> la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades

> fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (LEN, 2006, Art. 3°).

En el conjunto de sus articulados, la ley fija que el Estado nacional es garante del ejercicio constitucional del derecho a enseñar y aprender y establece las políticas educativas y controla su cumplimiento, con la finalidad de consolidar la unidad nacional respetando las particularidades jurisdiccionales. La LEN insta a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a: «proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias» (LEN, 2006, Art.4°).

El conocimiento es considerado como un instrumento fundamental para promover la participación para el desarrollo y el crecimiento económico con justicia social; a la vez que debe contribuir a la formación integral de las personas para «definir su proyecto de vida, basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respecto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común» (LEN, 2026, Art.8°).

En este marco se establecen fines y objetivos de la política educativa nacional. Entre la diversidad de objetivos se destacan: brindar una educación de calidad, formar ciudadanías comprometidas con valores democráticos y éticos, respetar los Derechos Humanos, fortalecer la identidad nacional sobre la base del respeto a la diversidad cultural, asegurar condiciones de igualdad en el marco del respeto a las diferencias sin discriminación de género y garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de las infancias, adolescencias y jóvenes para que puedan acceder a estudios superiores.

Para los efectos de este trabajo, enfatizamos en aquellos fines y objetivos relacionados con las acciones que se implementan para una real garantía de la anhelada calidad educativa y la igualdad en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativos en todos sus niveles y modalidades. Es decir, en aquellas políticas públicas que favorezcan el desarrollo del sistema educativo de manera integral y, especialmente, en las finalidades pedagógicas y didácticas

propuestas como estrategias, que puedan considerarse necesarias aunque no suficientes, para el desarrollo del proyecto educativo nacional. En cuanto a ello, destacamos los siguientes incisos del artículo 11 de la norma,

> e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
>
> i) Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento.
>
> m) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (LEN, 2006, Art.11°).

Según la norma, la calidad educativa se promueve a través del Consejo Federal de Educación (CFE), del cual participan las autoridades de educación de todas las jurisdicciones del país. En este organismo se establecen acuerdos y se toman decisiones que contribuyan a la integración del sistema educativo nacional. El CFE, entre otras funciones,

> a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria.
>
> f) Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos... (LEN, 2006, Art.85°).
>
> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares

> existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura (LEN, 2006, Art.91°).

Y para el logro de la igualdad en el acceso, la permanencia y el egreso del sistema educativo público,

> el Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable» (LEN, 2006, Art.80°).

La LEN deja entrever un claro interés en lograr la unidad federal del sistema educativo, de acuerdo a principios y compromisos, entre el estado nacional y los estados provinciales, de garantizar una educación de calidad para todas y todos los ciudadanos desde 45 días hasta la finalización de los estudios en la escuela secundaria, aproximadamente a los 18 años de edad, siendo de carácter obligatorio desde los 5 a los 18 años de edad. El carácter de obligatoriedad conlleva la implementación de políticas públicas para la garantía del derecho a la educación en todo el territorio nacional. Entre otros aspectos, el acompañamiento del desarrollo de las prácticas educativas en general; a través de planes, programas o proyectos, incluye la provisión de materiales didácticos y curriculares.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES EN ARGENTINA

Como anticipamos al comienzo de este escrito, el Estado argentino, a través de las políticas educativas públicas, tiene una gran injerencia en el desarrollo de ciertas prácticas educativas, a partir del marco normativo nacional (LEN), su concreción a través de los diseños curriculares y los diversos materiales didácticos que distribuye como recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Entre ellos, los materiales curriculares y, en menor medida, otros recursos como mapas, libros de literatura, dispositivos digitales, enciclopedias, diccionarios, audiovisuales, programación televisiva (Canal Encuentro) o programas (software) incorporados en los dispositivos digitales, entre otros materiales didácticos que contribuyan a los objetivos y finalidades de aprendizajes.

La distribución de libros a escuelas y bibliotecas ha sido una política estatal que desde los años 1990 ha ido en aumento, a partir de la incorporación de diversos programas o planes de promoción del aprendizaje. La implementación de la LEN favoreció la creación de leyes regulatorias de estas políticas y la provisión de materiales didácticos a un universo mayor de escuelas primarias y secundarias de diferentes modalidades en todo el territorio, sean instituciones públicas o privadas de gestión social, acompañado de guías orientadoras para el profesorado, como componentes básicos para el desarrollo curricular. En estos últimos 10 años el suministro de materiales curriculares y otros recursos didácticos en formato impreso y digital ha ido variando, de acuerdo de los gobiernos de turno.

La Ley del Fomento del Libro y la Lectura (N°25.446 del año 2001) establece la política integral en esta materia. El artículo primero señala que: «El Estado nacional reconoce en el libro y la lectura, instrumentos idóneos e indispensables para el enriquecimiento y transmisión de la cultura...» (LEY 25.446, Art. 1°). En función de ello se fija, entre otros, los siguientes objetivos:

> g) Promover el acceso igualitario al libro, bibliotecas públicas, populares, escolares, universitarias y sindicales, así como a los archivos, centros de información, documentación y difusión literaria;

> k) Fomentar la cultura del libro y de la lectura, y el conocimiento de los autores nacionales, a través del sistema educativo formal y no formal, los medios de comunicación, los organismos de cultura provinciales y municipales, programas especiales de talleres, premios, subsidios y becas y la participación en actividades nacionales e internacionales vinculadas al proceso editorial, particularmente, en aquellas referidas al MERCOSUR y al resto de las naciones latinoamericanas;
>
> n) Articular la política integral del libro con la educativa, de manera que la producción autoral y editorial dé respuesta a los requerimientos bibliográficos de los distintos niveles del sistema educativo formal y no forma (LEY 25.446, Art. 3°).

La Comisión Asesora del Libro, creada en el marco de esta Ley, tiene entre sus funciones: «f) Proponer programas, planes y campañas provinciales, regionales y nacionales de lectura y h) Dictaminar sobre el valor cultural y editorial y destino de los libros» (LEY 25.446, Art. 8°). Para el cumplimiento de la norma, desde la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa se desarrollan diversos planes, programas y propuestas con la finalidad de promover prácticas de lectura a través de la entrega de libros a las escuelas. Por ejemplo, el programa "Leer para aprender", según la Secretaría,

> constituye una propuesta pedagógica de abastecimiento de libros que se extenderá a toda la comunidad educativa a partir de las necesidades detectadas en cada una de las jurisdicciones según los índices de vulnerabilidad social, educativa y los resultados de aprendizaje (Res. 2662-E, 2017).

El Ministerio de Educación y Deportes estableció las bases para la selección de libros de texto para el segundo ciclo del nivel primario (4°, 5° y 6° grado) y facultó a la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa a realizar todos los actos administrativos para la ejecución, modificación e implementación del proceso de selección de libros de texto. El proceso se inicia con consultas a las editoriales sobre títulos disponibles; encuentros federales

con los equipos jurisdiccionales de evaluación y selección de libros de texto para establecer acuerdos, jerarquización de criterios (integrado por especialistas y académicas o académicos designados por cada jurisdicción); verificar, entre las muestras, que cumplan con los requisitos y concluye con la compra directa de los libros seleccionados.

Los libros de texto a adquirir en las editoriales seleccionadas, será por área de conocimiento escolar (asignaturas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y los manuales escolares que contengan las cuatro asignaturas, acompañado por una guía de orientación para las y los docentes en formato impreso y digital (orientaciones didácticas, comentarios y sugerencias para el desarrollo de las actividades, la planificación de las secuencia didácticas, la evaluación y recomendaciones bibliográficas para ampliar sobre los contenidos). La editorial se encargará de la distribución del material curricular en todas las escuelas a lo largo y ancho del territorio.

En general, los requisitos de los libros de texto, que se evaluarán en los encuentros federales con las jurisdicciones, deben atender a: ediciones actualizadas; no se admiten ediciones especiales elaboradas por las editoriales para los efectos de la convocatoria; deberán ser títulos disponibles en el mercado local: no se permiten libros que contengan material como anexo o complemento que refieran a las características propias de los currículos en cada jurisdicción; deberán estar acompañados por las guías de orientación para las y los docentes y, finalmente, la presentación deberá ser en formato impreso y digital. Entre los criterios se evaluará que estos libros contengan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP); respeto por la soberanía argentina, los principios democráticos y los derechos humanos; información actualizada; ausencia de errores en conceptos e información que contenga el libro; equilibrio entre los textos informativos y las actividades propuestas; calidad de las propuestas didácticas y que el diseño de la obra contribuya a la comprensión y legibilidad de los textos.

Las estrategias, secuencias de actividades, promoción de capacidades de comunicación, comprensión y producción de textos, resolución de problemas, trabajo integral y colaborativo, abordaje transversal de temáticas

de género, discapacidad, migraciones, interculturalidad, discurso inclusivo, uso de TIC integrada a las actividades, variedad de recursos didácticos y abordaje cuidado de temas referidos a la historia nacional, el desarrollo económico regional, la sustentabilidad, el cambio climático, energías renovables y derechos humanos, entre otros, son criterios irrenunciables para la selección de los materiales curriculares.

Todos estos son requisitos y criterios generales para diversas las áreas de conocimiento escolar. Para el caso del área de las Ciencias Sociales la Res. 2662-E, sobre las bases de selección de libros de texto para el segundo ciclo, enfatiza en dos aspectos: (1) contenidos y (2) actividades,

> 1. Presencia de contenidos que: I. expresen cómo la organización territorial es un producto histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes; II. permitan comprender distintas problemáticas socio-históricas e identificar distintos actores sociales (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos; III. colaboren con el fortalecimiento de la identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural, con el desarrollo de prácticas y valores democráticos, y con una actitud responsable en la conservación del ambiente y el patrimonio cultural.
>
> 2. Cantidad, calidad y variedad de actividades que promuevan: I. la comprensión de distintas problemáticas socio-históricas y la identificación de sus diversas causas y múltiples consecuencias, así como las motivaciones y perspectivas de distintos actores sociales que intervienen o intervinieron en los acontecimientos y procesos estudiados; II. la lectura e interpretación de diversas fuentes de información (planos, mapas, pinturas de época, testimonios escritos y orales, fotografías, ilustraciones, materiales difundidos por los medios de comunicación social; etc.); III.

> la utilización de diferentes escalas geográficas (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos planteados; IV. la comunicación de los conocimientos a través de la argumentación oral, la producción escrita y gráfica de textos en los que se narren, describan y/o expliquen problemas de la realidad social del pasado y del presente, incorporando vocabulario específico; V. la utilización de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales, así como el uso de diferentes unidades cronológicas (Res. 2662-E, del año 2017).

Tanto los contenidos como las actividades reflejan finalidades *políticas* relacionadas con la construcción de una cultura democrática basada en el reconocimiento de los derechos humanos y la diversidad de ideas y opiniones; *culturales* en cuanto al reconocimiento y diversidad cultural, de género e identidades; *intelectuales* a partir de formar el pensamiento social y crítico; *científicas* de manera que contribuyan la comprensión de los cambios y continuidades a diferentes escalas con la utilización de variadas fuentes de información y la de *desarrollo personal* en tanto presupone reconocerse parte de una historia común, de autonomía personal y de participación ciudadana. Estas finalidades, de acuerdo con Antoni Santisteban,

> influyen en todos los aspectos del curriculum: en la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación. De una u otra forma están presentes en todas las acciones educativas, ya sea de manera explícita o como currículo oculto (Santisteban, 2011, p.64).

El conjunto de estas políticas públicas de provisión de materiales didácticos y curriculares y de promoción de la lectura en el aprendizaje, a partir de diversos planes y programas se inscriben en los objetivos y finalidades de contribuir al desarrollo curricular, acompañar al profesorado en sus prácticas de enseñanza y de docencia, promover aprendizajes significativos y un pensamiento crítico en el estudiantado e introducir innovaciones en las prácticas educativas. Todo ello, a través de la introducción de materiales

didácticos novedosos y actualizados, en el marco de la cultura digital y el desarrollo tecnológico aplicado a la educación.

En Argentina los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicizad se han convertido en la estructura misma del sistema educativo, con avances y retrocesos en la garantía del derecho a enseñar y aprender. Han sido principios innegociables en la ciudadanía frente a los reiterados intentos de privatización de los derechos y de lucha y reivindicaciones frente a los intentos de corrimiento del Estado como garante del derecho constitucional, como está sucediendo, en momentos de escritura de este capítulo, con el actual gobierno de derecha liderado por el presidente Miley y sus reiteradas prácticas inconstitucionales, discurso de odio y negacionismo.

Estos principios configuran el espíritu de las políticas educativas públicas y, entre la diversidad de acciones para garantizar el principio establecido en el Art. 3° de la LEN, la provisión de materiales didácticos como del presupuesto necesario son condiciones ineludibles para disminuir la brecha de desigualdad aun existente en la sociedad y en el sistema educativo particularmente (agravadas, sin precedentes a partir del 10 de diciembre de 2024). De allí que proveer de libros de texto a las escuelas y las bibliotecas sea una práctica de garantía y de posibilidad al acceso democrático del conocimiento y de permanencia y egreso de cada nivel obligatorio del sistema educativo.

En esta última década, la enorme cantidad de libros de texto entregados desde el Estado ha sido significativamente superior a la década pasada. Sin embargo, la discontinuidad en la entrega de libros indica la prioridad del gobierno de turno en los últimos 10 años. En el sitio web oficial del gobierno argentino, en el portal educación, se difunde la noticia de que, en el marco del programa nacional "Libros para Aprender" [6].

6 El programa Libros para Aprender del Ministerio de Educación de la Nación tiene como objetivo entregar libros en las escuelas públicas de todo el país con el fin de colaborar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes. Esta iniciativa se inscribe en el marco de una política nacional que busca cumplir con el derecho a la educación y garantizar el acceso universal a libros esenciales para el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.

> Entre 2022 y 2023, el Ministerio de Educación entregó un total de 30.952.256 libros para 9.532.216 estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria que asisten a 49.871 escuelas. La selección de libros incluye 112 títulos de 15 editoriales diferentes en los que trabajaron más de 560 autores y desarrolladores de contenidos» (www.argentina.gob.ar/, consultada 24/01/24). Mayoritariamente los libros entregados para la escuela primaria corresponden a las asignaturas de Matemática y Lengua, sumado algunos libros de literatura y para el nivel secundario corresponden a Matemáticas, Lengua, Biología, Fisicoquímica, según lo anunciara el Ministro de Educación Jaime Perczyk en abril del año pasado, «En el caso de las escuelas secundarias, se distribuirán, entre las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, un total de 4.226.782 ejemplares para 1.610.173 estudiantes que asisten a 10.228 escuelas, con una inversión de casi 8.500 millones de pesos (www.argentina.gob.ar/, consultada 24/01/24).

Un informe del observatorio argentinos por la educación indica que,

> la entrega de libros a lo largo de los años fue desigual. La serie observada muestra que esta política tuvo más fuerza en algunos años que en otros. Tanto es así que en el año 2014 se entregaron 9,8 millones de libros y manuales escolares. En el otro extremo, en los años 2016 y 2020 no se registró entrega de libros. Durante 2021 se repartieron 2,5 millones de libros. En 2020 y 2021 en el contexto de la pandemia se repartieron 52 millones y 4,8 millones de cuadernillos de producción propia del Ministerio de Educación de la Nación, respectivamente. Estos cuadernillos corresponden a material didáctico, pero no son clasificados como libros en las cuentas de inversión de la Contaduría General de la Nación.
>
> Para el ciclo lectivo 2022 se anunció que el programa Libros para Aprender, prevé la entrega de 8,2 millones de libros de texto a más

> de 4 millones de estudiantes de escuelas de gestión estatal y privada y de institutos de formación docente» (*Cursio et al.*, 2022, p.7).

Es evidente que las prioridades están puestas en el aprendizaje de Matemática y Lengua, escasamente, en Biología y casi nula en las Ciencias Sociales y Humanidades, entonces, ¿Cómo generar un pensamiento crítico, de inclusión a la diversidad o de identidades, si temas/problemas relacionados con el género, los derechos humanos, los pueblos originarios, la violencia, las ciudadanías y la democracia no ocupan un lugar en la elaboración y distribución de libros de textos? Entre otras cuestiones, es una nota de discusión que abrimos en el próximo apartado.

DISCUSIONES SOBRE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LIBROS DE TEXTO ESCOLARES

En el marco de las políticas públicas esbozadas aparecen diversidad de notas que ameritan una profunda discusión en el contexto nacional. Son notas que se evidencian del análisis de la normativa nacional y para nada agotan la posibilidad de incorporar otras. Enfatizamos en tres:

1°. En Argentina, enseñar y aprender es un derecho constitucional y a tal efecto se crean leyes que lo reglamentan, como lo es la LEN que establece los principio, objetivos y alcances del sistema educativo nacional y sobre los cuales las distintas provincias del territorio crean sus propias LOE. En concordancia con ello, de garantizar el derecho a la educación, se crean organismos públicos para la implementación, control y evaluación de las políticas educativas a través, entre otras, de planes, programas y propuestas que contribuyan al ingreso, permanencia y egreso de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del sistema educativo, resaltando en la población/localidad/región de menos recursos. Estas políticas que emanan de las leyes, dependiendo de los gobiernos de turno no siempre son constantes en el tiempo, aspecto que genera desigualdad entre las jurisdicciones del país dado que las provincias con mayores recursos tienen más posibilidades de garantizar el derecho a la educación.

2°. Como hemos visto, una de las políticas con mayor consenso y tradición, en el marco de las acciones que lo reglamentan, es la provisión de materiales didácticos y curriculares. La selección, compra y distribución de libros de textos pasa por un proceso de decisiones y definiciones en el ámbito de los organismos o comisiones creadas con representantes de la cartera educativa de cada una de las jurisdicciones, con la participación y asesoramiento de equipos técnicos de especialistas, catedráticas y catedráticos y con nula participación del profesorado en ejercicio. Esta situación es controversial al menos en dos sentidos. En primer lugar, porque se tiende a una decisión de fijar un libro único para todo el territorio, por niveles y orientaciones, descuidando la especificidad de los contenidos, perspectivas y enfoques de los currículos jurisdiccionales. En segundo lugar, porque al no contar con la opinión, valoración y experiencia del profesorado, en muchas situaciones, el material didáctico recibido no se usa o bien se aplica sin mayores conocimientos de las lógicas que han orientado su elaboración. Aspectos que tensionan con la idea del desarrollo de prácticas de enseñanzas y de aprendizajes situados, porque resulta ser que entre las macro políticas (Leyes de Educación y Currículo) y las micropolíticas (Aula e instituciones escolares), finalmente, es el profesorado el que define sus propuestas educativas atendiendo al contexto, al estudiantado y a la comunidad para la cual piensa y elabora sus propuestas didácticas.

3. El Estado garantiza la distribución de libros y ello va acompañado de políticas integrales que procuran articular la actualización o creación de bibliotecas escolares, promoción de la lectura, utilización de las tecnologías digitales, entre otras propuestas o programas. Sin embargo, no siempre se garantiza la implementación y desarrollo de proyectos didácticos escolares que contribuyan a la utilización de los libros de textos y, menos aún, el funcionamiento de las bibliotecas con personal dedicado exclusivamente a ello, en especial en las escuelas primarias. Lo mismo ocurre con los laboratorios y salas de informática. Esta situación, con el avance de la cultura digital, denota una desarticulación entre los objetivos de las políticas de distribución de materiales didácticos y la formación permanente del profesorado, bibliotecarios y especialistas en

las tecnologías digitales para una efectiva incidencia en las prácticas de enseñanza y aprendizajes significativos. Transitamos un cambio cultural complejo que invita a pensar en, por ejemplo, la biblioteca, el laboratorio o la sala de tecnología no como un mero depósito de recursos y materiales didácticos, sino como un centro de aprendizaje en estrecha articulación con el aula. Este desplazamiento a otras lógicas de desarrollo curricular situado, implica tender puentes e integrar prácticas educativas para innovar en la complejidad del mundo que se habita y la escuela puede contribuir mucho para comprenderlo de manera crítica.

Finalmente, las políticas educativas públicas del Estado deben ser sostenidas en el tiempo y garantizarse más allá de los gobiernos de turno. La educación como derecho es una condición para el desarrollo de sociedades democráticas, de inclusión e igualdad de oportunidades y de desarrollo cultural, científico, tecnológico y económico de una nación. Esta idea conlleva pensar en el carácter universal de la educación como derecho, en el reconocimiento y ejercicio de la diversidad y heterogeneidad de comunidades educativas en todo el territorio. El sentido de lo público no se circunscribe, exclusivamente, en la órbita del Estado, sino, además, en las decisiones de las comunidades educativas, con proyectos tendientes a profundizar una cultura democrática desde la educación de ciudadanías críticas, participativas e involucradas en la construcción de futuros colectivos.

El libro de texto, como material curricular, es un dispositivo más que media en los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Es una propuesta e interpretación de los contenidos del currículo, para nada presupone la materialidad y transcripción del mismo. Traduce sentidos y significados sobre un recorte de la dinámica de la realidad social, atravesada por posicionamientos políticos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos, ya sea desde los criterios y orientaciones de las políticas públicas como de las ofertas de las editoriales. Su utilización no presupone una linealidad. Intervienen diversidad de componentes propios del proceso educativo, entre ellos las finalidades que se persiguen desde las propuestas elaboradas por el profesorado. El desplazamiento de una lógica prescriptiva a una de orientación nos indica la existencia de una autonomía, aunque sea relativa, del profesorado, de ma-

nera individual o colectiva, en la toma de decisiones en cuanto a para qué, qué, cuándo, dónde y cómo enseñar.

Hoy en Argentina, las políticas educativas públicas están siendo ahogadas presupuestariamente por el gobierno del presidente Miley. La ciencia y la tecnología como pilares históricos del desarrollo cultural, político y económico del país, es decir, como sociedad, son puestos en duda a partir de prácticas negacionistas que desconocen la tradición del sistema educativo argentino, en el cual la gratuidad ha sido la mejor certeza de las políticas públicas para garantizar la inclusión y la oportunidad democrática para las ciudadanías.

REFERENCIAS

CURSIO, Javier; NISTAL, Martín y VOLMAN, Víctor (2022). ¿Cómo evolucionó la distribución de libros a nivel nacional?, Informe del observatorio argentinos por la educación, disponible en: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/05/Entrega-de-Libros.pdf,consultado 24/01/24

JARA, Miguel A. (2020). "Los materiales didácticos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales en Argentina: percepciones del profesorado", en: *Revista Escritas do Tempo* – v. 2, n°5, pp. 243-264.

JARA, Miguel A. y FUNES, Alicia G. (2018). "¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina", en: *Ensino Em Re- Vista*. Número especial, v. 25, pp. 917-936.

JARA, Miguel A. y TIRACHINI, Agustina. (2016). "La cultura digital en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Voces del profesorado encuestado y entrevistado en una investigación", en: *Revista Historia Hoje,* v.5 n°9, pp.322-347.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina. (1999). Paternalismos Pedagógicos. Rosario, Editorial Laborde.

SANTISTEBAN, Antoni (2011). «Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales» en: SANTISTEBAN, A, y PAGÉS, J. (comp.). *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria.* Madrid, Editorial Síntesis, pp. 63-84.

VILLA, Adriana y ZENOVI, Viviana (2007). "La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía", en: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación, n°6, pp. 169-178.

FUENTES DOCUMENTALES:

- Legislatura de la Provincia de Neuquén. Ley Orgánica de Educación N°2945 de la Provincia del Neuquén, del año 2014.

- Legislatura de la Provincia de Río Negro. Ley Orgánica de Educación N°4819 de la Provincia de Río Negro, del año 2012.

- Ministerio de Educación y Deporte de la República Argentina. Resolución N°2662-E Bases para la selección de libros de textos para el segundo ciclo del nivel primario, del año 2017.

- Senado y Congreso de la Nación Argentina. Ley del Fomento del Libro y la Lectura (N°25.446 del año 2001).

- Senado y Congreso de la Nación Argentina. Ley N°21.195 Federal de Educación (LFE) del año 1993.

- Senado y Congreso de la Nación Argentina. Ley N°26.206 de Educación Nacional (LEN) del año 2006.

PÁGINAS WEB:

https://www.argentina.gob.ar/

https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/05/Entrega-de-Libros.pdf

2. BRASIL

POLÍTICA EDUCATIVA DEL LIBRO DIDÁCTICO EN BRASIL E INTERRELACIONES 1985-2024

Rosa Lydia Teixeira Corrêa
Pontifícia Universidad Católica de Paraná - PUCPR, Brasil
Correo electrónico: rosa.correa@pucpr.br

Alex Oleandro Gonçalves
Secretaria Estatal de Educación del Estado de Paraná - SEED/PR, Brasil
Correo electrónico: goncalves.alex@escola.pr.gov.br

INTRODUCCIÓN

El libro de texto está presente en la vida de la escuela de educación básica y, de manera sustancial, en su historia, integrándose en su día a día, en particular, a través de prácticas pedagógicas en las aulas. Es portador de conocimientos diversos, desglosados en contenidos que delimitan los diferentes campos del saber, cuyas referencias son las disciplinas escolares.

Con el paso del tiempo, se ha convertido en un elemento fundamental para el trabajo docente, quien, a menudo, lo utiliza como único soporte como material didáctico. Su importancia reside también en el hecho de ser democrático, al permitir a los alumnos acceder al conocimiento sistematizado a lo largo del tiempo a las diferentes áreas del saber, permitiéndoles aprender sobre el universo en sus múltiples comprensiones: históricas, políticas, sociológicas, matemáticas, físicas, químicas, culturales, biológicas, entre otras.

El libro de texto, en su proceso histórico de composición y formato, se ha ido transformando de acuerdo con el momento histórico, en el cual se le han impuesto cambios. Desde la sobresaliente presencia de pequeños textos hasta las imágenes en blanco y negro, se han incorporado las imágenes en color en la búsqueda de atribuir sentidos y significados al lector infantil, infantil-juvenil y juvenil en su gradual proceso de acercamiento al conocimiento.

Como producto cultural, está asociado a la necesidad de que varios pueblos sintieron de registrar por escrito sus culturas, buscando preservarlas para transmitir a sus futuros descendientes sus múltiples conocimientos. Así, en un momento dado, cada civilización desarrolló una tecnología de preservación de materiales didácticos en soportes más o menos duraderos. Este material ha sido denominado *Manual Didáctico, Manual Escolar, Libro de Texto, Libro Escolar, Compendio, Cartilla,* tanto para representar el material de apoyo al profesor como el material utilizado por el alumno, dependiendo del período histórico, del tipo de referencia teórica, del lugar y del objetivo con el cual cada investigador aborda el tema *libro*. (Bittencourt, 2004).

En este sentido, es didáctico porque se utiliza de forma sistemática en la enseñanza y el aprendizaje de un determinado ámbito del conocimiento humano, generalmente ya consolidado, como disciplina escolar. Además, el libro de texto se caracteriza por utilizarse en una situación específica de la escuela: la enseñanza individual y colectiva orientada por un profesor. Por lo tanto, posee características peculiares orientadas al conocimiento escolar del aula y, por ello mismo, sus usos, en general, no trascienden el ámbito de la cultura escolar.

La demarcación de esta especificidad, es decir, de su integración en la cultura escolar, permite situar a continuación esta comprensión. Viñao (2001, p. 29) concibe la cultura escolar como:

> un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas —formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos— sedimentadas a lo largo del tiempo en

> forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan.

Así, el libro de texto tiene en sus componentes las teorías que subyacen a los distintos campos del conocimiento. Su uso conforma las prácticas educativas en las aulas desde hace mucho tiempo, atravesando distintas generaciones bajo las normas establecidas. Por eso forma parte de la tradición escolar, al estar presente en las tareas escolares cotidianas. Además, se deben señalar sus características, las cuales son:

> la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos —por ejemplo, las disciplinas escolares— que la configuran como una cultura independient (Viñao, 2001, p. 29).

La persistencia de este tipo de libro a lo largo del tiempo es evidente, así como su fuerte vínculo con las disciplinas escolares. Esta conexión lo hace, relativamente, independiente de las directrices oficiales del plan de estudios. De hecho, el propósito de este capítulo es presentar un panorama de las políticas educativas vinculadas al libro de texto en Brasil, con la institucionalización del Programa Nacional del Libro Didáctico, en 1985, año que marca el fin del período del régimen dictatorial, trayendo consigo cambios que se producen desde entonces y vínculos que se van estableciendo sobretodo con el mercado editorial.

DATOS QUE CORROBORAN LA TRADICIÓN DEL LIBRO DIDÁCTICO EN BRASIL

Se puede ilustrar la tradición del libro didáctico en Brasil mediante varias medidas anteriores a la Política Nacional del Libro Didáctico, que se tomaron entre las décadas de 1930 y 1980 y se instituyeron como medidas de asistencia (Cury, 2009) y que, en gran parte, se relaciona con la historia del libro didáctico en Brasil (Tabla 1).

Tabla 1. **Medidas de distribución del libro didáctico antes de la creación de la PNLD**[7]

Año	Regulación	Medidas
1808	Creación de la Imprenta Real (RJ)	Los LD dejan de producirse exclusivamente en Europa.
1934	Plan Nacional de Educación (PNE)	Creación de *la Caja Escolar* para la gratuidad del material escolar y los LD.
1937	Instituto Nacional del Libro (INL).	Primera ley oficial sobre políticas de LD.
1938	Decreto Ley n.º 1.006	Establece las condiciones de producción, importación y uso de los LD y crea la Comisión Nacional del Libro Didáctico.
1945	Decreto Ley n.º 8.460	Atribuye al INL la publicación oficial de los libros didácticos.

7 Achmidt (2021) señala que en 1818, tras la creación de la Imprensa Régia, se publicó la primera obra para la escuela primaria titulada «Leitura para os meninos» (Lectura para los niños), que contenía «historias morales relacionadas con los defectos habituales en las edades tempranas y un diálogo sobre geografía, cronología, historia de Portugal e historia natural», del ingeniero militar y político José Saturnino da Costa Pereira (1771-1852). También señala que «en esa época ya circulaba en Brasil y Portugal una traducción de Tesouro dos meninos, «con enseñanzas de moral y buenos modales», impresa a finales del siglo XVIII en Lisboa, escrita por el sacerdote francés Pierre Louis Blanchard (1758-1829) y traducida por el portugués Mateus José da Rocha (?-1828)». (Achmidt 2021, p. 91).

1952	Campaña del Libro Didáctico y Manuales de Enseñanza (CALDEME).	Elaboración de LD para superar las deficiencias en el proceso de enseñanza.
1955	Decreto Ley n.º 37.082	Regula la aplicación de los recursos destinados al Fondo de Enseñanza Primaria.
1956	Decreto Ley n.º 38.556 – Campaña Nacional de Material Escolar (CNME).	El material producido por la CNME no podía venderse a un precio superior al de coste.
1961	Ley n.º 4.024/61	No expresa la gratuidad del material escolar.
1966	Decreto Ley n.º 59.355 – Comisión del Libro Técnico y del LD (COLTED).	Incentivo a la producción y mejora del LD mediante la libre competencia con la iniciativa privada.
1967	Fundación Nacional de Material Escolar (FENAME).	Asumió la producción y comercialización de material a partir de 1976.
1983	Ley n.º 7.091: Fundación de Asistencia al Estudiante (FAE).	Reducción del coste del material escolar.

Fuente: datos organizados por los autores a partir de Cury (2009).

En la década de 1930, con la instauración del Estado Novo, período de excepción entre 1937 y 1945, bajo la presidencia de Getúlio Vargas y por iniciativa de Gustavo Capanema, se creó el Instituto Nacional del Libro, en 1937, lo cual constituyó la primera medida oficial de política pública en el ámbito de los libros de texto (Cury, 2009). Se establecieron condiciones para la producción, importación y utilización de los libros de texto,; el Estado asumió el control de la producción y circulación de los libros de texto durante un largo período. Getúlio Vargas defendió la estandarización de este tipo de libros en todo el territorio nacional, en nombre de la armonía espiritual de todos los brasileños.

A continuación, mediante el Decreto-Ley Nº 1.006, de 30 de diciembre de 1938, se creó la Comisión Nacional del Libro Didáctico (CNLD), compuesta por quince miembros elegidos por el presidente de la República, con competencia sobre las condiciones de producción, importación y utilización del libro didáctico. Esto pone de manifiesto la preocupación del Gobierno de Vargas por controlar el contenido de los libros escolares (Cassiano, 2013). En este sentido, Corrêa (2000) señala el carácter ideológico del libro de texto cuando se utiliza según los intereses de los grupos en el poder.

La creación de la CNLD, en 1938, vendría a sellar esta fase de control por parte del Estado, encabezada por intelectuales, sacerdotes, profesores y militares, que integraban esta comisión, cuya preocupación era "centralizar las decisiones, conducir una política unificada para todo el país e intervenir en la producción, con la delimitación de directrices generales que castigaban cualquier crítica al régimen político vigente y al jefe de la nación" (Luca, 2009, p. 167).

De hecho, después de 1945, al terminar el Estado Novo, el Estado tomó una serie de medidas,con el fin de modificar las políticas gubernamentales relativas a los libros de texto. La primera medida fue implementada por Anísio Teixeira, entonces director del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), quien organizó dos campañas, con el fin de mejorar el rendimiento de los profesores de secundaria. La primera consistió en una encuesta y estudios sobre la enseñanza secundaria y básica y, la segunda, fue la Campaña de Libros de Texto y Manuales Didácticos (CALDEME). Ésta se llevaría a cabo sobre la base de los resultados de la primera campaña y tenía por objeto la elaboración de libros de texto, guías y manuales didácticos para profesores y directores de escuelas, con el fin de subsanar las deficiencias identificadas en las encuestas (Cury, 2009).

Cury (2009) menciona la existencia de dos momentos distintos: la Campaña Nacional de Material Escolar (CNME), entre 1956 y 1967 y, la Fundación Nacional de la Enseñanza (FENAME), entre 1967 y 1983. Entre estos dos momentos no hubo cambios en la institucionalidad del libro de texto. Sin embargo, cabe señalar que, según el mismo autor, la creación de la Comisión

del Libro Técnico y del Libro Didáctico (COTELD), en 1966, tenía como objetivo cumplir los acuerdos entre el Ministerio de Educación y la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Educativo (MEC/USAID), que preveían la distribución gratuita de 51 millones de libros en tres años, en el marco del régimen civil-militar[8].

Así, antes del PNLD, se observaron diversas formas de control estatal sobre los sujetos involucrados en la producción, circulación y uso de los libros de texto, principalmente, durante el período de la dictadura militar (1964-1985), como señalan Franco (1982), Oliveira et al (1984) y Castro (1996).

En 1969, la COLTED publicó el material *El libro de texto: su uso en clase*, destinado a los maestros de primaria. En la presentación del material queda claro su carácter instrumental.

> La distribución de libros a todos los alumnos matriculados en la enseñanza primaria en los municipios de las capitales es el objetivo que la COLTED, Comisión del Libro Técnico y del Libro Didáctico, va a cumplir a lo largo del año 1969. En función de este programa, se prepararon cursos de formación para profesores, que versaban sobre las técnicas didáctico-pedagógicas más modernas para el uso del libro de texto, las cuales se recogen en los resúmenes reunidos en este impreso, elaborados por un grupo de maestros con experiencia específica en el tratamiento del tema (Coteld, 1969, p. 7).

El material presentaba un guion de evaluación de un libro de texto muy similar al utilizado por los evaluadores del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), revelando que se esperaba que, con la formación adecuada, los maestros de primaria hicieran la evaluación que hoy se hace de los libros de texto (Coteld 1969, p. 53). De este modo, por recomendación

8 Con la creación de la Fundación Nacional de Material Escolar (FENAME) en 1967, aún con la existencia de COTELDE, esta desarrolló sus actividades como empresa, con imprenta propia y línea de producción y comercialización, cuando asumió la gestión, producción y distribución del libro de texto. Esta fundación fue extinguida y sustituida por la Fundación de Asistencia al Estudiante (FAE). (Cury, 2009)

del Banco Mundial, años más tarde, a mediados de la década de 1980, el Gobierno realizó una serie de estudios relacionados con la política de libros de texto en el país y concluyó que debían introducirse cambios radicales, lo cual culminaría, más tarde, en la creación del PNLD.

Las acciones del Estado en torno a este material escolar se delimitaron, sustancialmente, a partir del año 1985, aspecto que se abordará en el siguiente punto. Hablar de libros de texto no se limita a los conocimientos que transmiten o a los instrumentos teórico-pedagógicos que los orientan; también es necesario hablar de políticas públicas. Como nos advierte Souza (2006), al abordar las políticas públicas, es necesario tener en cuenta las interrelaciones entre el Estado, la política, la economía y la sociedad, considerando el libro de texto en su materialidad y en sus interrelaciones. El objetivo es presentar algunos hitos que caracterizan la política educativa en Brasil, a través del Programa Nacional del Libro Didáctico y reflexionar sobre ellos.

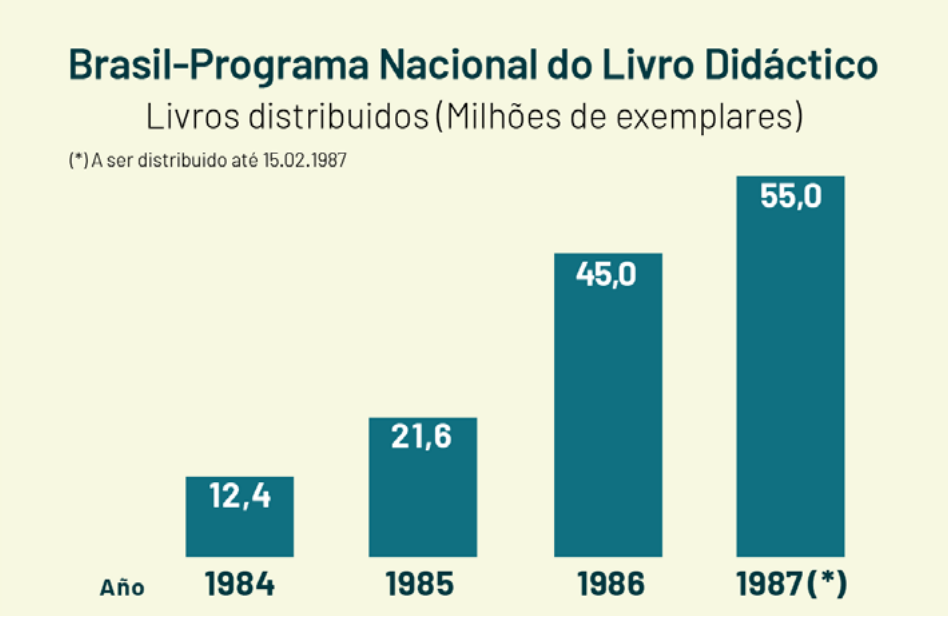


Fig. 2. **Distribución de libros de texto entre los años 1984 y 1987**

Fuente: Informe de la Fundación de Asistencia al Estudiante (FAE), 1987, p. 21.

2. POLÍTICA NACIONAL DEL LIBRO DE TEXTO: EL PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO DE TEXTO (PNLD)

En 1985, el Ministerio de Educación (MEC) instituyó el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), mediante el Decreto-Ley Nº 91.542/85, a través de la Fundación de Asistencia al Estudiante (FAE). Este programa se creó al final de la dictadura cívico-militar en Brasil, que comenzó en 1964. Inicialmente, el Estado distribuía libros de texto para la enseñanza en las escuelas públicas de primer ciclo, con la participación de los profesores de este nivel educativo, que analizaban e indicaban los títulos de los libros que se iban a utilizar (Ley Nº 91.542/85, de 1985). El programa también preveía la reutilización de los libros y la creación de un banco de libros, cuya ejecución sería responsabilidad del Ministerio de Educación, la Fundación de Asistencia al Estudiante (FAE) y las Secretarías de Educación de los Estados, el Distrito Federal y los Territorios, así como de los organismos municipales de enseñanza y las asociaciones comunitarias (Ley Nº 91.542/85, de 1985). La reutilización se ajusta al principio de asistencia al estudiante. Para Cury (2009, p. 126), el PNLD se creó por motivos motivadores tales como:

> los propósitos de universalización y mejora de la enseñanza de primer grado, contenidos en el Programa Educación para Todos; la valorización del magisterio, incluso mediante la participación efectiva del profesor en la indicación del libro didáctico; y la reducción de los gastos de la familia con la educación.

De este modo, el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) se creó con el objetivo de satisfacer una necesidad que se convirtió en obligatoria con la Constitución de 1988.

> El deber del Estado con la educación se hará efectivo mediante la garantía de (...) VII – la atención al educando en la enseñanza fundamental, a través de programas complementarios de material didáctico-escolar, transporte, alimentación y asistencia sanitaria (Constitución Política de Brasil, 1988, art. 208).

La Ley de Directrices y Bases (LDB) Nº 9.394/96, en su artículo 4, apartado VII, se refiere a los programas de apoyo al material pedagógico como «El deber del Estado con la educación pública escolar se hará efectivo mediante la garantía de la atención al educando en la enseñanza fundamental, a través de programas complementarios de material didáctico [...]». (Brasil, 1996, p. 3).

El desarrollo del Programa se lleva a cabo mediante convocatorias correspondientes a dos etapas, según el programa y el tipo de material. La primera etapa consiste en la inscripción de las editoriales que desean participar en las publicaciones. Por ejemplo, la convocatoria de junio de 2024 (PNLD Enseñanza Secundaria y Educación Infantil) y la de diciembre de 2024 (PNLD Literario Equidad - EJA) tienen períodos de inscripción estipulados en la respectiva convocatoria. La segunda etapa consiste en la elección de las obras por parte de las escuelas, siendo diferente para cada convocatoria. El desarrollo del Programa Nacional del Libro Didáctico presenta hitos, considerados importantes para comprender las acciones emprendidas por el Estado en el proceso de implementación y consolidación del Plan a lo largo de sus casi cuarenta años de existencia. Estos hitos pueden situarse en el ámbito de la creación del Programa en 1985 y su celebración del décimo aniversario, es decir, entre 1985 y 1995, período en el cual se llevan a cabo varios cambios.

En este período, el Estado cumple su función asistencial, de conformidad con el principio de asistencia a los estudiantes de las escuelas públicas, según la legislación que lo instituyó. Se ponen en práctica las medidas inicialmente indicadas, como la distribución gratuita de libros de texto a todos los estudiantes de la enseñanza básica, financiada por el gobierno federal y con obras indicadas por los profesores, lo cual apunta a un nuevo horizonte para la política nacional del libro de texto.

Los datos anteriores muestran que, dos años después de la implementación del PNLD, la distribución era significativa en Brasil. Durante la primera mitad de esta década, el gobierno federal invirtió, significativamente, en libros de texto y esta inversión varió según los gobiernos: 129.828 reales en 1986, 223.529 reales en 1990 y 194.785 reales en 1993 (Castro, 1996, p. 55).

De este modo, a medida que aumentaban los gastos, el Estado permitió que más personas tuvieran acceso al libro, que para muchos era la única posibilidad de lectura.

En la década de 1990, documentos internacionales sobre la calidad de la educación, principalmente, del Banco Mundial y la UNESCO, "pusieron de manifiesto la importancia y el papel central del libro de texto en la educación" (Cassiano, 2013, p. 79). En esta fase, el PNLD se consolida, pasando a contar con financiación regular y se introducen cambios en la adquisición y distribución de los libros. También se creó la evaluación de los libros de texto por equipos de especialistas de diversas áreas.

El 16 de diciembre de 1993, en Nueva Delhi, nueve países en desarrollo se reunieron para reafirmar su compromiso con la educación a través de la Declaración de Nueva Delhi. Brasil estuvo representado por el ministro de Educación, Murílio de Avellar Hingel y se firmó el compromiso internacional denominado Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003). Cassiano advierte que la Asociación Brasileña de Editores de Libros (ABRELIVROS) patrocinó y editó la publicación del Plan Decenal de Educación, "ya que las directrices contenidas en el documento daban prioridad al libro de texto como recurso pedagógico esencial y preveían políticas públicas que debían privilegiarlo" (Cassiano, 2013, p. 19).

En el documento se critican la adquisición y distribución de libros que impedían su llegada a las escuelas, así como la calidad de los libros elegidos, justificada en el plan decenal por la mala formación de los profesores, que no sabrían elegir el libro adecuado. De hecho, las críticas se referían, principalmente, a la falta de transparencia en el proceso de selección, compra y distribución que se llevó a cabo en los primeros años de vigencia del programa. Zambon y Terrazzan registran que,

> En 1993, el MEC creó una comisión de especialistas encargada de evaluar la calidad de las diez obras más solicitadas por los profesores en 1991 para las asignaturas de portugués, matemáticas, ciencias y estudios sociales, dirigidas a los primeros años de la enseñanza

básica. En el marco de esta comisión, también se iniciaron debates sobre los criterios de evaluación de los libros de texto (2013, p. 587-588).

Posteriormente, en 1994, se publicó el documento que establecía la definición de los criterios para la evaluación de los libros de texto, destacando aspectos de la producción física y metodológica de las obras. Así comenzó el proceso de evaluación pedagógica de los libros de texto inscritos en el Programa, con la publicación de la Guía de Libros de Texto para los cursos 1º a 4º de escolaridad (Zambon y Terrazzan, 2013).

En 1996[9] se iniciaron las evaluaciones teniendo en cuenta los criterios indicados anteriormente. Las editoriales someten sus libros a evaluación basándose en una convocatoria en la que el MEC publica la Guía de Libros de Texto de todas las disciplinas de la Educación Básica, con reseñas de las colecciones aprobadas. La Guía es un material escrito que tiene como objetivo orientar y, por qué no decirlo, controlar mediante estrategias, como diría Certeau (1998), la elección del libro de texto por parte de los profesores. De 1997 a 2002, el material correspondiente a la Guía se publicó en un único volumen, tanto para los cursos 1º a 4º (1997, 1998, 2000, 2001) como para los cursos 5º a 8º (1999, 2002) y, a partir de 2004, en varios volúmenes, de acuerdo con las disciplinas escolares del plan de estudios de cada nivel educativo, incluyendo un volumen de presentación.

A partir de entonces, el MEC comenzó a divulgar, por adelantado, los criterios de evaluación. Estos criterios se dividieron en dos grupos: *Criterios Eliminatorios* relativos a la corrección de los conceptos e informaciones, corrección y pertinencia metodológica, contribución a la construcción de la ciudadanía y *Criterios de Clasificación*, relativos a la estructura editorial, aspectos visuales, ilustraciones y el Manual del Profesor.

9 Con la implementación oficial en 1996 de la evaluación de los libros de texto, el MEC creó comisiones por áreas de conocimiento y criterios de clasificación. Como resultado, se han elaborado reseñas de las colecciones aprobadas que se publican en la Guía de Libros de Texto y, desde entonces, se distribuyen a las escuelas como orientación para la elección de los profesores.

Se analizaron los libros de texto destinados a los primeros cursos de la enseñanza básica y las editoriales que estaban interesadas en someter sus libros a la evaluación. Inscribieron sus colecciones basándose en un edicto. Según el resultado de la evaluación y las elecciones realizadas por los profesores, remitidas a las Secretarías de Educación y transmitidas al MEC, las editoriales compraron los libros y los distribuyeron a todas las escuelas públicas del país.

Desde entonces, se publica una convocatoria para regularizar la inscripción en el programa, mediante la cual se analizan los aspectos físicos del material, en cuanto al cumplimiento de las normas del PNLD. Los libros pasan a una evaluación pedagógica, relativa a la adecuación didáctica, así como a la presencia de errores conceptuales o de prejuicios y discriminación de todo tipo.

Se puede observar que se están llevando a cabo varios cambios con el fin de mejorar las condiciones de oferta y uso de los libros de texto. Cruz (2025) señala la existencia de ambigüedades en relación con los primeros años de implantación del PNLD. Sostiene que no se ha cumplido el objetivo de democratizar el acceso al conocimiento, ya que la distribución ha sido limitada, privilegiando a las regiones más pobres. Sin embargo, es importante señalar que estas regiones, situadas en el norte y el noreste de Brasil, históricamente, no han sido consideradas de manera suficiente en las políticas educativas.

En el segundo marco, entre los años 1996 y 2017, se produjeron otros cambios, no solo en términos de distribución de libros, sino también de ampliación del Programa « [10] » (Libros para todos). Los cambios regulados en 1993, así como en mayo de 1995, sobre la dinámica regular de recursos para el PNLD, permitieron un aumento significativo de las cantidades invertidas ya en el año siguiente, con el fin de potenciar la universalización de la distribución (Zambon y Terrazzan, 2013).

Pero es después de 1996, tras la promulgación de la Constitución de 1988 y la consiguiente aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación

10 Ampliación a la enseñanza secundaria.

Nacional (LDBN 9.394/96) y con la creación de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), en 1997, que surgen discursos sobre la necesidad de contextualizar los contenidos y la importancia de valorar los conocimientos aportados por los alumnos como punto de partida, lo cual debería provocar cambios significativos, tanto en la redacción de los contenidos de los libros de texto como en la evaluación. Cassiano (2013, p. 110) señala que:

> En la medida en que la evaluación oficial de los libros de texto se instituye paralelamente a los PCN, en 1997, el discurso oficial que repudia los libros adoptados anteriormente y descalifica al profesor que está en el aula, está, al mismo tiempo, legitimando los libros aprobados por la comisión de evaluación, que, a su vez, está formada por profesionales de reconocida competencia técnica.

De 1997 a 2004, se hicieron las siguientes menciones a los libros aprobados en el programa, atribuyéndoles las calificaciones: No recomendado, Recomendado con reservas y Recomendado. En 1998 se creó la calificación Recomendado con distinción y, a partir de 1999, se excluyó la calificación «No recomendado». También en 1998 se creó la clasificación por estrellas para los libros recomendados (1, 2, 3, según la clasificación), que se mantuvo hasta 2004. Sin embargo, en 2005 se suprimieron las clasificaciones y los libros pasaron a clasificarse, únicamente, como excluidos o aprobados.

Además, en relación con la calidad de los libros de texto, Munakata (1997) plantea otro factor cuestionable, al señalar que, de los 263 libros rechazados, solo 98 podían considerarse aptos por no contener errores ni estar desactualizados. Los demás fueron rechazados por cuestiones relacionadas con los criterios del PNLD, como libros sin acabado, por ejemplo. Además, según el autor, la supuesta mala calidad del libro de texto, difundida por el gobierno, ayudaría a divulgar la idea de que solo los libros de texto son responsables de los problemas de la educación.

Sin embargo, la divulgación del resultado de esta evaluación se pospuso varias veces y, cuando se hizo pública, causó un gran revuelo entre autores,

editoriales y profesores y, los primeros recurrieron, judicialmente, alegando que desconocían los criterios de la evaluación y solicitando acceso a las opiniones de los evaluadores (Munakata, 1997).

A partir de entonces, el MEC comenzó a divulgar, por adelantado, los criterios de evaluación. Estos criterios se dividieron en dos grupos: Criterios Eliminatorios, relativos a la corrección de los conceptos y la información, la corrección y la pertinencia metodológica, y la contribución a la construcción de la ciudadanía y Criterios de Clasificación, relativos a la estructura editorial, los aspectos visuales, las ilustraciones y el Manual del Profesor.

Se analizaron los libros de texto destinados a los primeros cursos de la enseñanza básica y, las editoriales que estaban interesadas en someter sus libros a la evaluación, inscribieron sus colecciones, basándose en una convocatoria pública. Según el resultado de la evaluación y las elecciones realizadas por los profesores, remitidas a las Secretarías de Educación y transmitidas al MEC, las editoriales comprarían los libros y los distribuirían a todas las escuelas públicas del país.

Desde entonces, se publica una convocatoria para regularizar la inscripción en el programa, en el cual se analizan los aspectos físicos del material en cuanto al cumplimiento de las normas del PNLD. A continuación, los libros se evalúan desde el punto de vista pedagógico, en particular, en lo referente a la adecuación didáctica y pedagógica, así como a la presencia de errores conceptuales o de prejuicios y discriminación de cualquier tipo.

Inicialmente, los libros se evaluaban de forma individual, pero, a partir de 2002, se hizo por colecciones, con el objetivo de garantizar la continuidad curricular. Las colecciones se aprueban o rechazan en su totalidad y la elección del profesor debe centrarse en la colección. Esta medida atenuó el problema del Ministerio de Educación con las editoriales y los autores de libros de texto, ya que, al no divulgar la lista de libros de texto excluidos y rechazados por el PNLD, las editoriales mantienen sus libros en el mercado, pudiendo ser divulgados y comercializados en las escuelas privadas.

En el PNLD 2010, las elecciones se realizaron, exclusivamente, en línea y fueron formalizadas por la escuela a través del Registro de Reunión de Elección. Además, el Decreto Nº 7.084/2010 reunió en un solo programa el PNLD y el PNLEM (Plan Nacional del Libro de Enseñanza Secundaria). El PNLD se convirtió así en el segundo programa de distribución de libros más grande del mundo, solo superado por el programa chino. Este año, las escuelas de la red pública de enseñanza, incluidas las federales, tuvieron que adherirse al programa. Se incluyeron libros de idiomas extranjeros para su distribución a los alumnos de Nº curso, así como a los estudiantes de secundaria, quienes también comenzaron a recibir libros de inglés y español, además de obras de filosofía y sociología.

El PNLD se articula con los Planes Nacionales de Educación (PNE) y con planes anteriores de esta naturaleza; actualmente, el Plan Nacional de Educación (PNE) para 2014-2024, establecido por la Ley Nº 13.005/2014, contiene metas y estrategias para la educación en Brasil para los próximos diez años. Entre ellos, se incluyen la universalización del acceso a la educación básica, la mejora de la calidad de la enseñanza y el aumento de la inversión en educación, entre otros.

A partir de 2017, este programa se amplió mediante el Decreto 9.099, pasando a denominarse Programa Nacional del Libro y del Material Escolar, que abarca otros materiales, además de los libros de texto. Según el Ministerio de Educación (MEC, 2025, s/p), este programa "tiene como objetivo la distribución sistemática, regular y gratuita de obras didácticas, pedagógicas y literarias, así como otros materiales de apoyo a la práctica educativa, a alumnos y profesores de escuelas públicas de educación básica del país". Es importante desde el punto de vista curricular, con consecuencias para la producción de libros de texto, ya que estos pasarían a ser una referencia. Según Zambon y Terrazzan (2013, p. 588), estas medidas "marcan el establecimiento de un conjunto de procedimientos para el desarrollo del PNLD, lo que permitió su consolidación como programa de distribución de libros".

Cabe señalar, para concluir este segundo hito, que en 2003 se instituyó el Programa Nacional del Libro para la Enseñanza Media (PNLEM) mediante

la Resolución CD/FNDE Nº 38, de 15 de octubre y que, en 2007, se aprobó la Resolución CD/FNDE Nº 18, de 24 de abril. Ese mismo año se creó el Programa Nacional del Libro Didáctico para la Alfabetización de Jóvenes y Adultos (PNLA). Años más tarde, el programa se amplió para abarcar también a las escuelas comunitarias y confesionales.

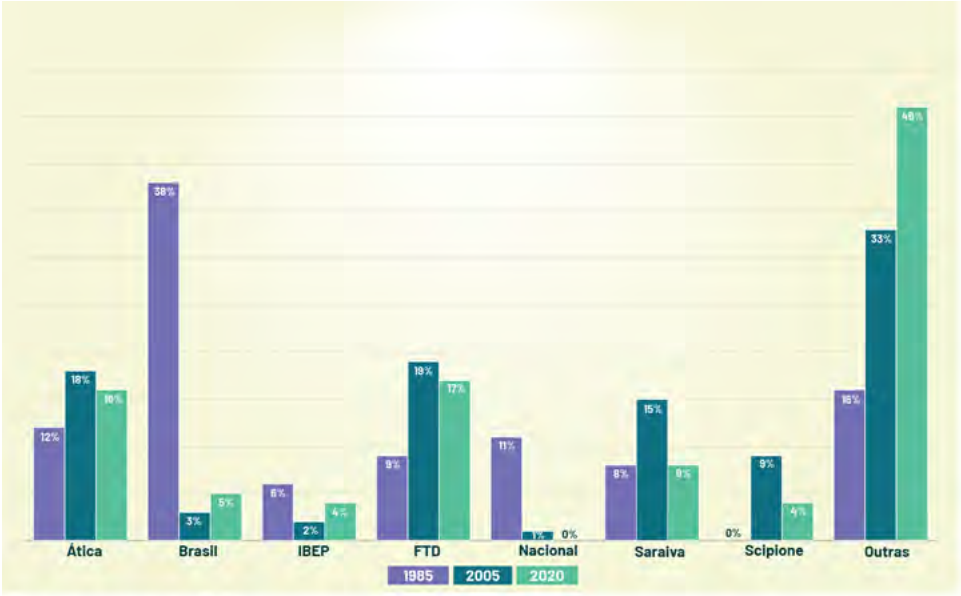
El tercer hito se encuentra entre 2017 y 2024, período en el cual los libros de texto pasan a editarse de conformidad con la Base Curricular Nacional Común. Se trata de un imperativo de adecuación de los contenidos, enfoques y procedimientos pedagógicos, correspondientes con las directrices establecidas en este documento curricular, instituido en diciembre de 2017. Se trata de un documento normativo que establece los conocimientos, competencias y habilidades que los estudiantes, de las diferentes instituciones de enseñanza pública y privada, deben desarrollar a lo largo de su formación básica. Desde entonces, el PNLD ha pasado a incluir temas relacionados con la educación digital, el proyecto de vida, la diversidad, los derechos humanos y la sostenibilidad, de conformidad con el principio de la educación cívica y los objetivos de este documento curricular. Esta alineación también está presente en los criterios de evaluación de los libros de texto. Éste ha sido, sin duda, el cambio más significativo que ha experimentado el programa en los últimos años.

EL PLND Y LA RELACIÓN CON LAS EDITORIALES

Las obras que componen el PNLD son producidas por editoriales, según criterios obligatorios, publicados en convocatorias indicadas por el Estado. Los materiales de las diferentes etapas de enseñanza se renuevan cada cuatro años. Los especialistas de la Secretaría de Educación Básica (SEB) evalúan las obras y las aprueban o rechazan, de acuerdo con las características exigidas y los criterios de calidad. A continuación, se presenta un listado, el cual se pone a disposición de los profesionales de las escuelas para su selección (MEC, 2025).

La editorial Ática, fundada en 1964, es una de las más conocidas entre los productores de libros escolares. En la década de 1960, acompañó la expansión de la enseñanza y el interés del gobierno en proporcionar libros de texto a los alumnos desfavorecidos, lo cual estimuló un aumento considerable de las editoriales de libros de texto e infantiles en Brasil (Hallewell, 2012).

Vieira (2021) señala que, en la primera década del PNLD, es decir, entre 1985 y 1995, período marcado por las críticas al proceso de selección de editoriales, debido a la falta de transparencia, "se observa una concentración del 84 % entre siete editoriales: Ática, FTD, Brasil, IBEP, Nacional, Saraiva y Scipione (p. 108).



Editoras contempladas no PNLD

Fuente: Organizado por Vieira (2021), basado en datos del FNDE, período 1985 a 2020, consultado el 16/07/2020:https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos

Los datos actualizados del Ministerio de Educación para el año 2024 indican que "alrededor de 31 millones de alumnos de la enseñanza básica pública se beneficiaron de los 194,6 millones de ejemplares adquiridos, con una inversión de 2.100 millones de reales, lo cual representa un aumento del 79 % con respecto a la inversión realizada para el año escolar 2023" (MEC, 2025, s/p).

A modo de ejemplo, en lo que respecta a las ventas de libros, solo para la enseñanza primaria (de 1º a 4º y de 5º a 9º) hasta 2023, la concentración se centró en las editoriales Moderna, FTD y Brasil, lo cual muestra un desplazamiento de la concentración con respecto a las editoriales tradicionalmente consideradas dominantes. Aunque las editoriales Brasil, FTD y Saraiva mantienen una presencia significativa en el mercado, en 2023 todo indica que la editorial Moderna habrá alcanzado la hegemonía. Estas editoriales compiten en el mercado con nuevas editoriales, como Editora Praxis, Edições SM, Editora Daniela Almeida Barros, Editora Dimensão EIRELI, Editora BMHE EIRELI, Universo da Literatura Editora, Editora Sei Ltda, FBF Cultural Ltda, Kits Editora Comércio e Indústria Ltda, Terra Sul Editora EIRELI e IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, lo cual indica que, al mismo tiempo que el mercado se amplía, sigue siendo un campo de disputa en el ámbito de la industria cultural.

La disputa se produce teniendo en cuenta el número de alumnos, a los cuales se destinan los libros. Esto lleva a muchas de estas editoriales a introducirse en el universo escolar para difundir sus materiales, incluso sin poder hacerlo antes de la publicación en línea de la Guía del Libro Didáctico. Esto compromete la elección de los libros, ya que los profesores desconocen los criterios establecidos en la Guía (Capotti; Andreis; Zuanazzi, 2021) y puede limitar su capacidad de selección.

Según Bittencourt (2004), en Brasil, el libro de texto fue reconocido como un importante mediador del conocimiento escolar, pero su producción casi siempre correspondió a la iniciativa privada. Con la creación del PNLD, la relación entre el Estado y el mercado editorial se volvió más amplia, compleja y contradictoria, ya que, dado que el libro de texto es una mercancía, se mantuvo vinculado a la necesidad de lucro de las editoriales, estableciendo una relación de codependencia entre el Estado y el mercado editorial.

La relación del Estado con las editoriales es antigua. Con el PNLD, al final del régimen dictatorial, Brasil inició un proceso de democratización de las relaciones político-sociales y educativas. Se inicia la creación de uno de los mayores programas de evaluación, comercialización y distribución de libros escolares del mundo.

En el proceso de competencia del mercado, en el cual el libro de texto se inserta como producto cultural, otros elementos adquieren importancia en el proceso de divulgación, debido a la forma en que se presenta el material que, a menudo, contiene elementos persuasivos caracterizados por imágenes y formato de texto, no siempre compatibles con principios estrictamente pedagógicos, sino más bien afines a la lógica capitalista industrial.

Por lo tanto, no se puede perder de vista el aspecto mercadológico del libro de texto, su materialidad como mercancía producida para ser vendida y generar ganancias, resultado también de los intereses de sus productores, en este caso, los editores (Munakata, 1997).

CONCLUSIONES

Como se ha mencionado anteriormente, EL objetivo era presentar algunos hitos que caracterizan la política educativa del libro de texto en Brasil, el PNLD y realizar algunas reflexiones sobre los datos indicados en dichos hitos.

Se puede constatar que, se trata de una política de gran alcance, no solo por el volumen de obras que deben editar las editoriales en cada concurso, que varía según el tipo de programa y la cantidad de alumnos y escuelas cubiertos, sino también en términos de la inversión financiera realizada.

El programa se inscribe en el ámbito de la política curricular, de acuerdo con el principio de democratización del acceso al conocimiento, ya que la distribución a los alumnos es gratuita. Se trata de una política de Estado que se inscribe,sobre todo, en el ámbito de la lucha contra las desigualdades sociales, mediante la universalización del acceso de los estudiantes de las escuelas públicas, comunitarias, confesionales y filantrópicas a los conocimientos organizados y sistematizados a lo largo del tiempo.

Se observa que el PNLD sufrió cambios, sobre todo, en la primera década de su implementación, muchos de los cuales fueron resultado de críticas no

solo al proceso de evaluación, que, al descalificar los procedimientos realizados por los profesores, tendía a desvalorizar su labor. Otro elemento objeto de críticas fue la distribución irregular, que beneficiaba a algunas regiones y perjudicaba a otras o los retrasos en la entrega de los libros.

Sin embargo, es innegable que el PNLD, al promover la democratización de la enseñanza y, por consiguiente, el acceso de los grupos sociales más desfavorecidos al conocimiento escolar, ha contribuido al desarrollo formativo de niños y jóvenes.

Los estudios han demostrado que los profesores reconocen la importancia de esta política educativa para la enseñanza básica. En muchas escuelas, especialmente, en las más remotas, situadas lejos de los centros urbanos, por ejemplo, es el único material pedagógico utilizado por los profesores.

Como parte integrante de la cultura escolar, los estudios sobre los usos efectivos de los libros de texto en las escuelas son escasos, ya que, al ser el único material educativo utilizado, pueden convertirse en el único recurso para los profesores de los centros urbanos, que tienden a acomodarse a su uso exclusivo. Al mismo tiempo, hay una falta de espíritu crítico sobre los contenidos y la forma en que se abordan, lo cual, a menudo lleva a que se conformen con los libros que tienen a su alcance.

REFERENCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. (2004): Autores y editores de compendios y libros de lectura (1810-1910). *Educación e Investigación*, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, sept./dic.

CASSIANO, Célia C. de F. (2013): *El mercado del libro de texto en el Brasil del siglo XXI*: la entrada del capital español en la educación nacional. São Paulo: Editora Unesp.

CASTRO, Jorge A. (1996): *El proceso de gasto público del programa de libros de texto.* Texto para discusión n.º 406. Brasilia: IPEA.

CERTEAU, M. de. *La invención de lo cotidiano:* Las artes de hacer. (1998): 3.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

CHARTIER, Roger (1999): Las revoluciones de la lectura en Occidente. En: ABREU, Márcia (Org.). *Lectura, Historia e historia de la lectura.* Campinas: Mercado das letras/ALB/ FAPESP. pp.19-32.

Constitución de la República Federativa de Brasil (1988): Brasilia, DF: Senado Federal: Centro Gráfico. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Consultado el 10 de agosto de 2025

CORREA, Rosa Lydia Teixeira (2000): El libro escolar como fuente de investigación en Historia de la Educación. *Cuadernos CEDES*, año XIX, n.º 52, noviembre. pp. 11-24.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; Zuanazzi, Luzia Colla (2021): Miradas al Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico. *Perspectivas en Políticas Públicas*. v. 14, n.º 27, enero/julio; pp. 1-35

CRUZ, Lauro Rafael. Del asistencialismo al abandono asistido: la reestructuración del programa nacional de libros y material didáctico para la enseñanza secundaria (PNLD/EM) en el contexto de la base curricular nacional común y la ley n.º 13.415 de 2017. (2025): Tesis doctoral en Educación, Posgrado en Educación - PPGE, Sector de Educación, de la Universidad Federal de Paraná.

CURY, Carlos R.J. (2009) El libro de texto como ayuda al estudiante. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, enero/abril, p. 119-130.

Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985 (1985): Instituye el Programa Nacional del Libro Didáctico, dispone sobre su ejecución y otras medidas. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.htm.Consultado el 10 de agosto de 2015.

Decreto Nº 91.542. 19 de agosto de 1985. (1985): Diario Oficial, p. 12178, sección I.

Decreto Nº 59.355, de 4 de octubre de 1966. (1966): Diario Oficial de la Unión, Brasilia, 5 de octubre de 1966. Comisión del Libro Técnico y del Libro Didáctico (COLTED).

Franco, M. P. (1982): El libro de texto de historia en Brasil: la versión fabricada. São Paulo: Global.

Freitag, Bárbara, COSTA, Wanderley F. da, MOTTA, Valéria R. (1989): E*l libro de texto en cuestión*. São Paulo: Cortez.

Hallewell, Laurence (2012): *El libro en Brasil: su historia*. Trad. Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira y Geraldo Gerson de Souza. 3.ª ed. São Paulo: EDUSP.

Ley Nº 9394, de 20 de diciembre de 1996 (1996): Establece las directrices y bases de la educación nacional. Brasilia: MEC. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Consultado el 25 de septiembre de 2025.

Ley Nº 5.537, de 21 de noviembre de 1968 (1968): modificada por el Decreto-Ley n.º 872, de 15 de septiembre de 1969, crea la Fundación para el Desarrollo de la Educación. https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2023/visao-geral/visao-geral-e-ambiente-externo#:~:text=El%20Fondo%20Nacional%20de%20Desarrollo,Ministerio%20de%20Educación%20(MEC). Consultado el 23 de julio de 2024

Ley N.º 9.172, de 9 de enero de 2001 (2001): Plan Nacional de Educación. Diario Oficial de la Unión, Brasilia, 10 de enero, págs. 3-5, Sección I.

Luca, T. R. de. Libros de texto y Estado: explorando posibilidades interpretativas. En: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. *La historia en la escuela: autores, libros y lecturas*. Río de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 151-172.

Ministerio de Educación (2025): *Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico*. https://www.gov.br/mec/pt-br/pnld. Consultado el 12 de septiembre de 2025.

Munakata, Kazumi. (2012): El libro de texto: algunos temas de investigación. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, sept./dic.

Munakata, Kazumi. *Produciendo libros de texto y libros complementarios*. (1997): Tesis (Doctorado en Historia y Filosofía de la Educación) - Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, João B. A.; GUIMARÃES, S. P. D.; BOMÉNY, H. M. B. (1984): *La política del libro de texto*, p.31-44.

El libro didáctico: su utilización en clase (1969). Ministerio de Educación y Cultura - COLTED - Comisión del Libro Técnico y del Libro Didáctico.

Parámetros Curriculares Nacionales (1997): Secretaría de Educación Fundamental – Brasilia: MEC/SEF.

Ordenanza n.º 1.130, 6 de agosto (1993): Diario Oficial, p. 12178, sección I.

Informe Anual de la Fundación de Asistencia Estudiantil (FAE) n.º 86 (1987). Brasilia. pp. 1-88

SAMPAIO, Francisco A.; CARVALHO, Aloma F. de. (2010): *En nuestra defensa:* un elogio a la importancia y una crítica a las limitaciones del Programa Nacional del Libro Didáctico. São Paulo: Editora Sarandi.

SOUZA, Celina. (2006): Políticas públicas: una revisión de la literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, año 8, n.º 16, jul./dic., p. 20-45.

VIEIRA, Gillys. *Mujeres negras en los libros de texto de historia de la enseñanza f undamental en los últimos años (2005 y 2014)*: ¿ausencias o presencias? (2021): Tesis doctoral presentada al programa de posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Paraná.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2001): ¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. En: *Educação no Brasil: história e historiografia.* Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.), Educação no Brasil: História e historiografia (pp. 21-52). Campinas, SP: Autores Associados, pp.21-79

SCHMIDT, Sarah (2021): Los primeros libros de texto. *Investigación Fapesp*. Memória, julio de 2021, pp. 90-93

ZAMBON Luciana Bagolin; TERRAZAN. Eduardo Adolfo (2013): Políticas de material didáctico en Brasil: organización de los procesos de elección de libros de texto en escuelas públicas de educación básica. *Rev. bras. Estud. Pedagógicos*. (en línea), Brasilia, v. 94, n.º 237, p. 585-602, mayo/ago. 2013.

3. CHILE

POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES EN CHILE: ORÍGENES, CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTO ACTUAL

Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Los Lagos, Chile
Correo electrónico: andrea.minte@ulagos.cl

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo analiza las políticas de textos escolares en Chile, desde sus orígenes en el siglo XIX, hasta las actuales políticas con énfasis en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El objetivo fue analizar la política de textos escolares en un recorrido histórico, desde la creación de la República chilena hacia 1830, hasta los actuales lineamientos que rigen la política pública de textos escolares chilenos. Constituyen una herramienta eficaz para transmitir el currículum oficial y han permitido educar a la población en los valores de Occidente e inculcar obligaciones ciudadanas, valorar la patria y conocer su historia y su geografía, además de promover la lectoescritura. La publicación, la distribución y el uso de los textos escolares desde el siglo XIX han sido políticas públicas a cargo del Estado. Éste se ha encargado de influir, vigilar y distribuir, de forma gratuita, los textos escolares para la enseñanza primaria y secundaria en el territorio nacional hasta la actualidad.

POLÍTICAS DE LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL SIGLO XIX: ORÍGENES.

Durante el proceso independentista y, en especial después de 1818, con la Declaración de la Independencia, los gobiernos de la época consideraron de vital importancia la educación de la población, tanto de hombres como de mujeres, con el fin de lograr la absoluta independencia de España. La conformación de la República de Chile mediante la Constitución de 1833 marca el inicio de nuevas políticas educativas. Éstas tuvieron por finalidad promover la educación de la población chilena para fundar el Estado nacional. La educación fue una prioridad del Estado porque mediante la instrucción de las nuevas generaciones se podía lograr la verdadera independencia.

La Constitución de 1833, junto con reconocer la libertad de enseñanza, otorgó al Estado la responsabilidad de la educación nacional. Se constituyó un sistema nacional de educación organizado de forma centralizada. En la década de 1840 el Estado fundó escuelas primarias destinadas a niños pobres para la enseñanza de las primeras letras. Núñez (1997, p. 1) señala, respecto de las escuelas primarias, que éstas albergaban en 1842 "apenas a 10 mil niños, pero en 1887 ya concurrían a ellas 113 mil, lo que representa una cobertura de 20% de las edades de 6 a 14 años". De esta forma, con la finalidad de educar a las nuevas generaciones, surgieron los primeros textos impresos. "En las primeras décadas republicanas, el gobierno imprimió esporádicamente catecismos, silabarios y gramáticas para las escuelas" (Serrano et al, 2012, Tomo I. p. 267).

La década de 1840 se caracterizó por una profunda renovación cultural en la literatura, la educación, las artes, la organización social y política. Fue un momento *fundante* en la historia educacional del país en el ámbito cultural y político (Stuven, 1987). En ese escenario de efervescencia cultural surgió la Generación del 42, movimiento de intelectuales y pensadores con motivaciones políticas, que tuvo una decisiva influencia en el progreso del país, lo cual permeó al incipiente sistema educativo. Se puso énfasis en la creación de un sistema público de educación para consolidar la organización de la República de Chile. El texto escolar se transformó en una herramienta clave para impulsar la educación y expandir la escuela pública. También se destinó

a la formación del profesorado, en ese entonces, agente de la aristocracia gobernante. Los textos escolares fueron un instrumento de difusión de los principios liberales y laicos, los cuales pretendían formar ciudadanos civilizados y republicanos (Soaje de Elías y Salas Fernández, 2023). La Universidad de Chile, creada en 1842, heredera de la Real Universidad de San Felipe, fundada en el período colonial, tuvo a su cargo la misión de dirigir el sistema educativo chileno entre 1843 y 1879. Con posterioridad, el Consejo Universitario fue reemplazado por el Consejo de Instrucción Pública, el cual funcionó entre 1879 y 1927.

En la década de 1840 se sistematizaron los textos en uso. Una parte de éstos fue publicada por el Estado. Tal fue el caso del *Silabario o Método gradual de lectura* de Sarmiento. El mercado editorial era pequeño. Sin embargo, se convirtió en un producto cotizado, puesto que se trataba de un negocio seguro y rentable. Por este motivo, Sarmiento, destacado intelectual y educador argentino, de gran ascendencia sobre el gobierno de la época, también tuvo una imprenta. No obstante, su negocio no fructificó, debido a que el Estado se hizo cargo de la impresión de los textos, los cuales eran licitados mediante anuncios en la prensa. El primer texto escolar chileno corresponde al *Manual de Historia de Chile*, obra de Vicente Fidel López (1846), autor argentino vinculado a la naciente Universidad de Chile.

La generación de 1842 promovió el laicismo racionalista, el cual primó en la esfera gobernante y tuvo como ideal la formación de ciudadanos virtuosos. En el seno de ese movimiento intelectual se creó la Sociedad Literaria, cuyos más genuinos representantes fueron Benjamín Vicuña Mackenna, Domingo Faustino Sarmiento, José Victorino Lastarria, quienes se autodenominaron "soldados de la Instrucción primaria" (Soaje de Elías y Salas Fernández, 2023, p. 184). Este grupo valoró los textos escritos para difundir sus ideales republicanos y laicos; pretendían formar ciudadanos virtuosos mediante el impulso a la educación, la escuela pública y los libros, ya sean éstos textos escolares, libros de lectura, folletos, periódicos, revistas, entre otros.

Los primeros libros fueron adaptaciones o traducciones del inglés o del francés. Ejemplo de ello es un libro traducido por Sarmiento (1857), titulado:

La conciencia de un niño, cuyo autor no fue referenciado por el traductor. Destaca también el texto, *Lecciones de jeografía moderna* de José Victorino Lastarria (1816). Hubo también autores de libros didácticos elaborados por los primeros preceptores egresados de la Escuela Normal de Preceptores, fundada en 1842. Uno de los más usados fue el texto *Lecciones de aritmética,* de José Dolores Bustos (1847). La segunda mitad del siglo XIX fue fructífera en cuanto a la creación de manuales para el sistema escolar público. Los motivos y aspiraciones de sus autores se ven reflejados en los textos, cuyos principios fueron los de educar a la población, formar personas virtuosas, laicas y republicanas, con el fin de impulsar el progreso del país.

Otro ejemplo destacado es el de José Bernardo Suárez, autor del libro *Rasgos biográficos de hombres notables*, publicado en 1863, quien consideró necesario difundir la lectura entre los sectores pobres de la población chilena, señalando: "procuraremos venderlo al menor precio posible para que pueda circular tanto en el palacio del rico como de la choza del pobre; en los colegios donde se educa la aristocracia como en las escuelas gratuitas para el pueblo" (Suárez, 1863, p. 7).

Hacia fines del siglo XIX los textos escolares fueron los impresos de mayor circulación en todo el país. A medida que se expandían las escuelas en todo el territorio nacional, los textos escolares cobraban cada vez más relevancia. El auge de los textos escolares se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1. **Número de textos escolares impresos en Chile entre 1854 y 1878.**

Año	Total de textos escolares impresos
1854	98.124
1855	23.995
1856	40.279
1857	63.521
1858	34.456
1859	61.500
1860	144.059
1861	93.557
1862	105.433
1866	54.710
1868	145.107
1869	196.543
1870	246.755
1871	112.379
1872	191.131
1873	177.354
1874	184.939
1878	294.841

Fuente: Serrano *et al.*, Tomo I, 2012.

Entre 1854 y 1862 los textos escolares más impresos fueron los libros de lectura (41%), los silabarios (8%), los catecismos (11%), los libros de aritmética (14%), de geografía (7%) y de historia (5%) (Serrano *et al.*, Tomo 1, 2012). La política de textos escolares de los gobiernos del siglo XIX fue clara: por un lado, su distribución fue gratuita y, por otro, se mantuvo la vigilancia sobre los contenidos a enseñar. Entre los principales contenidos se encuentran el fomento a los valores con contenidos religiosos, el deber, el respeto a los padres, la sumisión, la obediencia y el reconocimiento de figuras destacadas de la historia, a quienes emular. Los objetivos educacionales se podían cumplir con textos denominados *cartillas* y *catones*, utilizados hacia 1820, y con los textos escolares ,a partir de la década de 1840.

Durante el siglo XIX la distribución de textos escolares fue tarea de los visitadores, así como antes lo habían sido los tesoreros departamentales. En palabras de Serrano, *et al*. (2012, Tomo II), "la importancia de esta política puede observarse al analizar la relación entre alumnos matriculados y textos enviados durante algunos años" (p. 179).

En el siglo XIX, la política de textos escolares estuvo centrada en *saberes fundamentales*, vale decir, silabarios, catecismos, libros de lectura, de aritmética y de geografía, distribuidos en las escuelas de forma gratuita. Esta política continuó siendo gratuita, vigilada y distribuida por el Estado, no obstante, se incluyeron, además de las obras de ejercitación de la lectoescritura, novelas y poesías infantiles. Destaca *El lector americano*, de José Abelardo Núñez, editado en tres tomos. Este libro, publicado en 1888, fue uno de los más difundidos debido a la incorporación de los postulados pedagógicos de la época. Se trataba de un libro de lectura que contenía nociones de ciencias naturales, historia, geografía, fábulas, higiene, cuentos, conocimientos sobre física, química básica, botánica, medicina, entre otros. Además, contenía temas de educación cívica para fomentar el *amor a la patria*. Incluía lecturas sobre la bandera y algunos héroes del pueblo mapuche, tales como Galvarino y Lautaro. Estas lecturas exacerbaban el nacionalismo para formar un espíritu público, patriótico y nacional. Los libros de lectura de esa época denotan un marcado énfasis nacionalista.

Hacia fines del siglo XIX, junto al *Lector Americano*, fue editado el silabario de Claudio Matte, denominado *Silabario Matte*, el cual posee una clara influencia de la pedagogía alemana, incorporada en la educación chilena. A partir de 1900 se imprimieron y difundieron más ejemplares de este texto que del silabario de Núñez.

La circulación y distribución de los textos escolares en el siglo XIX siempre constituyó un problema. "La principal dificultad para que los textos arribaran a las escuelas fue, como era de esperar, las malas comunicaciones en un accidentado territorio" (Serrano *et al.*, Tomo I, p. 274). El Ministerio de Instrucción y Cultura enviaba los textos escolares de acuerdo a las peticiones de los intendentes, quienes obtenían la información proporcionada por los visitadores de escuelas, preceptores y gobernadores. Sin embargo, la dotación de textos fue compleja y difícil, debido a la incipiente infraestructura vial y de transporte de la época.

En 1863 se pretendió regular el procedimiento de distribución de los textos escolares y, a partir de marzo de cada año, los preceptores entregaban textos escolares a los niños a medida que se presentaban en su escuela. A pesar de ello, los libros llegaban escasa y tardíamente a los alumnos. En especial, las provincias rurales tenían muy pocos textos o eran insuficientes para los niños. Para su distribución, los textos eran enviados por correo, no obstante, algunos años se guardaron en las mismas bodegas del correo y no fueron entregados. Esta constituyó una práctica habitual hacia 1860. Los visitadores de las escuelas dan cuenta, en numerosos informes, de los problemas de distribución y el retraso con que llegaban los textos a los establecimientos educacionales. A ello se sumaba otro problema: apenas los niños se familiarizaban con los textos, éstos se rompían debido a la mala calidad del papel; los libros no tenían tapas ni lomo, eran pequeños y se ajaban, ensuciaban o mojaban. Aún con los problemas descritos, este sistema funcionó hasta fines del siglo y el texto escolar continuó siendo el impreso de mayor circulación masiva en el Chile decimonónico (Serrano *et al*, Tomo II, 2012).

POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES EN EL SIGLO XX Y XXI: CARACTERÍSTICAS Y CONTEXTO ACTUAL

A comienzos del siglo XX, la política de textos escolares siguió la línea del siglo precedente en que el Estado se hacía cargo de la entrega de textos escolares en las asignaturas de Historia, Matemática y libros de lectura. En 1911, Luis Galdames escribió una *Historia de Chile*, texto escolar muy difundido en la época, el cual fue reeditado 68 veces. En 1933 se publicó la primera edición de un libro auxiliar de lecturas titulado *El Niño Chileno*, del literato, abogado y educador César Bunster (1945) reeditado también numerosas veces. Fue muy conocido porque constituyó una antología de autores de la literatura universal, latinoamericana y chilena. Se convirtió en un referente para más de tres generaciones de estudiantes chilenos e intentó moldear y promover el perfil de un estudiante conocedor de obras literarias, cuyas narraciones movilizaban la solidaridad, la admiración por el sacrificio y la vida de algunos héroes (Toro, 2015). El texto circuló tanto en la enseñanza básica como en la secundaria y constituyó "un vehículo de expresión de un conjunto de valores políticos y culturales que se pueden agrupar bajo el rótulo de un proyecto de integración nacional, de mediación interclasista y profundamente cívico" (Toro, 2015, p. 259). Este libro tiene la virtud de que hacia la década de 1940 fue un referente para *forjar el carácter* y es considerado una obra precursora del desarrollo de las emociones de niños y jóvenes (Toro, 2015).

Hacia la segunda mitad del siglo XX destacan los denominados autores *persistentes* (Zúñiga, 2006) de textos escolares de Historia. Entre éstos se encuentran: Francisco Frías Valenzuela, Sergio Villalobos y Gonzalo Vial Correa, cuyos textos fueron utilizados por generaciones de estudiantes chilenos. También destaca Walterio Millar (1991), quien escribió la *Historia Ilustrada de Chile* y una *Historia de Chile* para la enseñanza básica. Ha sido reeditado y utilizado hasta la actualidad.

Los textos de los autores *emblemáticos* son los siguientes: *Manual de Historia de Chile* (1950), *La Naturaleza y el Hombre Americano* (1969), *Evolución de Chile e Iberoamérica* (1973), de autoría de Frías Valenzuela. Por otro lado, destaca Sergio Villalobos con el texto escolar *El hombre y el mundo*

(1969), quien escribió la parte correspondiente a Historia y, de Gonzalo Vial Correa cabe mencionar el texto escolar *Historia y Geografía de Chile* para tercer y cuarto año de enseñanza media, publicado desde 1985 (Gazmuri, 2008). Frías Valenzuela se considera un autor *emblemático* porque sus textos proporcionaban una síntesis historiográfica expuesta con claridad. Debido a ello, estos textos fueron acogidos por una gran cantidad de historiadores y profesores de la época. En opinión de Sagredo y Correa (1996, p. 232) fue "el principal divulgador de la historia nacional y general a nivel escolar de la segunda mitad del siglo".

Villalobos y Vial Correa, además de ser historiadores relevantes influyeron en la educación chilena por sus cargos en el Ministerio de Educación y, como profesores universitarios, formaron generaciones de profesores de Historia. Participaron en las reformas educacionales de 1965 y 1980, respectivamente. Su influencia se impregnó en el currículum nacional, en la formación de profesores y en el cultivo y en la divulgación de la disciplina histórica.

En relación con los aportes historiográficos de los tres autores, Frías Valenzuela difundía en sus textos la idea de la decadencia nacional en el siglo XX, desde el ascenso de la clase media en 1920. El autor, junto con los historiadores Francisco A. Encina y Alberto Edwards pertenecen a la corriente historiográfica conservadora. En sus textos, Frías Valenzuela impregnaba la visión de la enseñanza amparada en el paradigma autoritario-progresista, instaurado por el ministro conservador Diego Portales hacia 1830. Resaltaba los gobiernos conservadores y sus grandes obras en la construcción nacional, los hechos militares, políticos y bélicos, destacando personajes y héroes a quienes considerar modelos de virtud y valentía. Su relato histórico se basaba en la cronología, mediante la cual se pretendía dar una imagen de objetividad e imparcialidad (Gazmuri, 2008).

Por otra parte, Villalobos, influido por la escuela estructuralista de las décadas de 1930 y 1940, incorporó en los textos escolares un fuerte componente económico y social. El autor señalaba que sus textos carecen de cronologías y están basados en temas para formar criterio y desarrollar el pensamiento, más que memorizar fechas y hechos históricos. De acuerdo

con Correa y López (1999), Villalobos aunque rechazaba los gobiernos autoritarios de Portales (1930) e Ibáñez (1927-1932 y 1952-1958) fue partidario de las ideas nacionalistas, autoritarias y legalistas. Asimismo, tuvo una visión positiva respecto del rol represivo de las Fuerzas Armadas para poner orden en la sociedad, lo cual fue impregnado en generaciones de estudiantes chilenos.

Durante la dictadura militar chilena (1973-1989) Vial Correa, como historiador y Ministro de Educación, impulsó los cambios curriculares de 1980. Debido a ello, reposicionó

> las interpretaciones más conservadoras y tradicionalistas de la Historia de Chile, reanimando la visión de la decadencia nacional en el siglo XX- cuya máxima expresión sería el gobierno de Salvador Allende – y valorando la acción de los gobiernos conservadores y autoritarios del siglo XIX surgiendo, nuevamente, la figura de Diego Portales como el paradigma a seguir por los hombres del nuevo régimen (Sagredo y Serrano, 1996, p. 238).

De esta forma, Vial Correa divulgaría el nacionalismo conservador en los textos escolares, lo cual justificaría "cualquier acción censurable al fin de hacer prevalecer este ente esencial, ya configurado desde tiempos de la conquista, la nación chilena" (Correa y López, 1999, p. 190).

En el período de la dictadura militar, los textos escolares fueron un instrumento ideológico del Estado que sirvió para moldear la conciencia. De esta forma, se impregnó una visión racista de la Historia de Chile a través de los textos. El discurso de éstos resaltaba el encuentro biológico-cultural de los españoles con los pueblos originarios, señalando que la raza blanca-española era superior a la mapuche, rapanui, ona, aymará, huilliche u otras (Garrido, 2006). También se denosta a las culturas originarias del territorio nacional al expresar que el aporte de estos pueblos fue escaso, en comparación con las civilizaciones de México, Perú y Bolivia.

En los textos de esa época se aprecia "una intención de asociar todo lo negativo al mestizo con lo indígena y lo positivo con lo español, dando una

muestra más del carácter netamente racista del discurso que me maneja" (Garrido, 2006, p. 175). Los discursos racistas predominaron hasta 2010, aproximadamente. A partir de esa década se introdujeron los primeros contenidos relacionados con los pueblos originarios considerando algunos de sus aportes. No obstante, la imagen de estos pueblos, presentados en los textos, aun es descriptiva y escasa, aunque al alero de la *Nueva Historia* se ha introducido la idea del *otro* cultural (Zúñiga, 2006). Si bien los actuales textos escolares incorporan elementos de las culturas originarias existentes en Chile antes de la llegada de los españoles, las descripciones solo logran dar una mirada superficial, estática e incluso extinta (Minte, 2022). Ejemplo de ello es el tratamiento del pueblo mapuche. Si bien es uno de los pueblos originarios con mayor representación en los textos escolares, éste se vincula a hechos bélicos, ignorándose sus aportes culturales y sociales, su cosmovisión, relación armónica con la naturaleza, entre otros (Minte, 2022).

Turra *et al.* (2019, p. 6) señalan que los textos escolares de Historia presentan categorías exclusoras respecto del abordaje de los pueblos originarios, lo cual reafirma las dimensiones hegemónicas,

> simplificando la relación interétnica a un esquema interpretativo dicotómico: civilizados/bárbaros y ocupación/sometimiento...el pueblo mapuche es representado como un otro que aparece pasivamente en el relato histórico - cuando aparece - fruto de una operación simbólica del cual resulta desprovisto de toda historicidad. Aquello redunda en una simplificación del discurso pedagógico propuesto por el texto, pues deja de lado procesos históricos de negociación, resistencia y apropiación cultural.

De esta forma, se naturaliza la asimetría cultural y se instituye una verdad absoluta sin considerar la otra historia, la de los vencidos. Espinoza (2012, p. 71) sostiene que "opera un proceso de selección de la tradición o filtros selectivos... en que se restauran tradiciones olvidadas, se instalan iconografías y se otorga calidad épica a sujetos subalternos olvidados o presentes". Surge así una idea de nación como parte de las tradiciones que se construyen e institucionalizan. En este proceso se transmiten valores y normas que

unen el pasado con el presente para lograr "un significado ritual y simbólico" (Hobsbawn y Ranger, 2002, p. 8).

Para Anderson (1993, p. 25) la nación está constituida por "artefactos culturales de una clase en particular... es una comunidad política imaginada, limitada y soberana". Se trata de una *tradición inventada* por la clase dominante (Anderson, 1993), en la cual se crea una ideología del nacionalismo. En palabras de Salazar y Pinto (2002) la creación de una nación requiere de una "constelación de símbolos abstractos representativos de la masculinidad de la Patria (banderas, lanzas, cañones, cóndores, consignas intimidatorias: por la razón o la fuerza)..." (Salazar y Pinto, 2002, p. 16). De esta forma, emergen en los textos escolares de la Historia de Chile, líderes, héroes, hombres destacados, con los cuales generaciones de estudiantes han sido formados. En especial, se detecta el relevamiento del hombre blanco, español y civilizador, en contraposición con el indígena, bárbaro y luego con el mestizo, considerados culturalmente inferiores. De acuerdo con Espinoza (2012) esto se evidencia con notoriedad durante la dictadura militar en Chile.

En los textos escolares se configura el ser chileno que desconoce su pasado, lo deshonra y luego lo olvida. Esto se evidencia en la reducción de la herencia ancestral a visiones folclorizadas de la vestimenta y de las comidas, como únicos aportes a la comunidad imaginada. Las apariciones del pueblo mapuche en el relato histórico de los textos escolares se relaciona, especialmente, con tres momentos: el período de la Conquista como protagonistas; en la República como actores secundarios y, en el siglo XX, como elemento auxiliar (Riedemann, 2012, Riedemann, 2008). Esto es parte del proceso de *homogenización*, requerido para crear una narrativa unificadora de la nación. Se inventa una tradición basada en la eliminación de la diversidad. La historia es una narrativa del poder; se seleccionan los contenidos que sobresalen y los que se ocultan (Espinoza, 2012).

Recién a fines del siglo XX se introdujeron en Chile nuevas corrientes historiográficas, basadas en la Escuela de los *Annales* de Francia y en la *Nueva Historia*, desarrollada en Inglaterra. Surgieron historiadores tales como Gabriel Salazar, Rafael Sagredo, Sergio Grez y otros, quienes entraron en esce-

na en la historiografía chilena después de 1980. A partir de ese momento, se vislumbra la presencia de nuevas corrientes historiográficas en el currículum oficial y en algunos textos escolares. Si bien se detectan modificaciones en ese sentido, los cambios más significativos se producen en la enseñanza de la Historia por parte de profesores jóvenes, quienes adhieren a las nuevas corrientes historiográficas y, por lo tanto, centran su objeto de enseñanza en los sujetos comunes, marginados, grupos excluidos, es decir, en la *historia de abajo* (Lara y Minte, 2024) y no en héroes, epopeyas o procesos bélicos que caracterizan a la historiografía conservadora.

Cabe destacar otro actor invisible en la historia escolar y en los texos, las mujeres. En los últimos años se han realizado estudios relativos a las mujeres en los textos escolares. Huidobro y Vásquez (2025), Álvarez (2022), Castro *et al*. (2016), Minte y González (2015), Fernández (2015). Covacevich y Quintela-Dávila (2014), Minte (2010) y, Fernández (2010). La crítica de autores y autoras a los textos escolares chilenos de la asignatura de Historia es la ausencia o escasa presencia de mujeres, tanto en los contenidos como en las actividades, la evaluación, las fuentes y las referencias. Álvarez (2022, p. 123) sostiene que:

> si bien los textos escolares publicados durante el período 2009-2017 se aprecia una cierta preocupación por tratar procesos históricos relacionados con la reivindicación de la mujer en la sociedad, siguen prevaleciendo expresiones que anulan o minimizan la actuación femenina en el discurso pedagógico de la historia.

Huidobro y Vásquez (2025) señalan que "la mención de mujeres del pasado se integra en espacios adicionales, segmentados de los relatos principales y de los procesos históricos que dan sentido al presente" (p. 18). Entre los resultados de su investigación destacan que, en el primer ciclo de enseñanza básica, las mujeres representan el 25,96% de menciones y los hombres el 70,04%. Y, en el segundo ciclo de enseñanza la diferencia es mayor, en tanto las mujeres solo ocupan un 19,15% de lugar en los textos escolares y las menciones masculinas alcanzan el 80,85% de los contenidos históricos (Huidobro y Vásquez, 2025). Por lo tanto, las mujeres no son representadas como

protagonistas de los procesos históricos. Solo aparecen algunas menciones de mujeres en las actividades didácticas o en fotografías en recuadros, excluidas del contenido. Además, para Espinoza (2012, p. 80) "las evidencias lingüísticas ubican a la mujeres en roles y papeles de subordinadas, estereotipadas e infantilizadas".

Respecto de la invisibilización y estereotipación de las mujeres en los textos escolares, la investigación de Minte y González (2015) utilizó diversas categorías para identificar la presencia y tratamiento de las mujeres, tales como: rol asignado, representación, nominación y actor social, basadas en Van Leuween (1996). El análisis de éstas dan cuenta de la discriminación y exclusión de las mujeres, por cuanto aparecen en roles secundarios y estereotipados con escaso o nulo protagonismo y, en los casos en que se mencionan o ilustran, se encuentran en grupos, con identidades compartidas y en segundo plano. Es decir, las mujeres están infrarrepresentadas en los textos escolares de la Historia de Chile.

Por otro lado, Covacevich y Quintela-Dávila (2014) estudiaron la paridad de género en los textos escolares chilenos distribuidos por el Ministerio de Educación, en 2013. Aplicaron la metodología de análisis de contenido a seis categorías apriorísticas: apariciones de cada sexo, tipos de roles sexuales, relaciones con seres vivos, espacio social de interacción, protagonismo de los actores y, autoría e intertextualidad. Sostienen que:

> entre los principales hallazgos destaca una división sexual del trabajo, mayor protagonismo y presencia de actores masculinos y roles sexuales estereotipados, ya que los personajes masculinos aparecen en roles vinculados al ejercicio del liderazgo, asumir riesgos, autosuficiencia o ambición, mientras que los personajes femeninos muestran roles focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, dentro de la esfera privada, y están excluidas de los campos político y científico (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014, p. 4).

El tratamiento de las mujeres y del género en los textos escolares chilenos conlleva una información sesgada, una falta de empatía y la ausencia

de valores democráticos de equidad e inclusión, lo cual se ha perpetuado desde sus orígenes. Hasta la actualidad, los textos escolares carecen de una construcción histórica equitativa, tanto porque la historiografía estudia este tema recientemente, como porque el currículum oficial y los textos escolares de la disciplina se basan en el enfoque historiográfico conservador, motivo por el cual no se incorpora la perspectiva de género. Esto obstaculiza la construcción de una sociedad democrática.

Con relación a la formación democrática, cobran importancia otros estudios acerca de la presencia de contenidos que promueven la formación ciudadana en Chile. En una investigación realizada sobre la base de un corpus de doce textos escolares de Historia, publicados entre 2001 y 2012, Minte *et al.*, (2013) concluyen que el contenido de la formación ciudadana se organiza en torno a tres categorías que son: "superficialidad en el tratamiento del contenido especifico de ciudadanía, vinculación del tema solo con sufragio y elecciones populares y, desaprovechamiento del potencial de los contenidos históricos para el desarrollo de la formación ciudadana" (Minte *et al.*, 2013, p. 21).

El PNUD (2021) planteó doce ideas clave que permitirían fortalecer la formación ciudadana en Chile. Entre las propuestas destaca la primera: "revisar y ajustar los materiales curriculares (Bases Curriculares, programas de estudio, textos escolares) para incluir, explícitamente, un enfoque de género en los ejes, contenidos, estrategias y actividades propuestas relativas a la educación ciudadana" (PNUD, 2021, p. 33). Asimismo, reconoce la falta de integración del enfoque de género en la formación ciudadana presente en los textos escolares chilenos.

Por otra parte, los textos escolares se han alineado a cambios educativos internacionales, tal como el enfoque por competencias, desde el 2000. El Ministerio de Educación promovió la incorporación del enfoque curricular por competencias, lo cual constituyó un esfuerzo por lograr coherencia entre la Reforma Educacional y Curricular de 1996, con el período post dictadura. Milos (2006), autor de textos escolares de historia en Chile, señala que el Ministerio de Educación instruye a las editoriales cumplir con ciertos

criterios generales, entre los cuales se encuentran los siguientes: deben estar alineados con el marco curricular; ser de calidad en la presentación de contenidos pertinentes y relevantes y, ser consistentes metodológicamente para desarrollar competencias.

Milos (2006, p. 263) sostiene que "los textos escolares debieran estar orientados clara y efectivamente a que los estudiantes...asuman lo esencial de una competencia: habilidades o capacidades cruzadas por contenidos en una situación problema dada, lo que implica capacidad de movilizar e integrar". Se puede afirmar que los textos escolares desde la década del 2000 han intentado incorporar el enfoque por competencias, sin embargo, en un análisis crítico de los textos, se evidencia una construcción tradicional basada en contenidos que privilegia el desarrollo cronológico y el discurso androcentrista (Minte, 2022).

La investigación doctoral de Minte (2005) abordó el tema del autoritarismo y del pluralismo en la enseñanza de la historia de Chile, trabajo que consideró una muestra de 37 textos escolares, editados entre 1907 y 2002, además de entrevistas a profesores del sistema escolar y alumnos, usuarios de los textos. A partir de este estudio se logró clasificar los textos en tres grupos: textos tradicionales/conservadores (54%), innovadores/pluralistas (27%) y pragmáticos/funcionales (19%). En todos ellos predominaba el autoritarismo y la corriente historiográfica conservadora. Asimismo, solo el 30% de profesores y el 30% de alumnos, lograba identificar rasgos autoritarios en los textos, en la enseñanza y en el aprendizaje de la disciplina histórica. En gran parte, la falta de crítica obedece a la socialización por décadas en la historiografía positivista de la historia.

Desde la redemocratización en 1990, se constatan aún grandes vacíos en los textos escolares chilenos de Historia, los cuales constituyen temas sensibles, tal como la historia reciente, ligada al gobierno de Allende, al golpe militar de 1973, a la dictadura y a las violaciones de los derechos humanos durante ese período. La historia traumática ocurrida en la dictadura ha sido silenciada (Minte, 2019). En los textos escolares de historia se han elaborado discursos que pretenden "construir consenso y un clima de reconciliación na-

cional respecto del tratamiento de la historia reciente del país" (Oteíza, 2006, p. 283). Los contenidos se presentan con una clara intención de producir silencios y olvidos en la construcción del discurso histórico (Trouillot,1995) para sepultar eventos, grupos, actores sociales, personajes y procesos.

Oteíza (2006, p. 285) señala que "los silencios en la historia comienzan a construirse desde sus fuentes... desde las voces que logran quedar registradas físicamente y son elegidas como materia prima en la construcción del relato histórico y las que no lo son". De esta forma, la autora distingue, por ejemplo, la ausencia del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR) en los textos escolares posteriores a la recuperación de la democracia en 1990 y a la Reforma Educacional de 1996. Otros temas silenciados son las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura de Pinochet, la representación del dictador, a quien se liga con temas económicos y de orden social, como grandes logros pero no se mencionan los horrores de la dictadura. Tampoco se alude a *Patria y Libertad*, grupo de extrema derecha que operó antes y durante la dictadura militar. En general, se silencia a los responsables de crímenes de lesa humanidad y se evita mencionar a Pinochet en relación con estos crímenes y con la represión ocurrida en el período. Los detenidos-desaparecidos, los exiliados, las torturas, el miedo, la prohibición de reunirse, la eliminación del Congreso Nacional, la proscripción de partidos políticos, entre otros, no tienen mención en los textos escolares.

En general, los textos escolares presentan *saberes recortados* Ochoa (1990, 1983), característica que permite ocultar o silenciar temas históricos importantes, lo cual es una política evidente de control por parte del poder hegemónico. De esta forma, "ningún manual escolar puede transmitir aquello que es objetivo y real...el problema de la educación es mostrar la realidad como fruto de una construcción social. Los textos ocultan este carácter de construcción social (Ochoa, 1983, p. 87). Esto ha ocurrido en las diferentes etapas de la Historia de Chile, aún en períodos democráticos.

Por ejemplo, Patricio Aylwin, primer presidente democrático post dictadura (1990-1994), es representado como una persona vinculada a la recuperación de los derechos y libertades en el país para lograr la reconciliación de

los chilenos, no obstante, se silencia su rol antes del golpe militar. También se evita mencionar la fuerte resistencia de las fuerzas armadas para lograr el objetivo de la reconciliación entre los chilenos, tema no zanjado hasta nuestros días.

Otro recurso ideológico utilizado en el discurso pedagógico de la historia es la polarización (Oteíza, 2006). De hecho, los dos temas más polarizados en los textos escolares son el gobierno de Salvador Allende (1970-1973) y el golpe de Estado (1973) por parte de las fuerzas armadas y la instalación de la junta militar en ese mismo año. El discurso para tratar este último contenido trata de parecer objetivo, al utilizar un lenguaje descriptivo, breve e impersonal, sin juicios de valor y sin posibilidad de interpretación (Oteíza, 2006).

Los tres actores de la historia reciente, Allende, Pinochet y Aylwin son posicionados de forma individual en los discursos de los textos escolares, es decir, se recurre a la *nominalización* (Oteíza, 2006). En tanto otros actores son colectivos y anónimos, tal como las mujeres, algunos partidos políticos, las agrupaciones sociales, entre otros, sin voz en la historia contenida en los textos escolares. "El uso de la impersonalidad, la nominalización y los procesos existenciales facilitan la construcción de argumentos ambiguos, con explicaciones menos accesibles a la crítica y menos recuperables por los estudiantes y, por lo mismo, con la consecuente presentación de una historia naturalizada" (Oteíza, 2006, p. 288). Es decir, en los textos escolares chilenos de Historia se construye un discurso que valida la ideología dominante y naturaliza los procesos históricos. Los discursos de los textos escolares carecen de posibilidades de interpretación. Se trata, más bien de cronologías que describen situaciones y no hay cabida para la interpretación, la reflexión y la comprensión profunda de los procesos históricos, lo cual es una omisión premeditada que obedece al discurso hegemónico incorporado en los textos escolares.

En 2015 se instauró el *Proyecto Modernización de Textos Escolares* en Chile, debido a la importancia que éstos revisten para transmitir el currículum oficial. Anteriormente existió, desde 1990, el Programa de Textos, consistente en la adquisición y distribución de textos escolares a todos los alum-

nos de educación preescolar, enseñanza básica y secundaria de la educación pública y particular subvencionada por el Estado. El objetivo de este programa fue "contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución social en la educación escolar del país" (Guernica Consultores, 2016, p. 7). Desde esa fecha hasta la actualidad, los textos escolares cumplen un papel importante en la tarea educativa, tanto para los docentes como para los estudiantes. Esta idea constituye el cimiento de la política de los textos escolares chilenos.

Diversos estudios (Eyzaguirre y Fontaine, 1997; Fontaine y Eyzaguirre, 1997; Cardemil *et al*, 2000) reconocen la importancia de los textos escolares, su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes y como guía para los profesores (MINEDUC, 2021). La calidad de los textos escolares ha sido estudiada por Soaje de Elías y Orellana (2013), quienes sostienen que "los textos (...) entregados por el Ministerio de Educación no han incrementado su calidad en la última década y, en comparación con los textos extranjeros muestran deficiencias que aún se deben superar" (Soaje de Elías y Orellana, 2013, p. 11).

La política educativa de textos escolares, gratuita y universal, ha sido permanente, desde los inicios de la República. La edición y distribución se ha masificado aún más a partir de la década de 2010. Existe una amplia cobertura de textos escolares en varias asignaturas, tales como: Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales para la enseñanza básica y, para la enseñanza media, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Física, Química, Formación Ciudadana, Biología. Se distribuyen cada año "cerca de 18 millones de ejemplares de textos escolares para un universo de 3,5 millones de estudiantes pertenecientes a cerca de 10.500 establecimientos escolares públicos y subvencionados del país" (MINEDUC, 2015, p. 3). En la actualidad se distribuyen cerca de veinte millones de textos escolares cada año.

Junto a los textos escolares impresos se han difundido los textos escolares digitales interactivos desde 2015. En 2020, la licitación de éstos dividió, por primera vez, el contenido de la impresión, lo cual permitió a más editoriales participar en la licitación de textos escolares. Adicionalmente, se

incentiva la reutilización de los textos escolares y se editan para dos cursos consecutivos. Este es el caso de seis textos de 1° y 2° año medio y seis de 3° y 4° año medio. También se han desarrollado plataformas digitales de acompañamiento y capacitación para los profesores. Existe una página web denominada *currículum nacional*, en la cual se incluyen orientaciones del uso de los textos, acompañamiento vía plataformas y lineamientos sobre el uso de los textos digitales interactivos. La actual política de textos escolares considera la entrega de textos en formato físico y digital, el acompañamiento a los profesores del sistema escolar y la capacitación a todos los docentes. Desde la instalación del Programa de Modernización de Textos Escolares se ha puesto el énfasis en mejorar la calidad de los textos escolares de todas las asignaturas y en acompañar al profesorado en el proceso de enseñanza.

El Ministerio de Educación realiza procesos de licitación pública, con la finalidad de adquirir los textos escolares. En el mercado editorial participan diversas empresas, sin embargo, la licitación es adjudicada por grandes editoriales: SM, Santillana, Mare Nostrum, de prestigio internacional. Una vez que el Ministerio de Educación tiene en su poder los textos,

> ejecuta la logística de distribución de los mismos a los establecimientos educacionales. Este proceso de entrega de los textos escolares a los establecimientos se concreta mediante la firma de un Acta de Compromiso por parte del Director de cada establecimiento educacional, quien se compromete a entregar los textos escolares a sus estudiantes (MINEDUC, 2015, p.7).

Pavié *et al.* (2019) critican la inexistente política sobre criterios de elegibilidad de los textos escolares, puesto que predominan aspectos económicos por sobre los académicos, de tal forma que la calidad de los mismos se ve afectada. Por otra parte, Pellicer (2006) señala la importancia de evaluar la calidad de los textos, los cuales no debieran ser valorados por su unicidad sino por diversos criterios, entre los cuales considera: las condiciones de elaboración, los impactos educativos, las características técnico-pedagógicas, los usos y la forma de plasmar los contenidos, así como el lenguaje utilizado.

La mayoría de los establecimientos públicos y particulares subvencionados por el Estado reciben textos escolares de forma gratuita. Solo un porcentaje muy reducido, el 1% de estos establecimientos, rechaza los textos. Se puede optar por otros, editados de forma privada, aunque éstos son muy similares a los textos entregados por el Estado. La política pública del Estado chileno de entrega gratuita y sistemática de textos escolares a todos los estudiantes y docentes de los establecimientos educacionales se rige por el Decreto Ley N°3.166 de 1980.

> todos los estudiantes tienen derecho a recibir textos de estudio en forma totalmente gratuita, de acuerdo al curso y asignatura y los profesores a una guía didáctica asociada a cada libro de texto... Los textos escolares son un material didáctico mínimo con el que deben contar los niños, niñas y jóvenes del país, por lo que su no entrega o distribución pone en riesgo su proceso de aprendizaje (Superintendencia de Educación, Ord. 0124/2015, p. 3).

Ortúzar (2014) se refiere a algunos elementos clave a considerar respecto de los textos escolares chilenos: la calidad, el formato y el mercado. Señala que "la calidad de nuestros textos es más bien baja" (Ortúzar, 2014, p. 6), lo cual se ha sostenido desde la década de 1990. En cuanto al formato, el debate entre los textos escolares y las nuevas tecnologías es también de larga data. La combinación de textos impresos y digitales rompería el monopolio de las grandes editoriales. Desde 2015 existen textos escolares en versión digital, lo cual ha favorecido a los estudiantes por su familiaridad con el mundo digital. Y, en relación con el mercado, Ortúzar (2014) distingue dos tipos: uno estatal y otro privado. El mercado estatal licita cada año los textos escolares sobre la base de normas técnicas relacionadas con el currículum oficial, privilegiando aspectos económicos. Este mercado corresponde al 90% del total de textos escolares. Por otro lado, se encuentra el mercado privado de textos escolares, cuyo valor unitario es 10 a 20 veces más elevado que sus equivalentes en el mercado estatal. Destaca la editorial Santillana con una participación cercana al 80% del mercado privado de textos escolares.

Las editoriales elaboran para cada año escolar nuevos textos, sin embargo, los contenidos no cambian. En 2011, la Fiscalía Nacional Económica determinó que "los contenidos entre un año y otro eran similares" (Ortúzar, 2014, p. 11). Las editoriales señalan que los textos son actualizados, no obstante, los contenidos son reutilizados una y otra vez y solo cambian la portada y el año de edición. Esta es una forma de disputa del mercado privado, lo cual afecta a las familias de los estudiantes, sin cambiar el fondo, relacionado con el contenido oficial.

En 2016, el Ministerio de Educación chileno y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) encargó a *Guernica Consultores* un estudio acerca del uso y valoración de textos escolares chilenos, cuyo trabajo se sintetiza en un informe, elaborado por María Pía Olivera y su equipo de investigación. Los resultados de este estudio dan cuenta de la existencia de un sistema integrado de tres instrumentos que son: texto escolar, guía didáctica del docente y recurso digital complementario.

En el mencionado estudio se señala que el texto escolar constituye una herramienta clave en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; es un vehículo de transmisión del currículum oficial, al cual se accede de forma progresiva para lograr habilidades, conocimientos y actitudes, es decir, competencias en cada una de las asignaturas del currículum escolar. El Estado se encarga de promover la calidad, la equidad y el acceso al currículum nacional mediante la entrega de textos gratuitos para los estudiantes y guías didácticas a los docentes.

En cuanto al uso y la valoración de los textos, específicamente los de historia, el informe señala lo siguiente: i) el texto escolar constituye un elemento importante para la preparación de las clases; ii) se utiliza en un 90% de las clases; iii) existe un uso efectivo del texto escolar, puesto que se aborda un 75% de los contenidos del mismo; iv) se declara un uso intenso de lecturas, láminas, mapas, tablas estadísticas, actividades, gráficos; v) los textos cubren el 80% del trabajo realizado en clases. De estas afirmaciones se desprende que los textos escolares de historia son muy utilizados en la fase previa a las clases y, durante la clase también se visualizan altos porcentajes de uso.

En 2025, la situación se han mantenido similar a lo declarado en el informe: los textos siguen siendo el recurso didáctico más utilizado en clases; los contenidos de los textos son reutilizados cada año, se incorporan pequeños cambios, no obstante, los textos son licitados anualmente porque se trata de un negocio lucrativo, cuyo gran y seguro comprador es el Estado. Si bien los textos escolares han mejorado en cuanto al diseño gráfico, adolecen de los problemas señalados en torno al tratamiento de los pueblos originarios, a las mujeres, a los grupos excluidos y a la historia reciente, lo cual se evidencia porque los nuevos enfoques historiográficos no han permeado la estructura de base de los textos. Esto, debido, principalmente, a que los avances en esta materia no han sido considerados por el mandante, tampoco por los autores y autoras de los textos escolares ni por las editoriales. Tanto autores como editoriales se rigen por las normas técnicas establecidas por el Ministerio de Educación. Además, los autores y autoras son un grupo reducido de personas, quienes han elaborado los textos a lo largo de varios años y mantienen visiones hegemónicas y conservadoras, las cuales se perpetúan en el currículum oficial de la disciplina histórica.

Los textos actuales mantienen la naturalización, los olvidos, los silencios y siguen presentándose actores clave y colectivos anónimos, los cuales incluso distan en relación con el contenido mismo y con las imágenes presentadas en los textos. Las imágenes también transmiten ideologías e ideas que se pretenden perpetuar o sepultar. El análisis lingüístico realizado por Oteíza (2006) devela la existencia de un discurso pedagógico de la historia, el cual está escrito de tal forma que éste parece objetivo y naturalizado, sin posibilidad de desarrollar las capacidades de crítica, de reflexión, de interpretación y de comprensión de la Historia del país. Al contrario, se pone énfasis en la polarización, en la nominación, en el discurso historiográfico tradicional conservador, sin considerar la otredad (mujeres, pueblos originarios, migrantes, género, grupos excluídos) y los conflictos de la historia reciente, entre otros temas presentes en la construcción y en la enseñanza de la historia escolar.

CONCLUSIONES

Los textos escolares chilenos poseen una larga data. Desde los comienzos de la República, en la década de1830, comenzaron a circular los primeros libros destinados a la formación de valores cívicos y al fomento de la moral en las escuelas públicas. Destacan algunos textos escolares, tal como el de Vicente Fidel López, autor del primer texto escolar en 1846. Los gobiernos del siglo XIX impulsaron la educación de la población mediante la creación de escuelas, textos escolares, visitadores, conformando un sistema educacional que contribuyó al desarrollo de la nación, cuyo *ethos* era un Estado laico, moralista y republicano. La política de textos escolares consistió en la entrega gratuita de diversos textos y libros, los cuales eran enviados a una gran cantidad de escuelas. No obstante, las zonas alejadas de la capital no siempre contaron con textos escolares durante el siglo XIX.

A lo largo del siglo XX se mantuvo la misma política y se aumentaron los textos en número y en calidad. Hacia mediados del siglo se identifican algunos autores de textos escolares *emblemáticos*, quienes dominaron el mercado y el sistema escolar. Entre las críticas a estos textos se sostiene que promueven el nacionalismo, denostan a los pueblos originarios, son racistas en su lenguaje. Influyeron durante decenios sobre generaciones de estudiantes y también de profesores, imbuidos de ideas xenófobas y discriminatorias. Esto se profundizó durante la dictadura militar y, desde comienzos del siglo XXI, se evidencian algunos cambios en cuanto a los contenidos, a la calidad y al lenguaje utilizado.

No obstante, de acuerdo a diversos estudios, aún se detectan falencias en relación con la equidad de género, al discurso hegemónico y las visiones historiográficas tradicionales de la historia, impregnadas en los textos. Desde 2015, el Estado ha impulsado un Programa de Modernización de los Textos Escolares, sin embargo, aún se requieren ajustes. El Ministerio de Educación ha promovido y patrocinado dos Seminarios Internacionales sobre textos escolares, en 2006 y en 2008, instancias en las cuales autores de diversas disciplinas e instituciones, nacionales y extranjeras se han reunido para dialogar y transferir conocimiento con base a sus investiga-

ciones y quedó de manifiesto que es menester incorporar nuevos actores de la Historia, velar por la equidad y la calidad de los textos escolares para los estudiantes chilenos.

REFERENCIAS

Álvarez, Humberto. (2022). Los libros de texto y sus discursos: representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena. *História da Historiografía*, Vol. 15, N.º38, pp. 97-136.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Bunster, César. (1945). *El Niño Chileno. Libro auxiliar de lectura para Primer Año de Humanidades. (Edición renovada) Conforme al programa vigente y con un apéndice destinado a sugerir la aplicación de métodos activos*. Imprenta y Litografía Universo.

Bustos, José Dolores. (1847). *Lecciones de aritmética*. Impresora de los Tribunales.

Cardemil, C. R. (2000). *El texto escolar: una alternativa para aprender en la escuela y en la casa*. Facultad de Educación, PUC; CIDE y MINEDUC.

Castro, Luis, Manzo, L. y Pinto, C. (2016). Las imágenes femeninas en los textos escolares chilenos: revisión analítica en un escenario de cambios (1992-2012). *Revista de Pedagogía*, Vol. 37, N.º 100, pp. 207-227.

Correa, S. y López, E. (1999). Nacionalismo y autoritarismo en la enseñanza de la historia. *Contribuciones*, N.º 22, pp. 26-31.

Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en los textos escolares chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Decreto Ley N.º 3.166 (1980). Biblioteca del Congreso Nacional.

Espinoza, Juan Pablo. (2012). El texto escolar como artefacto cultural: estudio sobre representación de la identidad nacional en textos escolares de historia durante la dictadura civil-militar en Chile (1973-1990). *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Año 11, N.º 11.

Eyzaguirre, Bárbara y FONTAINE, Loreto. (1997). *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares*. Centro de Estudios Públicos.

Fernández, María Cecilia. (2015). Derechos políticos de las mujeres en Chile. La construcción androcéntrica del discurso en manuales de Historia de Chile. *Argos*, Vol. 32, N.º 62, pp. 35-56.

Fernández, María Cecilia. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Revista Universum*, N.º 25, Vol. 1, pp. 84-99.

Fontaine, Loreto y Eyzaguirre, Bárbara. (1997). *¿Por qué es importante el texto escolar?* Centro de Estudios Públicos.

Frías Valenzuela, Francisco. (1950). *Manual de Historia de Chile*. Editorial Nacimiento.

Frías Valenzuela, Francisco. (1969). *La naturaleza y el hombre americano*. Empresa Editora Zig Zag.

Frías Valenzuela, Francisco. (1973). *Evolución de Chile e Iberoamérica*. Empresa Editora Zig Zag.

Galdames, Luis. (1911). *Historia de Chile*. Imprenta Universitaria.

Garrido, Carla. (2006). Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico en Chile. (1981-1994). En: Ministerio de Educación. (2006). *Seminario Internacional de Textos Escolares*. MINEDUC, pp. 171-177.

Gazmuri, Renato. (2008). Una aproximación al enfoque didáctico de textos escolares emblemáticos en la enseñanza de la historia de Chile durante la segunda mitad del sigloXX. En: Ministerio de Educación. (2008). *Seminario Internacional de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales,* MINEDUC, pp. 207-217.

Guernica Consultores, S. A. (2016). *Estudio de uso y valoración de textos escolares: Informe final*. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago de Chile: María Pía Olivera Vidal.

Hobsbawm, E. y Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Editorial Crítica.

Huidobro, María Gabriela. y Vásquez, Gabriela. (2025). Mujeres en la enseñanza de la historia: presencias y ausencias femeninas en los libros de textos chilenos. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia,* 19, online-first. DOI: 10.6018/pantarei.615311.

Lara, Felipe y Minte, Andrea. (2024). Nuevas corrientes historiográficas en el currículum oficial y en los discursos de profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la educación secundaria chilena. *Educación y Humanismo,* Vol. 26, N.º 46, pp. 42-60.

Lastarria, José Victorino. (1816). *Lecciones de jeografía moderna para la enseñanza de la juventud americana*. Imprenta de El Mercurio.

López, Vicente Fidel. (1846). *Manual de la Istoria de Chile para la enseñanza de las escuelas de la República de Chile*. Imprenta del Progreso.

MATTE, Claudio. (1901). *Nuevo método (fonético, analítico-sintético) para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura compuesto para las escuelas de la República de Chile*. Imprenta de F. A. Brockhaus,

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2021). *Programa Modernización de Textos Escolares*. pp. 1-15.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, MINEDUC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2007). *Seminario Internacional Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*, MINEDUC.

MILOS, Pablo. (2006). Desafíos que enfrentan los textos escolares a partir de un currículum orientado al desarrollo de competencias. En: Ministerio de Educación. (2006). *Seminario Internacional de textos escolares*, MINEDUC, pp. 257-264.

MILLAR, Walterio. (1991). *Historia ilustrada de Chile*. Empresa Editora Zig Zag

MILLAR, Walterio. (1991). *Historia de Chile*. Empresa Editora Zig Zag.

MINTE, Andrea. (2022). Pueblos indígenas y patrimonio cultural: ausencias en los textos escolares de Historia de Chile. En: Plá, S. y Turra, O. (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Universidad Autónoma de México, pp. 111-135.

MINTE, Andrea. (2019). Historia traumática reciente en los textos escolares de Historia de Chile. En: *Aprendendo História: Visoes y Debates*. Editorial Sobre Ontens, pp. 22-36.

MINTE, Andrea. y GONZÁLEZ, Eurídice. (2015). Discriminación y exclusión de mujeres en textos chilenos y cubanos de Historia. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 33, N°2, pp. 321-333.

MINTE, Andrea., ORELLANA, Cristian. y TELLO, Daniel. (2013). Formación ciudadana en los textos escolares de Historia de Chile. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N.º 75, pp. 18-24.

MINTE, Andrea. (2010). La imagen de las mujeres en los textos escolares de Historia de Chile. Análisis crítico. En: *Actas Congreso Iberoamericano de Educación Metas, Buenos Aires*, pp. 1-13.

MINTE, Andrea. (2005). *Autoritarismo y pluralismo. Visión crítica de la enseñanza de la Historia de Chile*. Editorial Escaparate.

Núñez, Iván. (1997). *Historia reciente de la educación chilena.* s/d. (documento), pp. 1-14.

Núñez, José Abelardo. (1925). *El lector americano. Curso gradual de lecturas.* Imprenta de El Progreso.

Ochoa, Jorge. (1990). *Textos escolares, un saber recortado.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Ochoa, Jorge. (1983) . *La sociedad vista desde los textos escolares.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Ortúzar, Pablo. (2014). *Calidad, formato, y mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro claves para el debate.* Instituto de Estudios de la Sociedad.

Oteíza, Teresa. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970-2001).* Frasis.

Pavié, Alex., CÁRDENAS, C., VÁZQUEZ, Linda. y LAGOS, P. (2019). Políticas de textos escolares en Chile: criterios de elegibilidad y consideraciones didácticas. *Opción,* Año 35, N°90, pp. 41-82.

Pellicer, A. (2006). Calidad de los textos escolares. En: Ministerio de Educación. (2006). *Seminario Internacional de textos escolares,* MINEDUC, pp. 281-287.

Pnud. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile.* Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Riedemann, Andrea. (2012). *Representaciones cambiantes e historia fragmentada: los mapuche en los textos escolares de Historia de Chile, 1846-2000.* Tesis par optar al grado de doctor en Ciencias Históricas y Culturales, Universidad Libre de Berlín.

Riedemann, Andrea. (2008). Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía. En: Ministerio de Educación. 82008). *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales,* MINEDUC, pp. 283-303.

Sagredo, Rafael y Correa, Sofía. (1996). Un espejo cambiante: la visión de la historia de Chile en los textos escolares. *Boletín de Historia y Geografía,* Nº 12, pp. 217-244.

Salazar, Gabriel y Pinto, Jorge. (2002). *Historia contemporánea de Chile IV. Hombría y Feminidad.* LOM.

Sarmiento, Domingo Faustino. (1857). *Método de lectura gradual.* Imprenta de El Mercurio.

SARMIENTO, Domingo Faustino. (1857). *La conciencia de un niño*. (Traducido del francés). Establecimiento de S. Tornero y Cía.

SERRANO, So., PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO, Francisca. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010).* Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880), Taurus.

SERRANO, So., PONCE DE LEÓN, Macarena y RENGIFO Francisca. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010).* Tomo II. La educación nacional (1880-1930), Taurus.

SOAJE de ELÍAS, Raquel y ORELLANA, Pablo. (2013). *Textos escolares y calidad educativa. Estudio de la calidad de textos entregados por el MINEDUC.* Editorial Universitaria.

SOAJE de ELÍAS, Raquel y SALAS FERNÁNDEZ, M. (2023). Hacia la construcción de una historia del libro escolar en Chile (1843-1879). Traducción, apropiación, adaptación, imitación y producción propia. *Encounters in Theory and History of Education.* Vol. 24, pp. 178-194.

STUVEN, Ana María. (1987). La generación de 1842 y la conciencia nacional chilena. *Revista de Ciencia Política*, Vol. IX, N°1, pp. 61-80.

SUÁREZ, J. B. (1863). *Rasgos biográficos de hombres notables de Chile.* Imprenta Nacional.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN. (2015). Ord. N°0124. *Reitera normativa uniformes, útiles y textos escolares.*

TORO, Pablo. (2015). El Niño Chileno: aspectos de la confección de regímenes emocionales a través de un texto escolar (1933-1967). *Historia y Memoria de la Educación,* Vol. 2, pp. 239-260.

TORO, Pablo. (2008). Concepciones de ciudadanía en Chile a través de los textos escolares de Historia y Ciencias Sociales (c. 1880-c.1930). En: Ministerio de educación. (2008). *Seminario Internacional de textos escolares de Historia y Ciencias Sociales,* MINEDUC, pp. 250-262.

TROUILLOT, M-R. (1995). *Silencing the past. Power and the production of history.* Beacon Press.

TURRA, Omar, MINTE, Andrea y LAGOS, Marcelo. (2019). El texto escolar de historia: categorías exclusoras y recepción pedagógica en contexto interétnico mapuche-chileno. *Praxis educativa,* Vol. 23, N°2, pp. 1-16.

VAN LEEUWEN, T. (1996). The representation of social actors. En: C. R. Caldas-Coulthard & M. Couldhard (Eds). *Texts an Practices. Reading in critical discourse analysis,* Routledge.

VIAL CORREA, Gonzalo. (1981). *Historia y Geografía de Chile.* Tercer año de Educación Media. Editorial Santillana.

VILLALOBOS, Sergio. (1969). *El hombre y el mundo.* Editorial Universitaria.

ZÚÑIGA, Erika. (2006). Los indios en los relatos históricos del pasado de la nación. 160 año de textos escolares (1845-2005). En: Ministerio de Educación. (2006). *Seminario Internacional de textos escolares,* MINEDUC, pp. 178-184.

4. COLOMBIA

POLÍTICAS DE TEXTOS ESCOLARES EN COLOMBIA, ENTRE DISCURSOS, IDEOLOGÍAS Y PROYECTOS DE NACIÓN

José Emilio Díaz Ballén
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
Correo electrónico: jdiaz@pedagogica.edu.co

Lina Marcela Lozano Urrego
Secretaría de educación de Bogotá, Colombia
Correo electrónico: lina.lozano0374@educacionbogota.edu.co

INTRODUCCIÓN

Tres comprensiones en la perspectiva historiografía de Colombia denotan el devenir de las políticas de textos escolares en relación con la enseñanza de las ciencias sociales en el espacio social de la escuela tradicional a la escuela en situación de expansión. Para iniciar, las políticas educativas se han caracterizado por mantener un sello y un sesgo ideológico-político e incluso por la presencia de un pensamiento eclesial hegemónico en las élites sociales y políticas; improntas que han acompañado la génesis y la constitución de un Estado-nación. Dichas fuerzas sociales, políticas y religiosas han mostrado su incidencia directa en los procesos socioeducativos y en la formación de los ciudadanos y ciudadanas. Continuando, a partir de la revisión y análisis de la literatura de estas políticas sobre los textos escolares en su *formulación, producción, publicación, distribución y usos* en el espacio social de la escuela es posible evidenciar tres grandes tendencias en Colombia. Una primera tendencia que analiza la selección y uso de textos escolares alineados con las *políticas y normatividad de los gobiernos de turno* en la mirada de Cardoso (2001) citado en Graffe y Orrego (2013). La siguiente tendencia, se puede ubicar, principalmente, desde la perspectiva del académico González

(2014), quien enfatiza el *conflicto social y la memoria* en el siglo XX. Y, la última tendencia en los estudios de Cardona (2013), esta autora, a partir de sus indagaciones sobre el período de 1850 a 1886 de luchas partidistas en Colombia, resalta la relación con el propósito de *educar ciudadanos y formar patriotas en la escuela*. Para cerrar, esta última comprensión permite evidenciar como el proceso de configuración de las ciencias sociales escolares en el país se ha fraguado en diversas etapas caracterizada por la participación de distintos actores, quienes, de un modo u otro, han influido en la definición de lo que "debe" enseñarse en esta área del saber escolar. En este orden de ideas, su configuración actual obedece a la expedición de políticas curriculares en los primeros 20 años del Siglo XXI. Algunos estudios realizados sobre este saber escolar dan cuenta de cómo en el siglo XIX y XX las Ciencias Sociales escolares respondieron a dinámicas ligadas a los partidos tradicionales, las instituciones del Estado y a los aportes de la academia. Todo lo anterior en alineación con el devenir de los procesos socioculturales a nivel internacional, regional y local. Finalmente, podría afirmarse que la ejecución actual de las políticas sobre este saber del currículo escolar, por un lado, enfatizan en el uso de las guías escolares, materiales didácticos y orientaciones para el uso de pruebas estandarizadas en el aula, entre otros, por parte de las entidades gubernamentales asociadas a la educación. Pero, por otro lado, mantienen la pretensión y objetivo de controlar la enseñanza y gestionar los contenidos en el aula para maximizar la obtención de resultados en las pruebas de desempeño y, por esta vía, facilitar la despedagogización y desprofesionalización del profesorado en ejercicio en todo el sistema educativo.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

La educación formal en Colombia está organizada en tres niveles principales: básica primaria, básica secundaria y media. La trayectoria de escolarización obligatoria se extiende por 10 años. Esta considera 4 años de escolarización obligatoria en el nivel de educación básica secundaria (de Grados 6º a 9º, antecedido por la educación primaria que inicia en grado 0 hasta 5º

de primaria). Colombia forma parte del grupo de países latinoamericanos, junto con Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá, en donde la educación media (Grados 10º y 11º en el caso de Colombia) no es obligatoria en toda la extensión del nivel.

Desde la Constitución Política de Colombia de 1991, se tiene una división político-administrativa que consta de 4 Distritos Especiales, 32 Departamentos y 1123 Municipios. En relación con el aspecto socioeducativo, al igual que en los países de Argentina y Chile es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el responsable de generar las bases o lineamientos curriculares (1998) y de validar cuántas y cuáles son las áreas fundamentales del currículo escolar en la educación primaria y secundaria. Orientaciones básicas que, difícilmente, dan lugar a un análisis reflexivo y crítico sobre los conocimientos escolares, sólo esperan la operatividad acrítica de los mismos, en virtud de los Artículos 67 y 68.

Es así como el Art. 67, ampara tres aspectos esenciales para la educación. El primero, la educación es un derecho de la persona y un servicio público; segundo, el Estado, la sociedad y las familias son las responsables de la educación y tercero, le corresponde al Estado la inspección y vigilancia en aras de velar por la calidad, con el fin de alcanzar los fines establecidos para la misma.

En el Art. 27 de la Ley General de Educación 115 (1994) se señala que "la educación media constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10°) y el undécimo (11°). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo". La educación media no es obligatoria. Pueden cursarla aquellos que finalizaron la educación básica obligatoria.

Cabe destacar que el capítulo 3 de la Ley General de Educación hace referencia a la educación para grupos étnicos señalando que "debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones". El Programa Nacional de

Etnoeducación es la estrategia del Ministerio de Educación Nacional para la atención de los grupos étnicos del país (indígenas, afrocolombianos, negros, palenqueros, raizales y comunidades Rrom).

El marco legal principal que sustenta las políticas educativas comienza con la Constitución de 1991, a partir de un análisis del Art. 44, se infiere que se garantiza el derecho a la educación a todos los niños y niñas. A partir del Art. 64 estipula "el deber del Estado de proveer el acceso al servicio de la educación" (p.29). A su vez el Art. 67 la define como:

> ...un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (p. 29).

Lo planteado por el marco legal concibe a la educación como un servicio que debe proveer y garantizar a la nación. De allí el Estado debe procurar la cobertura y monitorear que el servicio que se presta sea de calidad y los ciudadanos puedan acceder al conocimiento, la cultura y la ciencia. Al mismo tiempo, la Constitución de 1991, en su Art. 68 establece que el Estado debe garantizar la profesionalización y capacitación del personal docente y el derecho de los padres de familia a escoger el establecimiento educativo que consideren más idóneo.

Bajo todo este fundamento legal se establece el Sistema Educativo Colombiano y su diversidad de leyes y decretos en pro de garantizar la cobertura y calidad de la educación. En primer lugar, encontramos la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) en el Art. 1 considera "la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus

derechos y de sus deberes" (p. 1). Así mismo en el Art. 3 garantiza la prestación del servicio en instituciones educativas del Estado, creando las condiciones, normas, reglamentos y gestión pertinente. En el Art. 11 estipula los niveles de la educación formal:

> La educación formal a que se refiere la presente Ley se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio; b) La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados (p.4).

En el Art. 19 reglamenta "la educación básica obligatoria como la educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana" (p.6). De aquí se desprende lo establecido en el Art. 72, que el Ministerio de Educación Nacional con las entidades territoriales elaborará cada 10 años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluye todas las acciones necesarias para cumplir con la Carta Magna.

Así como a nivel nacional existe un plan que rige los procesos educativos; a nivel interno es requisito legal, elaborar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) como lo estipula el Art. 73 de la actual Constitución Política de Colombia, para cada institución educativa en donde se especifiquen los siguientes aspectos: "los principios, los fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos (p.16).

La gestión escolar de las instituciones educativas cuenta con una autonomía garantizada en el Art. 77 que reglamenta:

> ...dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conoci-

> mientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (p. 17).

A partir de la autonomía otorgada a los establecimientos educativos, el Estado tiene la facultad de monitorear la gestión escolar de cada uno, así como lo estipula el Art. 4, "corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento" (Art. 78).

POLÍTICAS Y NORMATIVIDAD DE TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES, UN DEBATE NECESARIO

Se destaca en el proceso de revisión y análisis de la literatura como las múltiples problemáticas y factores asociados a las políticas de textos y en específico a los textos escolares de historia, más tarde integrada al área de las ciencias sociales; estas políticas sobre los textos tienen su génesis en los momentos de su *formulación, producción, publicación, distribución y usos* en el espacio social de la escuela. En tal sentido, es posible evidenciar tres mega tendencias en la revisión y análisis de la literatura sobre las políticas de textos escolares en Colombia.

Una primera tendencia que analiza la selección y uso de textos escolares alineados con las *políticas y normatividad de los gobiernos de turno* en la mirada de Cardoso (2001) citado en Graffe y Orrego (2013). Una segunda tendencia, se podría ubicar dos perspectivas, por una parte, la del académico González (2014), quien ubica y enfatiza el *conflicto social y la memoria* como núcleos de la enseñanza en los textos escolares, principalmente, en el siglo XX. Y, por otra, desde los estudios e investigaciones de Samacá (2010), quien

encuentra una correlación entre los textos escolares de Ciencias Sociales y la constitución de un *proyecto de memoria nacional*, a principios de la década del noventa del siglo XX.

También se muestra la tercera mega tendencia en los estudios de Cardona (2013). Esta autora, a partir de sus indagaciones sobre el período de 1850 a 1886 de luchas partidistas en Colombia, resalta la relación con el propósito de *educar ciudadanos y formar patriotas en la escuela*, en tanto los libros de historia patria podrían aportar consensos y traspasar las luchas ideológicas.

Para comenzar, la primera tendencia que analiza la selección y uso de textos escolares alineados con las *políticas y la normatividad de los gobiernos de turno* en los estudios de Graffe y Orrego (2013). Entre sus aportes, se muestra la influencia de las corrientes pedagógicas en los libros escolares y su posible articulación con ciertas intenciones políticas del momento; así como, la resistencia del profesorado a nuevos enfoques pedagógicos en la escuela tradicional. Un segundo aporte, enfatiza en las posibles transformaciones de los textos escolares en períodos de reforma educativa en relación con la práctica educativa, como, por ejemplo, los cambios en el carácter prescriptivo de los textos, en el estudio de los métodos de enseñanza, en la transposición pedagógica del saber científico; sumado a la discriminación social, racial y/o cultural que emergen de las narrativas escritas (Graffe y Orrego, 2013, citando a Calderón, 2008, p. 9).

Finalmente, es importante aclarar, que la descripción de lo que ha sido la legislación colombiana y el texto escolar durante el siglo XX, en el marco jurídico se encuentra disperso y es de difícil consulta a lo largo de los gobiernos de turno. De esta manera, la legislación y las políticas públicas han devenido de la fluctuación de las diversas y dispersas ideologías alineadas con los partidos políticos que han gobernado un país atravesado por múltiples tipos de violencia en los más de 50 años de la historia reciente. Es el caso de la violencia política bipartidista; la violencia de grupos armados al margen de la ley y del Estado, al igual que las violencias producto de la larga sombra de corrupción que se ha paseado entre las instancias gubernamentales en los gobiernos de turno.

Dado que las políticas anteceden a la normatividad, se mencionan los estudios de Mejía (2001) citado por Graffe y Orrego (2013), quien, por una parte, elaboró un índice analítico con una recopilación de leyes, decretos y resoluciones desde 1886 hasta el 2000. Esta recopilación de las normas podría enmarcarse en tres períodos de la vida política, *La República Liberal; el predominio Bipartidista y la Constitución Política de 1991.* Y, por esta vía, se transitó por dispersas tendencias políticas e ideológicas de los diversos gobiernos en la historia de Colombia, con incidencia en la educación.

De acuerdo con la periodización propuesta por Mejía (2001), citado por Graffe y Orrego (2013), y dado que permite una correlación entre las políticas y la normatividad con incidencia directa en el espacio social de la escuela, un primer período histórico, se titula, la *República Liberal* (1920-1946)[11] que, por un lado, el partido liberal asume el poder luego de más de tres décadas de hegemonía conservadora, y, por otro lado, este período facilitaría una serie de reformas sociales en lo sucesivo a buen recaudo de los presupuestos ideológicos del liberalismo. En tal sentido, en este período se generaron aproximadamente 11 Leyes (1886-1994), en otras legislaciones.

Un segundo período, visto como el *predominio bipartidista*[12] entre los años 1960 a 1980, con la generación de 14 resoluciones (1911-1998) (Graffe y Orrego 2013, citando a Mejía, 2001). Un tercer período, que tiene su inicio con la *Constitución Política de 1991,* a partir de la cual se implementaron 44 decretos entre los años 1994 al 2000, se trata de una normatividad relacionada con

11 Este periodo marca en Colombia un momento de predominio ideológico y político del Partido Liberal, tras décadas de hegemonía conservadora. Aunque hasta 1930 siguieron gobernando presidentes conservadores, ya en la década de 1920 la oposición liberal se reorganiza y comienza a gestar un programa de reformas que cristalizará plenamente con la elección de Enrique Olaya Herrera en 1930. Este período culmina en 1946 con el triunfo conservador de Mariano Ospina Pérez, señalando el final del ciclo liberal y el advenimiento de crecientes tensiones bipartidistas que desembocarían en la violencia.

12 Entre 1960 y 1980, el sistema político colombiano se articuló en torno a un predominio bipartidista que arrastraba los pactos y equilibrios del Frente Nacional (1958 1974) y sobrevivió, aunque con crecientes tensiones, hasta finales de los años setenta. Tanto el Partido Liberal como el Partido Conservador mantuvieron el control casi exclusivo de la Presidencia, el Congreso y los principales cargos públicos, relegando a otras fuerzas políticas a un papel marginal.

las políticas educativas y en específico, con las políticas de textos escolares (Graffe y Orrego 2013, citando a Mejía, 2001).

La segunda mega tendencia, la representan, por una parte, el académico González (2014), quien ubica y enfatiza el *conflicto social y la memoria* como núcleos de la enseñanza en los textos escolares, principalmente, en el siglo XX. Y, por otra, desde los estudios e investigaciones de Samacá (2010), quien encuentra una correlación entre los textos escolares de Ciencias Sociales y la constitución de un *proyecto de memoria nacional*, a principios de la década del noventa del siglo XX. En este orden de ideas, González (2014) centra sus estudios desde el conflicto social y el período de violencia en Colombia, sitúa esta megatendecia en el período comprendido entre 1950 y 2010.

Con base en el tipo de abordaje del conflicto social y la violencia entre 1950 y 2010 se han podido establecer tres generaciones narrativas que se corresponden, a su vez, con transformaciones en las ofertas editoriales en materia educativa a lo largo del siglo XX, caracterizada por tres etapas a saber, *la patriótica* ("servir a la verdad y hacer patria"); *problematizada* (o de segunda generación) *y ligera* (en el marco de la promulgación de la Ley General de Educación o Ley N!° 115 de 1994). Cada una de éstas afronta con diferente profundidad y sentido el conflicto social y la violencia a nivel nacional y dimensiona sus magnitudes, motivos, actores e impactos en la historia política, social y cultural del país. En palabras de la investigadora González (2014),

> ...se corresponden a su vez con transformaciones en las ofertas editoriales en materia educativa a lo largo del siglo XX: patriótica, problematizada y ligera cada una de estas afronta con diferente profundidad y sentido el conflicto social y la violencia a nivel nacional y dimensiona sus magnitudes, motivos, actores e impactos (p. 33).

En resumidas cuentas, los lineamientos curriculares y los libros de texto escolares pueden ser abonados a una colección contemporánea sobre el conflicto, que se podría denominar *"políticas de la memoria"*, esto es, la resignificación del pasado emprendida estratégicamente por actores sociales, políticos y culturales en función de las necesidades del orden social

y político presente, al igual que, por unas apuestas de futuro en la historia política de la República de Colombia. En este orden de ideas, González (2014) afirma que,

> en general, en estos libros de texto, que por lo demás circularon con actualizaciones cronológicas hasta los años 70, se silencian las expresiones de violencias tanto anteriores como posteriores al 9 de abril de 1948. La historia que se instala en la escuela de la mano de esta generación de autores, auspiciada desde las instancias oficiales, privilegia entonces el momento de la independencia y enfatiza en la historia de la civilidad romántica, teniendo como eje la continuidad de la institucionalidad democrática, y la heroización de las gestiones presidenciales, particularmente de las conservadoras (p. 35).

De lo anterior se desprenden dos consecuencias en relación con las políticas de textos escolares: las relacionadas con la enseñanza de la historia y seguidamente, en las llamadas Ciencias Sociales. Por un lado, se imparte una enseñanza de la historia patria en los bordes de los silencios culposos de quienes auspiciaron o estimularon las violencias en períodos de violencia bipartidista. Por otra parte, la enseñanza de la historia, en el espacio social de la escuela, obedece más a intereses políticos e institucionales de los gobiernos de turno, con una pretensión en doble vía, la primera, maximizar y popularizar la heroización de los gobernantes; pero también, incidir en la educación de unos ciudadanos y ciudadanas a la sombra de una historia romanticista y bajo la égida del Estado nacional.

En consecuencia y en consonancia con los períodos antes mencionados, se podría inferir y detallar por qué los discursos sobre las violencias narradas y escritas en los libros de texto de historia se podrían acreditar a los escritores intelectuales, quienes representan una u otra ideología con algún carácter moralista, pero de tinte religioso y patriótico.

Y, por otra parte, se podría declarar que la segunda mega tendencia se completa con los estudios e investigaciones sobre las décadas del ochenta

y noventa del S. XX de Samacá (2010), quien, realiza una trazabilidad entre los textos escolares de Ciencias Sociales y la constitución de un *proyecto de memoria nacional*, a principios de la década del noventa del siglo XX. Estudios e indagaciones que permiten inferir que en estas décadas sí se declaró un proyecto de una memoria nacional en el marco del Estado nacional con pretensiones de adecuación y apertura al contexto de integración internacional, en aras al reconocimiento de una diversidad interna.

Es por ello que los textos escolares de Ciencias Sociales y, en particular, lo que mostró el estudio de los textos de octavo grado de la educación básica, por un lado, fueron el producto de equipos editoriales con la participación de expertos historiadores o de licenciados de formación universitaria. Por otro lado, la situación anterior permitió un carácter pedagógico e historiográfico en las narrativas de los textos escolares. En este orden de ideas, la normatividad educativa estableció y estructuró los períodos históricos por grados (El Mundo, América y Colombia) y los contenidos de la geografía aparecen como el escenario,

> de encuentro del pasado con el presente. Por una parte, se reafirmaban los límites y riquezas naturales de la nación y el carácter mestizo de la nacionalidad, producto de la gran diversidad racial que ha caracterizado a Colombia. Por otra parte, a nivel cultural, el pasado decimonónico colombiano fue caracterizado por los esfuerzos denodados de los gobiernos de tendencia liberal por lograr una nación culta y educada, garantía del respeto a la ley. El puerto de llegada del relato histórico escolar presente en los manuales escolares para octavo grado de educación básica no podía ser otro que el presente marcado por la Constitución Política de 1991 (Samacá, 2010, p., 215).

Finalmente, se presentan en la tercera mega tendencia, los estudios de Cardona (2013). En esta tendencia, la autora argumenta que la educación escolar y los libros de historia patria en Colombia entre 1850 y 1886 fueron instrumentos clave para la formación de ciudadanos y patriotas, orientados a la creación de consensos nacionales, la transmisión de valores republicanos

y la superación de las divisiones políticas, con una clara apuesta por la civilización, la ilustración y el progreso social.

Cardona (2013) sostiene que los libros de historia patria utilizados en la educación escolar en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX jugaron un papel fundamental. Los argumentos principales que podrían sostener la correlación de educación para una ciudadanía y la formación de patriotas en la escuela es, en primer lugar, la trasmisión de conceptos abstractos y complejos que transitaron en la periodización citada en los libros de historia, como son, patria y nación, además, de estar ligados a la formación e identidad cívica y política de los estudiantes.

Seguido de una pretensión de crear consensos e intervenir en la superación de los disensos partidistas de la época y en las divisiones y polarizaciones que iban dejando estas luchas ideológicas, lo que llevó a una activación de un mercado de libros baratos, en su gran mayoría publicados en el país, con "abundancia de datos históricos, topográficos, literarios y de costumbres, de sabor exclusivamente nacional" (Cardona (2013, p. 66).

Se suma que la educación para la ciudadanía en la enseñanza de la historia escolar se concebía como una herramienta para civilizar y formar ciudadanos útiles para la nación y, por esta vía, se introduce una nueva didáctica de la historia con énfasis en la moral; además de ser virtuosa y de carácter cívico, con el fin de estimular el imaginario social, que lo anteriormente descrito, aportaría al progreso de la patria. En palabras de Cardona,

> probablemente, la enseñanza de la historia patria en las escuelas primarias se limitaba a la promoción de una forma de idolatría por el pasado, por sus héroes y por sus acciones; es muy factible que se tratara de conocimientos rudimentarios. La enseñanza verbal era central en su transmisión, por lo que se aconsejaba despertar la curiosidad de los niños a través de biografías, rasgos aislados y anécdotas; y "aunque sin indicaciones precisas de tiempo i de lugar, deben proponerse un fin moral (Cardona, 2013, p. 68).

Otro argumento esgrimido por la autora dice relación con el fomento del amor propio y a la patria, lo cual se traduce en acciones de responsabilidad fiscal del ciudadano respecto del pago de los impuestos y la misma defensa de la institucionalidad.

Para cerrar, Cardona (2013) sostiene que la historia patria se pensaba como un saber capaz de homogenizar y congregar a la sociedad, alejándola de intereses partidistas, pugnas regionales o tensiones políticas, con el fin de orientar a los y a las ciudadanas hacia la adaptación a los cambios políticos y sociales, a través de tres propósitos. El primero, fortalecer la identidad nacional y la cohesión social a través de relatos comunes y la exaltación de héroes y valores republicanos; el segundo, la historia dejó de ser solo exaltación de héroes y, tercero, la historia pasó a ilustrar el triunfo de la justicia y la razón, justificando la independencia y el nuevo orden republicano. De lo anterior da cuenta la siguiente cita de Cardona (2013):

> la preocupación de los legisladores fue coherente con la paulatina formulación de una historia patria estructurada desde el gobierno central; por primera vez en el país se institucionalizó, bajo la anuencia del Estado, la composición de un libro de historia patria que sistematizaba las expectativas con respecto a los contenidos que debían ser inculcados en la población y con relación a la promoción de un pasado que señalaba el progreso y la civilización, transmisor de valores para la promoción, defensa, moralidad y prosperidad de la patria (2013, p. 70).

En suma, la autora argumenta que la enseñanza de la historia patria en la escuela colombiana del siglo XIX fue un proyecto deliberado para formar ciudadanos ilustrados y patriotas comprometidos con la República, la libertad y el progreso, más allá de las divisiones políticas y partidistas de la época.

CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES EN COLOMBIA: POLÍTICAS CURRICULARES PARA EL ÁREA

El proceso de configuración de las Ciencias Sociales escolares en el país se ha dado en diversas etapas y ha estado caracterizado por la participación de distintos actores, quienes, de un modo u otro, han influido en la definición de lo que "debe" enseñarse en esta área del saber escolar. Así, las Ciencias Sociales escolares no han sido homogéneas, sino que, por el contrario, han variado a través del tiempo de acuerdo con las circunstancias del contexto histórico y a múltiples intereses; así mismo, su configuración actual obedece a la expedición de políticas curriculares en los últimos 20 años. Algunos estudios realizados sobre este saber escolar dan cuenta de cómo en el siglo XIX y XX las Ciencias Sociales escolares respondieron a dinámicas ligadas a los partidos tradicionales, las instituciones del Estado, la academia, los procesos internacionales, entre otros.

En este sentido, la enseñanza de la historia durante el siglo XIX y parte del siglo XX, sirvió como mecanismo de difusión para legitimar el sentido patrio y la identidad nacional íntimamente ligados a la religión católica, que imponía "un modelo de ciudadanía virtuosa" (Arias, 2015, pp. 137-138). Estos valores son representados en la Academia Colombiana de Historia, autoridad que definía qué debía enseñarse en esta materia. A su vez, la enseñanza de la historia sirvió para expresar el ideario político de los gobiernos de turno, como ocurrió en los años 30 cuando la hegemonía liberal propendió por la unificación de las asignaturas de historia y geografía, en los denominados estudios sociales, los cuales pretendían llevar a la escuela el interés por el tiempo presente y, que posteriormente, en el gobierno conservador de 1946 fueron relegados, relevando nuevamente la enseñanza de la historia heroica.

Tal era la importancia de la Ciencias Sociales escolares a mediados del siglo XX que fueron según Álvarez (2007), Arias (2015) y Aguilera (2016) éstas impulsaron la creación de "programas profesionales y de asignaturas en Ciencias Sociales desde 1960, inicialmente como licenciaturas, bien fuera en Sociología, en Antropología o en Historia en distintas universidades del

país" (Martínez, 2022, p. 76). Ello posibilitó la formación profesional específica en dicho campo.

Posteriormente, en la década de los años 70, se produjo la intervención de organismos como la UNESCO y la OEA en los procesos de introducción de la tecnología educativa. Contexto en que el Estado pierde autonomía y el currículo ingresa al campo de la educación como un instrumento metodológico para la organización de la enseñanza. Esta instrumentalización se expresó en la "elaboración de guías (...) y material didáctico para auxiliar al maestro en su práctica de enseñanza" (Fernández y Ochoa, 2014, p. 283).

En esta misma década, "la enseñanza de la historia se vio influida por la crítica de los historiadores de la nueva historia a la historiografía tradicional" (Aguilera, 2016, p. 20). Es así como, el MEN encargó a estos profesionales orientar a los profesores y definir los contenidos de acuerdo con la edad de los estudiantes. De este modo, los libros de texto para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares se preocuparon por enfatizar en una historia social que reconocía el papel de la mujer, los indígenas, los negros y los campesinos en los procesos de consolidación nacional que, hasta el momento, habían sido excluidos de la historiografía tradicional, caracterizada por narrar la historia "desde arriba". Así mismo, se dio importancia al enfoque regional que propendía por el reconocimiento de la contribución de los procesos desarrollados en los diferentes territorios.

Además, las dinámicas del contexto internacional, como la globalización y el neoliberalismo, han ejercido influencia sobre esta área del saber escolar. Así, desde finales del siglo XX se asiste a unos cambios relacionados con la renovación curricular de 1984 que propuso la integración de las Ciencias Sociales escolares. Integración que como sostienen Álvarez (2007), Sánchez (2013), Aguilera (2014), Arias (2015) y Velasco (2020) hasta hoy poco se evidencia en la práctica, pues ésta se redujo a la alternación de temas de las disciplinas de Historia, Geografía y democracia o tan solo a promediar la nota de las diferentes asignaturas, puesto que la enseñanza continuó impartiéndose de manera separada; este tema ha sido motivo de gran controversia en las últimas décadas.

Es importante señalar que "la creación de la Ley General de Educación fue resultado del impulso que FECODE dio al Movimiento Pedagógico" (Velasco, 2020, p. 80) en sintonía con los planteamientos de Constitución Política de Colombia de 1991. No obstante, no se puede desconocer que como política gubernamental ésta respondió a intereses internacionales enmarcados por la globalización y el auge del enfoque de competencias.

Asimismo, la formulación de políticas curriculares para el área, expedidas por el Ministerio de Educación Nacional de manera posterior a la promulgación de la Ley N°115 de 1994, como son los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) (borrador sin aprobación oficial), respondieron también a demandas externas relacionadas con los procesos de neoliberalización educativa adelantados en América Latina desde los años 90. Estas normativas propendieron, desde una racionalidad técnica, por el mejoramiento de la eficiencia y la calidad educativa y, han determinado la configuración actual de las Ciencias Sociales escolares en Colombia.

De esta forma, las orientaciones curriculares para la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares "estaban en concordancia con los postulados educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y su correspondiente ejecución en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2014-2018" (Díaz, 2020, p. 46). Como puede verse, las reformas educativas de finales del siglo pasado tenían por objetivo mejorar la calidad educativa en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media.

En este sentido, la propuesta de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) se posicionó desde los postulados epistemológicos de Wallerstein (1996) y pretendió "articular producción de conocimiento, emancipación social y reconocimiento cultural" (Acosta *et al.* 2021, p. 92). Así mismo, propuso superar las discusiones entre sujeto/objeto, teoría/práctica y la disciplinarización cerrada de las Ciencias Sociales.

No obstante, su aplicación se vio seriamente afectada por la expedición de los Estándares Básicos de Competencias (2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) que redujeron su implementación al desarrollo y evaluación de competencias; así como la aplicación mecánica de los ejemplos que brindaba el documento en los libros de texto. Estos aspectos limitaron el potencial curricular de los Lineamientos, los cuales respetaban la autonomía de las instituciones educativas.

Para el caso de los Estándares Básicos de Competencias (2004), éstos se definen como una guía para el profesorado. Sin embargo, muchas instituciones educativas y docentes toman como obligatorias estas directrices. Lo mismo ocurre para el caso de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), que son un documento expedido sin aprobación oficial, asumido como obligatorio, puesto que el currículo se ve asociado "a los resultados de aprendizaje expresados en indicadores de logro o en competencias" (Acosta *et al.* 2021, p. 83), por lo que éste queda condicionado a su cumplimiento.

Los documentos mencionados presentan diferentes perspectivas para la enseñanza de este saber escolar, mientras que, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) pretendieron una integración a partir de problemas y ejes generadores. Los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004) enfatizaron en contenidos específicos por ciclo académico. Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizajes (2017) se corresponden con los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004) y constituyen un paso a paso para el alcance de las competencias por grado. Estos últimos centraron los contenidos en temáticas contemporáneas, lo cual demuestra un interés por enmarcar las Ciencias Sociales escolares. Torres (2019), Jiménez (2021) y Castellanos (2021) lo han denominado un "presentismo", que conduce al desconocimiento de la historicidad de los problemas sociales y da énfasis a la construcción de una ciudadanía y de una cultura de paz.

Es decir, en la práctica, la aplicación de dichas políticas curriculares suscitó problemas, puesto que la aplicación mecánica de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002) en los libros de texto condujo

de nuevo a una enseñanza memorística; y los Estándares Básicos de competencias en Ciencias Sociales (2004), al enfocarse en el "saber hacer", restaron importancia a la autonomía escolar y predeterminaron, de algún modo, los contenidos que los primeros quisieron superar, situación profundizada con la aparición de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017).

De igual manera, es necesario señalar que, dentro de la multiplicidad de actores interesados por la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares, los científicos sociales han reclamado el reconocimiento de la introducción de este saber en la escuela, por lo que, hasta nuestros días, los académicos han demandado un espacio en los planes de estudio para sus disciplinas. Dicho interés ha permanecido en el tiempo, ya que, desde hace varias décadas, cuando el MEN impulsó la integración, particularmente los historiadores vienen expresando la necesidad de la inclusión de la cátedra de Historia de Colombia en los planes de estudio.

El interés se ha renovado con la expedición de la Ley 1874 de 2017, iniciativa que se impulsó en el Congreso de la República en el marco del proceso de firma e implementación del Acuerdo Final de Paz entre las FARC y el gobierno de ese entonces. Proceso que puso en evidencia la manera en que las políticas de la memoria son resultado de luchas al interior de la sociedad y de unas exigencias que presionan al Estado, disputándose la visibilización de un pasado de crueldad, guerra, hegemonía y resistencia en el escenario público. La citada normativa establece la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia de Colombia en la educación básica y media como el eje temporal de las Ciencias Sociales escolares, que según Jiménez (2020), respeta la propuesta integrativa, ya que tiene como propósito "restablecer" la enseñanza de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002).

La discusión entre la disciplinariedad e interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales escolares se acentuó con la promulgación de la Ley General de Educación N° 115 de 1994, la cual estableció como área integrada y obligatoria para la educación básica la enseñanza de "Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia". Lo anterior puso

en evidencia, como lo han señalado Sánchez (2013) y Velasco (2014), la confrontación entre historiadores, geógrafos y profesores de Ciencias Sociales, quienes han asumido distintas posturas frente a la propuesta de las Ciencias Sociales integradas.

Por otro lado, Aguilera (2015) y Aponte *et al.* (2022) han referido que los vacíos de una enseñanza no integrada de las Ciencias Sociales escolares se han pretendido resolver estipulando asignaturas complementarias de acuerdo con la necesidad de los gobiernos de turno, como lo han sido los estudios afrocolombianos, la cátedra de Derechos Humanos, la cáedra para la Paz, entre otros. No obstante, las cátedras transversales mencionadas, al igual que la reciente cátedra para la Enseñanza de la Historia de Colombia, han tenido una aplicación restringida en las prácticas educativas, debido a la autonomía con la cual cuentan las instituciones educativas en su PEI.

La configuración actual de las Ciencias Sociales escolares es resultado de la convergencia de diversos intereses y actores que desde el siglo XIX y XX han venido demarcando esta área del saber escolar. Así mismo, las políticas curriculares implementadas en el país en los últimos años han conllevado a una prescripción curricular que pone en cuestión la labor pedagógica de los docentes, quienes han perdido autonomía con respecto a la formulación del currículo, pues se ven limitados a aplicar las disposiciones de las políticas educativas.

DESPROFESIONALIZACIÓN Y DESPEDAGOGIZACIÓN DEL PROFESOR DE CIENCIAS SOCIALES EN EL ESPACIO SOCIAL DE LA ESCUELA

Otro aspecto relevante se refiere al efecto de las Pruebas Saber sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares. Al respecto es necesario señalar, que la aplicación de estos exámenes estandarizados dirigidos por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) se presenta bajo el entendimiento de la clasificación de instituciones educativas, estudiantes y maestros de acuerdo con los resultados para dar cuenta de la "calidad educativa".

Arias (2015) y Jiménez (2020) se han pronunciado sobre ello, señalando que se ha prescrito lo que ha de enseñarse en las aulas, pues con el propósito de obtener buenos puntajes se han formulado planes de estudio que tienen como referencia los Estándares Básicos de competencias (2004) evaluados en las pruebas, a pesar de que "la Ley 115 de 1994 estableció la autonomía escolar con el fin de incentivar el diseño del plan de estudios ajustado al Proyecto Educativo de cada institución" (Jiménez, 2020, p. 210).

Es así como, las prácticas educativas de las instituciones y de los profesores se ajustan a las obligaciones estatales y las políticas curriculares terminan asumiéndose como obligatorias. Mas si se tiene en cuenta que, las evaluaciones estandarizadas que hacen parte de Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa y, de las que se encarga el ICFES, se articulan con las políticas curriculares afectando el currículo de las Ciencias Sociales escolares, pues en el aula acaba enseñándose lo que es sujeto de ser evaluado.

Palacios (2018) ha referido que los cambios realizados a las Pruebas Saber, a partir de año 2000, "han surgido de la necesidad de articularlas con los documentos curriculares que ha producido el Ministerio" (p. 89). Estas pruebas se fueron imponiendo en los distintos grados alineadas a las mismas competencias para evaluar la calidad de la educación. Esto demuestra, claramente, que la concordancia entre lo estipulado en las políticas curriculares y las pruebas estandarizadas, obedece a una racionalidad técnica que busca la medición de los estudiantes, de los docentes y de las instituciones educativas.

En este sentido, Aponte *et al.* (2022) señalan que a partir de 2014 se empezaron a evaluar las mismas competencias en los grados de 3°, 5°, 7° y 9°, como forma para controlar y homogeneizar el currículo. Alinear la prueba significaba evaluar la misma competencia en diferentes grados, y así, consolidar un Sistema Nacional de Evaluación para hacer un seguimiento sistemático de los resultados. Esta situación se ha venido ahondando, si se tiene en cuenta que, anteriormente, las pruebas se presentaban en los grados impares, y en la actualidad se han formulado nuevos exámenes como las pruebas "Avancemos" para los grados pares.

Para el caso de la prueba de Ciencias Sociales, en este mismo año se incluyó el componente de Competencias Ciudadanas en el marco de las competencias establecidas en los Estándares Básicos de Competencias (2004) para las educación básica y media, profundizando la postura de una educación orientada hacia el desarrollo de competencias, propósito expresado en los documentos del ICFES. Dicha alineación, que según Palacios (2018), se justificó porque ambas propendían, según el MEN y el ICFES, por la construcción de "una ciudadanía responsable, activa, crítica y comprometida con el fortalecimiento de la democracia" (p. 91). Así pues, se consideró que las Ciencias Sociales escolares debían contribuir a la convivencia, aspecto que también debía medirse en las pruebas. Por esta razón, en los últimos años, estos temas han tomado relevancia al interior de esta área escolar.

Para el caso particular de las Ciencias Sociales escolares se establecen las competencias de: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento reflexivo y sistémico. Estas competencias propician prácticas pedagógicas que permiten demostrar eficiencia en las Pruebas Saber. Al respecto, Acosta et al. (2021) explican que esta lógica de la evaluación por competencias y por resultados de aprendizaje justifica la mercantilización del conocimiento para la empleabilidad.

Lo anterior, acaba permeando las prácticas escolares, pues muchas instituciones educativas del país se dedican a actividades académicas de preparación mecánica de los estudiantes para estas pruebas, lo cual genera un impacto negativo en el aprendizaje, puesto que este "entrenamiento" no

tiene que ver con "ningún proceso de comprensión, desarrollo de habilidades y construcción de conocimiento" (Palacios, 2028. p. 95).

Acosta *et al*. (2021) señalan: "es común encontrar planes de estudio, tiempos, recursos metodológicos y procesos evaluativos escolares que se ajustan con arreglo a las orientaciones emitidas por el Ministerio" (p. 85) y a las pruebas estandarizadas. Lo anterior, revela la adecuación de la política curricular, con el fin controlar y homogeneizar las Ciencias Sociales escolares por medio de la medición de los resultados de aprendizaje.

De este modo, es importante señalar, que las políticas curriculares mencionadas y su concreción en las pruebas estandarizadas otorgan un papel instrumental al profesor de Ciencias Sociales escolares, pues éste es despojado de su autonomía "en la formulación, el diseño y la reflexión curricular" (Acosta et al., 2021, p. 84). Tal es el caso de los DBA, que señalan de forma específica los contenidos, las secuencias temáticas, las metas y resultados de aprendizaje por grado e incluso las acciones a implementar por los docentes.

Es preciso indicar que al profesor de Ciencias Sociales escolares se le culpabiliza por los bajos resultados en las pruebas, la falta de integración de las disciplinas, la poca profundidad con que se orientan los contenidos, entre otros. Factores que, de una u otra manera, ponen de manifiesto el "bajo rendimiento" del "funcionario" con respecto a lo estipulado en las políticas curriculares.

Lo anterior demuestra, como han señalado Díaz (2020) y Acosta et al. (2021), el desconocimiento de un conjunto de obligaciones que demandan las instituciones educativas a los docentes y que van más allá del cumplimiento del plan de estudios. Dentro de dichas obligaciones se encuentran a grandes rasgos: la asignación de las cátedras transversales (la Cátedra para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra de la paz, la Cátedra de Educación Sexual, y más recientemente, la Cátedra para la Enseñanza de la Historia de Colombia), las disposiciones del gobierno escolar, la preparación para las Pruebas Saber y la responsabilidad con otras asignaturas como lo son ética y religión.

No obstante, como ha descrito Arias (2020) y Palacios (2018), el docente de Ciencias Sociales, desde su autonomía, termina apropiando en el aula "un conjunto de normas, diseños curriculares, discursos didácticos, saberes académicos, coyunturas políticas y opciones personales" (Arias, 2020, p. 82), que ponen en evidencia una tensión en la cual se halla el profesor entre lo que desea y le es posible en la enseñanza de esta área escolar.

En síntesis, la expedición de políticas curriculares, guías, materiales didácticos y orientaciones para las pruebas estandarizadas, por parte de las entidades gubernamentales, tienen por objetivo controlar la enseñanza y gestionar los contenidos en el aula para maximizar la obtención de resultados educativos. Así pues, esta racionalidad técnica instrumentaliza al profesor de Ciencias Sociales escolares, quien es visto solo como un intermediario entre los contenidos, los materiales, las pruebas y los estudiantes.

REFERENCIAS

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Folios, (46), 15-27.

Aponte Otálvaro, J. E., Rodríguez Ávila, S. P. y Acosta Jiménez, W. A. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. Pedagogía y Saberes, (57), 81-96. https:// doi.org/10.17227/pys.num57-13981

Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. Revista de Estudios Sociales.

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Pedagogía y Saberes, 52, 77–92. doi: https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289

Cardona, P. (2013). Educar ciudadanos y formar patriotas: libros de historia patria para crear consensos y traspasar las luchas partidistas. Colombia 1850-1886. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 15, núm. 30, pp. 63-81.

Congreso De La República. Ley 1874. Enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia.

Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11 (1), 46-65.

De Colombia, A. C. (2022). *Constitución política de Colombia*. leyfacil. com.co.

Fernández, O. y Ochoa, J. (2014). Planteamientos discursivos en torno a las reformas que incidieron en el diseño curricular de las ciencias sociales escolares en Colombia (1970 y 2010). *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 16 (2), 275-296.

Graffe, G., y Orrego, G. (2013). El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo*, 27 (62), 91-113.

González, M. I. C. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis políticos* nº 81, Bogotá, págs. 32-48.

Jiménez, A. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020. *Paideia Surcolombiana*, (26), 201-223.

Martínez Mora, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. Pedagogía y Saberes, (57), 61-80. https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983

Ministerio de Educación Nacional. (2016) Derechos básicos de aprendizaje en Ciencias Sociales, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares curriculares en Ciencias Sociales, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley N° 115. Ley General de Educación, Bogotá, Colombia 8 de febrero de 1994. Colombia.

Palacios, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 9 (2), 80-106.

Rodríguez, S., Acosta, W., Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. Con-Ciencia Social (segunda época), 5, 121-142.

Sánchez. A. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). Praxis Pedagógica, 21 (28), 86-105.

Samacá, G. (Octubre 2010). Manuales escolares de ciencias sociales y proyecto de memoria nacional a principios de la década del noventa del s. XX: Colombia una república democrática y en vías de desarrollo. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, Volumen 15, pp. 205-233).

Torres, J. (2019). Políticas educativas, discursos y prácticas neoliberales y de des-socialización. Revista Cubana de Educación Superior, 38 (4 Especial).

Velasco, G. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. Uni-pluriversidad, 14 (1), 78-89.

5. COSTA RICA

LOS LIBROS DE TEXTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO COSTARRICENSE: UNA MIRADA HISTÓRICA

David González Sánchez
Universidad Nacional-UNA, División de Educación Rural, Costa Rica
Correo electrónico: david.gonzalez.sanchez@una.cr

Roberto Granados Porras
Universidad Nacional-UNA, División de Educación Rural, Costa Rica
Correo electrónico: roberto.granados.porras@una.cr

INTRODUCCIÓN

En el universo escolar, el libro de texto ocupa un lugar indiscutible, nadie duda de su utilidad o la función educativa que parece cumplir. Se cuestionan, más bien, los tipos de uso, los contenidos, el diseño y las propuestas didácticas que contiene. Las críticas sobre los libros de texto no han provocado la desaparición de éste, por lo que actualmente goza de buena reputación dentro y fuera de la escuela. En los textos escolares parece convivir la tensión entre la tradición y la renovación, pues se actualizan los soportes físicos por medios digitales sin que, necesariamente, su estructura interna pierda los elementos tradicionales; tal sea representar un conocimiento homogéneo o narrativa ligada al Estado-nación, a pesar de la adopción de perspectivas globalistas sobre la realidad. En otras palabras, el libro de texto es un objeto inherente al mundo escolar y al desarrollo histórico de la cultura escolar.

En tanto objeto de estudio, hace más de dos décadas que los libros de texto escolar han sido analizados profusamente; desde la década de 1960 por el Instituto Georg Eckert en Alemania (Fuchs y Henne, 2018) o el Proyecto MANES (Ossenbach y Somoza, 2001). La amplitud temática y metodológica del campo de investigación da cuenta de la identidad poliédrica de estos objetos

escolares. En Costa Rica no existe un campo de investigación sobre libros de texto sino un corpus disperso de investigaciones de distinta naturaleza que inicia en la década de 1970 con análisis del contenido ideológico Ovares (1977), la renovación de la función del libro y la calidad del conocimiento disciplinar (Rojas, 2001) y propuestas para mejorar la elaboración de los textos desde parámetros técnicos y epistemológicos (Rojas et al., 1993).

Desde otro punto, hubo un importante empuje institucional por dotar de parámetros técnicos y didácticos la producción de libros de texto, en función de las transformaciones curriculares del sistema educativo costarricense. Tal paradoja, entre un campo académico teóricamente poco sofisticado frente a un amplio desarrollo técnico y programático, concentrado en dependencias institucionales del Ministerio de Educación Pública (MEP) conduce a explorar el análisis de los libros de texto en relación con el desarrollo institucional educativo. De acuerdo con Roldán (2018) es una temática poco explotada, particularmente, en Costa Rica no existe análisis alguno al respecto, motivo por lo cual la presente investigación base procuró atender tal vacío. Desde esa senda, el capítulo analiza esas relaciones en el caso costarricense desde una perspectiva histórica.

El argumento central del capítulo propone que el libro de texto es un dispositivo pedagógico histórico, encargado de operar como mediador y regulador entre el currículo prescrito y las prácticas de aula (Brailovsky, 2020, p. 29). Determina mecanismos de control al establecer un canon de conocimiento escolar que fue variando con el tiempo, al calor de reformas educativas y curriculares (Sammler, 2018, p. 18). No es un objeto que se desarrolla de manera independiente del propio sistema o de forma paralela. Detrás de la producción de los textos escolares se creó un soporte procedimental, técnico y pedagógico que hizo posible la vinculación con el currículo. Aunque también, los textos ponen de relieve las dinámicas políticas internas y externas que inciden en la articulación del sistema educativo.

De modo que el objetivo del escrito es realizar una descripción analítica de los procesos de producción de tres series de libros de texto oficiales en Costa Rica para comprender qué factores condicionaron y decantaron

las series. El análisis toma los textos escolares que cumplen con las características del género según Kodliuk et al. (2021)y Sammler (2018), pues son documentos pensados para el trabajo escolar, guardan relación directa con el currículo y se elaboran a partir de parámetros de diseño para poblaciones específicas. No se plantea una revisión histórica lineal, sino que, se organiza el estudio en cuatro momentos o etapas que permiten caracterizar la relación entre reformas educativas y/o curriculares y los parámetros de producción de los textos escolares oficiales hasta el abandono total de parte del MEP y el predominio de editoriales privadas de textos escolares.

El análisis se limitó a tres series de libros de textos oficiales empleados en la educación pública, por su carácter gratuito y obligatorio. Cada serie permite reconstruir la trayectoria del desarrollo del sistema educativo, los vínculos entre el Estado, institución escolar y sociedad, así mismo las contradicciones entre las políticas educativas y las realidades de su implementación. En ese panorama los libros de texto jugaron un rol esencial para la aplicación de reformas y también detonaron debates sobre su sentido pedagógico y cultural.

El capítulo se organiza en cuatro apartados, el primero propone una mirada a los antecedentes de los libros de texto en el periodo de institucionalización del sistema educativo centralizado y moderno en Costa Rica entre 1886 hasta 1950. Luego, se abordan tres series específicas, describiendo el contexto histórico social de producción de los textos y las transformaciones del sistema educativo; se caracterizan los textos y se realiza un balance que identifica elementos significativos para dilucidar el lugar de los textos educativos dentro del proceso de constitución de la institucionalidad educativa.

MANUALES DE INSTRUCCIÓN A TEXTOS ESCOLARES: DE FINES SIGLO XIX A 1950.

La puesta en marcha de la reforma de 1886, a través de los programas de estudio supuso, a juicio de los inspectores de educación, el complejo problema de que los maestros en ejercicio carecían de los conocimientos pedagógicos para implementar los programas basados en un espíritu de reforma (Obregón, 1898). La cuestión del método de instrucción, es decir, de la forma correcta de ejecutar los programas de estudio, estaba vinculada a la limitada formación de maestros, a causa de establecimientos de formación adecuados, pues las Escuelas Normales aun para 1898 correspondían a anexos de colegios de segunda enseñanza. En este sentido, la figura del inspector escolar dentro del sistema escolar costarricense era esencial; su principal función consistió en vigilar y corregir los procesos de instrucción. Además, este aspecto no es menor, los inspectores escolares (a nivel nacional y provincial) formaban parte de una especie de *intelligentsia* pedagógica oficial, ya que en muchos casos correspondía a figuras intelectuales de peso, vinculados directamente con la redacción de la Ley de Educación de 1885 (el caso de Miguel Obregón) o la elaboración de los planes de estudio.

El método de instrucción debía refinarse cuidadosamente permitiendo la forma correcta de aplicar los programas de estudio, mediante la implementación de ejercicios pertinentes y articulados en pasos claros para lograr aprendizaje. Aquí el problema de la formación de maestros correspondía a una cuestión política y financiera, tema que no desarrollará este capítulo, interesa resaltar que para solventar el problema de la "correcta instrucción", la vía más expedita fue la redacción de textos escolares. En su informe, en calidad de Inspector General de Educación, Obregón (1898) señaló lo siguiente:

> un recurso no despreciable, á mi juicio, para ir acentuando y perfilando la evolución técnica, es la hechura de libros de texto adecuados á nuestras escuelas y que respondan á los ideales de la pedagogía. En Costa Rica, donde andamos tan necesitados de buen elemento docente, el libro de texto es una necesidad imperiosa. Los que hoy usamos como tales, carecen de una condición primor-

> dial, y es que no encajan sobre el plan de estudio ni siguen el desarrollo de los programas oficiales (p. 10).

El libro de texto escolar concebido por inspectores e intelectuales era el puente entre la instrucción y el éxito de la reforma educativa. Ellos reflejan las preocupaciones intelectuales en torno a la instrucción y las concepciones del conocimiento escolar y el lugar esencial que tiene ya desde la década de 1890 el libro de texto escolar en el sistema escolar costarricense. En el reporte de una observación de la lección de geografía de una escuela en el sector de la provincia de Alajuela, el inspector Félix Noriega enfatiza que el maestro carece de método y recomienda "...la sujeción á las proposiciones del programa y á las prescripciones del método el cual debe emplearse el cual está claramente expuesto en el ABC, por Obregón, L." (Inspección General de Enseñanza, 1892, p. 4).

CARACTERÍSTICAS Y PRODUCCIÓN

En otro momento, el mismo Noriega, ahora para el caso de la enseñanza de las matemáticas, expresaba con vehemencia la importancia del texto escolar para dotar de los conocimientos más "avanzados", presentando un lenguaje apto para los maestros y, fundamentalmente, la secuenciación de la práctica instructiva: cómo iniciar la clase, qué ejercicios aplicar, cuándo y cómo evaluar, qué preguntas hacer (Noriega, 1897). Esas mismas características se encuentran en otros textos producidos, específicamente, para la escuela, evidenciando la existencia temprana de este género en el sistema educativo costarricense. Varios de ellos se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. **Textos escolares:1886 a 1935**

Autor	Título	Imprenta y Año
Miguel Obregón Lizano	El ABC de la geografía	Imprenta Nacional, 1886.
Alberto Brenes Córdoba	Ejercicios gramaticales.	Imprenta Nacional, 1888.
J. Dalséme	Geometría objetiva para el uso de las escuelas primarias.	Tipografía Nacional, 1888.
Juan Fernández Ferraz y José Campabadal.	Cantos escolares: libro del maestro no. 1.	s.e. 1888
Ricardo Jiménez Oreamuno.	Instrucción cívica para uso de las escuelas de Costa Rica.	Tipografía Nacional, 1888.
Faustino Montes de Oca.	Lecciones de instrucción cívica.	Tipografía Los Independientes, 1893.
Carlos Gagini	Ejercicios de Lengua Castellana	Tipografía Nacional, 1897.
Carlos Gagini	Vocabulario de las escuelas.	s.e. 1897
Félix Francisco Noriega.	Curso elemental de aritmética arreglado de acuerdo con los programas oficiales.	Imprenta Comercial, 1897.
Porfirio Brenes	Silabario castellano.	Imprenta Moderna, 1914.
Napoleón Quesada Salazar y Rogelio Sotela.	Silabario.	Imprenta y Librería Alsina, 1931.
Emma Gamboa	Nuevo Silabario	1935

Fuente: elaboración propia con datos de la Biblioteca Nacional de Costa Rica

El principal obstáculo que enfrentaban los libros de texto escolares era su reproducción en masa y circulación. El salario de los maestros no solo era bajo, además de ello, las ediciones eran pequeñas y circulaban, principalmente, en San José. Ello no impidió que las ideas circularan bajo otro esquema. La prensa pedagógica jugó un papel esencial de difusión, permitió al cuerpo docente acceder a obras de diversa índole pedagógica: teorías, ejercicios de instrucción, métodos para diferentes asignaturas, entre otros (González, 2021). Estos materiales, seleccionados cuidadosamente por la *intelligentsia pedagógica oficial*, muestran los enfoques pedagógicos de moda y, en cierta medida, las características intelectuales de esos funcionarios.

La dinámica institucional y política hacia finales del siglo XX y las primeras dos décadas del siglo XX, permitió una puerta giratoria entre docentes que ocupaban cargos administrativos en un periodo y luego volvían a las aulas. Los libros de texto durante este periodo, entonces, se diseñaban según los criterios de estos pedagogos del Estado, sugiriendo el control directo institucional de la práctica pedagógica, aunque no existió una normativa para el diseño y producción de textos escolares oficial. No obstante, de los textos listados en la tabla 1, se puede inferir los siguientes criterios que guiaron la producción de los textos en el periodo de análisis:

- **Pertinencia del conocimiento:** la selección del contenido debía responder al nivel de instrucción, de manera que la profundidad de las temáticas estaba limitada a lo que consideraban conocimiento pertinente para un nivel. Un tema recurrente entre los maestros intelectuales institucionales correspondía al valor práctico del conocimiento; que fuese aplicable o al menos útil para la vida cotidiana. Se procuraba usar fuentes novedosas o actualizadas, procurando que tanto maestros y estudiantes accedieran a literatura que no podrían conocer.

- **Aplicabilidad:** los textos se pensaban para cumplir un rol didáctico de tipo instructivo. Los autores ofrecían una interpretación o síntesis de contenidos y, seguidamente, un cuerpo de ejercicios de aplicación dirigido a maestros donde se detallaba minuciosamente

cómo desarrollar las lecciones. El nivel de aplicabilidad buscaba marcar los parámetros de la acción didáctica en función a los objetivos de los programas de estudio.

- **Profesionalización y nuevas teorías:** un caso para resaltar es el Nuevo Silabario publicado por Emma Gamboa en 1935, texto asentado en el método visual del profesor belga Decroly, cuyas ideas ya circulaban desde la década de 1920 en la Escuela Normal. Este ejemplo denota el modo en que, paulatinamente, los libros de texto incorporaron nuevas corrientes de pensamiento pedagógico. La preocupación por la instrucción será desplazada por la didáctica en tanto disciplina preocupada por la enseñanza.

BALANCE DEL PERÍODO

El período descrito muestra la importancia de los libros de texto escolares como herramientas para regular la instrucción educativa dentro de los márgenes de los programas de estudio, incluso, sustituto del maestro ante el problema una formación considerada deficitaria. La producción de textos estuvo controlada por el grupo de pedagogos que ejercían un importante control sobre la articulación del sistema educativo, a pesar de las diferencias generacionales, teóricas y políticas. Todos estos intelectuales estaban estrechamente vinculados con la institucionalidad educativa. Así, los textos producidos al calor de las demandas políticas se limitaron en garantizar el funcionamiento de las escuelas dentro de los programas de estudio. El respaldo institucional no irá más allá del control de la instrucción, aunque gracias a la creciente profesionalización de maestros becados para estudiar en el extranjero, se tendrá una nueva generación de pedagogos que relevarán a la generación que consolidó el sistema educativo desde principios del siglo XX. A pesar del relevo generacional y la sofisticación teórica y la introducción de nuevos métodos de enseñanza, la producción de textos no fue sistemática ni regulada a través de reglamentos ministeriales.

Otro elemento por considerar corresponde al problema de la profesionalización docente. Aunque la Escuela Normal, fundada en 1914, contribuyó a formar una nueva generación de pedagogos que destacará a partir de la década de 1930. La cantidad de maestros creció al mismo ritmo que el sistema educativo. La educación secundaria continuó limitada a ciertos perfiles de estudiantes, a modo de cierta élite que lograba acceder a la segunda enseñanza, la cual no era obligatoria ni contaba con una estructura curricular regulado. A ello debe sumarse una educación superior casi inexistente desde el cierre de la Universidad Santo Tomás, en 1888, limitando la formación pedagógica más allá de diplomado. Habrá que esperar hasta la fundación de la Universidad de Costa Rica (UCR) en 1940 y, con ella, el establecimiento de la Facultad de Educación, la cual décadas más tarde permitirá replantear la formación docente desde un plano profesional, alejada de la noción clásica, centrada en la instrucción pedagógica[13] .

PROGRAMA TEXTOS ESCOLARES ODECA-ROCAP: 1963-1978

Al finalizar la década de 1940, Costa Rica se encontraba lidiando con las consecuencias políticas de la guerra civil de 1948, cuyos vencedores propugnaron por una reforma del Estado, plasmado en la Constitución Política de 1949, vigente en la actualidad. En el campo educativo confluirán tres aspectos que decantarán el sistema educativo: i) la reforma Estatal en materia económica coincidió con la tendencia internacional de posguerra, bajo los planteamientos keynesianos, que desde la Comisión Económica

13 Cabe destacar que muchos maestros intelectuales pertenecientes al creciente movimiento comunista fueron expulsados del sistema escolar, algunos de los cuales se dedicaron a la producción de textos educativos literarios o la fundación de revistas culturales con importante impronta educativa entre los que destacaron: Carlos Luis Sáenz, Luisa González y María Isabel Carvajal conocida como Carmen Lyra. En la convulsa década de 1940, los bandos quedarán claramente establecidos entre intelectuales institucionalizados siendo caso emblemático de Emma Gamboa, y aquellos que operarán en los márgenes. Los libros de texto, en medio del contexto político interno y las suspicacias de la Guerra Fría, ocuparán un lugar privilegiado, pero no exento contradicciones de dentro de la Reforma Educativa de 1957 y las subsecuentes reformas hasta 1974.

para América Latina (CEPAL) introducirán la planificación administrada y se adoptará el modelo desarrollista, el cual fortalecerá la figura del Estado (López, 2020; Vargas, 2015); ii) la creciente influencia de los Estados Unidos en las reformas, que, en el marco de la Guerra Fría operó mediante organismos indirectos como la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA), fundada en 1952, en condición de ente autónomo internacional, la cual será rápidamente dirigida por la Oficina Regional para Centroamérica y Panamá (ROCAP) y iii) la Agencia para el Desarrollo Internacional (USUSAID por sus siglas en inglés) en 1961 (Esquivel y Dobles, 1995; Fox y Monge, 1999) desde la cual se ejecutaron proyectos de asistencia técnica e importantes créditos para las reformas educativas.

Con estos ingredientes, la educación se convirtió en objeto de preocupación a nivel ideológico y económico, pues uno de los motores del plan desarrollista será la masificación del sector educativo, la ampliación a sectores rurales y la cobertura para la educación secundaria. La producción de sujetos productivos para el cambio de modelo económico y la estabilidad política necesitaba de un control directo de la estructura institucional educativa y un currículo que fuese capaz de sostener el proyecto en el tiempo (Rama y Tedesco, 1980). A este respecto, en 1962, Costa Rica suscribe el Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación, el cual en síntesis establece que la inversión en educación es el mecanismo para acelerar el desarrollo económico de la región y, por tanto, la integración; que los programas de estudio deben ser producto de procesos de planificación con base las ciencias de la educación y se debe someter a evaluación constante los resultados (Asamblea Legislativa, 1966).

A pesar de que Costa Rica ratificó el convenio hasta 1966 (La Gaceta, 1966), desde 1951 recibió asistencia técnica de la USAID y la UNESCO, con miras a la reforma educativa que desembocó en la Ley Fundamental de Educación, plataforma sobre la cual se reestructuró la educación entre 1964 y 1973. El resultado de la seguidilla de ajustes será un sistema educativo, de estructura racional operativa, basada en los principios de la escuela activa y, del positivismo conductual de la psicología cognitiva de Skinner, revestida de una pátina discursiva idealista humanista (Retana, 2010). En este marco

de control regional se propuso el Programa de libros de texto conocido, popularmente, como ODECA-ROCAP, el cual tenía tres objetivos esenciales: i) producción de textos con base en criterios técnicos y de especialistas, ii) ofrecer acceso a la población educativa de Centroamérica y Panamá, textos gratuitos para primaria y, iii) promover una reforma regional de la educación general básica (primaria) para el desarrollo e ideológicamente neutralizar las propuestas radicales del campo pedagógico (Castro, 1972).



ROCAP da ₡258.400 para libros

Se suscribió el Convenio de financiamiento y asistencia técnica para el Programa Centroamericano de Libros de Texto, entre el Consejo Ejecutivo de la ODECA, por medio del licenciado Humberto Nigro Borbón, representante del licenciado Fernando Lara Bustamante, Ministro de relaciones Exteriores de Costa Rica y Presidente del Consejo Ejecutivo de la Organización, y la Oficina Regional para Centroamérica y Panamá (ROCAP), entidad de la AID, representada por su Director el Dr. Oliver Saure.

La noticia dada a LA HORA en el Ministerio de Educación Pública, agrega que dicho convenio es un significativo esfuerzo de ambas entidades de la ODECA, con sede en San Salvador y que tiene como objetivo central la producción de manuscritos y negativos para la impresión de libros de texto en las cuatro materias fundamentales de la escolaridad primaria del área centroamericana.

Se agregó que además, el convenio comprende financiamiento y asistencia técnica para 1970, que será utilizada por el Centro Regional de Libros de Texto para culminar las series de libros de texto básicos, cuya redacción se inició en 1962 como parte del esfuerzo para hacer realidad los postulados de la Alianza para el Progreso.

A esta fecha, los Ministerios de Educación de los seis países centroamericanos mediante los originales y negativos, proporcionados por el Centro Regional de Libros de Texto de la ODECA, han producido cerca de catorce millones de libros y guías para maestro, los cuales han sido distribuidos en todas las escuelas primarias oficiales de la región.

258.400 DOLARES DARA LA ROCAP

El presente convenio, se dijo más adelante, significa una aportación de ROCAP calculada en $ 258.400 la cual cubrirá entre otros, los gastos relacionados con la operación del Centro Regional como compras locales, impresión de guías, preparación de negativos, servicios de ilustración, consultores y asesores centroamericanos y de fuera del área.

A su vez, los Ministerios de Educación continuarán financiando los salarios de los profesores especializados que tienen a su cargo la redacción de los libros

Miércoles 14 de Enero de 1970 — LA HORA — 15

Se restablecerá el uso de toga y birrete en el Consejo Universitario

Comunicó el señor Secretario General de la Universidad de Costa Rica, Lic. Ismael Antonio Vargas Bonilla, que el próximo martes se llevará a cabo el Acto de Graduación en el Alma Mater. El acto tendrá lugar en el Centro de Recreación de la Universidad a las 3 de la tarde, recibiendo títulos de licenciados en distintas ramas gran cantidad de graduados. Como acto de enorme interés, dijo el Secretario General, sobresale el hecho de que se restablecerá el uso de la toga y el birrete en el Consejo Universitario, y los licenciados desfilarán hacia el estrado para recibir sus títulos. Habrá música de fondo a cargo de la Orquesta de Cámara del Conservatorio de la Universidad.

GRAN ENTUSIASMO ESTA DESPERTANDO EL CONCURSO DEL "COCTEL NACIONAL" PATROCINADO POR LA FABRICA NACIONAL DE LICORES

Es tal el entusiasmo que está despertando el concurso del "COCTEL NACIONAL" que con las primeras publicaciones, y aun antes de iniciarse, se han recibido gran cantidad de recetas.

Como aún está en vías de preparación este formidable concurso y ante la avalancha de cartas recibidas, se ruega al público que quiera adelantarse a la fecha oficial del 18 de enero, enviar sus fórmulas al apartado 4260 en San José.

Para este evento que tanto entusiasmo ha despertado se piensan valiosos premios en efectivo, así como cajas con variados licores de la Fábrica Nacional, elaborados bajo los más éticos controles científicos. Se contribuirá con este evento a eliminar en gran parte el consumo del venenoso guaro de contrabando que tantas víctimas causa. El 18 del presente mes de enero se iniciará oficialmente y se publicarán sus bases.

Fig. 1. **Financiamiento económico de ROCAP para libros de texto en 1970**

Fuente: LA HORA (1970).

CARACTERÍSTICAS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES

El proceso de producción de los textos, para el caso de Costa Rica, se divide en dos momentos. El primer momento, entre 1963 a 1967, se organizó un equipo de 6 maestros que recibieron capacitación de parte de ROCAP para la redacción de los textos. Se emplearon como base los textos "mesoamericanos" desarrollados en Guatemala, los cuales se sometieron a revisión y contextualización según los programas de estudio (Castro, 1972). Con los textos escritos y diseñados en el Centro de Libros de Texto, cuya sede se ubicaba en El Salvador, el gobierno de Costa Rica se encargó de la distribución y capacitación. Los nuevos textos requerían la aprobación del Consejo

Superior de Educación (CSE) para declarar su uso obligatorio. En paralelo, para gestionar la logística y la capacitación, entre 1962 y 1963, se estableció la Oficina de Publicaciones y la Dirección de Planificación, encargadas ambas de distribuir y diseñar las capacitaciones para cuerpo docente que usaría los textos.

En esta primera etapa se diseñaron los textos para las asignaturas básicas del currículo, priorizando los textos de lectura y Lenguaje de primero a tercer grado, luego los de Matemáticas y Estudios Sociales. Entre los objetivos del programa de textos, se propusieron ampliar la alfabetización, esencialmente, en las zonas rurales, lo cual se infiere a partir del orden de prioridad.

Tabla 2. **Producción de textos ODECA-ROCAP: 1963-1967**

ASIGNATURA	CANTIDAD
Lectura	756.000
Lenguaje	584.000
Estudios Sociales	493600
Matemática	580.800
Ciencias	488.600
Total	2.903.150

Fuente: elaboración propia con base en: Castro (1972).

Los datos de la tTbla 2 muestran el total de textos impresos y distribuidos en las escuelas primarias de Costa Rica. La dinámica de la reimpresión se calculó mediante proyecciones de crecimiento de la tasa de matrícula inicial, que entre 1963 a 1965 había escalado hasta 30%; así mismo, en este período, desde la USAID se mantuvo el monitoreo sobre el uso de textos, además de procesos de capacitación en Lectura y Matemáticas, por parte de consultores de los Estados Unidos. Hacia principios de 1967, más de dos millones de textos del programa circulaban en las escuelas. No obstante, para 1967, se diseñaron y aprobaron nuevos programas de estudio de las asignaturas básicas de primaria, de primero a sexto grado, lo cual significó un desfase

entre los textos empleados desde 1963 y la entrada en vigor de los nuevos programas (MEP, 1969).

Se inició el segundo momento de los textos del programa, con un proceso de reedición e impresión que tuvo cuyo horizonte homologar en lo esencial los contenidos de los nuevos programas con los textos. Este segundo período se extendió hasta 1973, como detalla la Tabla 3, a continuación.

Tabla 3. **Producción textos MEP-ODECA-ROCAP: 1967-1973.**

AÑO	ASIGNATURA	CANTIDAD
1967	Matemáticas	82.000
	Lectura	24.000
	Lenguaje	152.000
1968	*sin reimpresiones	0
1969	Matemáticas	90.000
	Lectura	50.000
	Lenguaje	90.000
1970	Lectura	125.000
	Lenguaje	60.000
	Estudios Sociales	130.000
	Matemática	205.000
	Ciencias	180.000
1971	Lectura	200.000
	Estudios Sociales	20.000
1972	Lectura	475000
	Estudios Sociales	20.000
1973	Lectura	180.000
	Lenguaje	130.000
	Estudios Sociales	80.000
	Matemática	20.000
	Ciencias	30.000
Total		2.343.000

Fuente: Elaboración propia con datos de: MEP (1974) y Castro (1972).

Para mediados de 1967, la producción se concentró en las asignaturas de Español, que comprendía Lectura y Lenguaje y Matemáticas. Estos textos no solo contenían modificaciones relativas a los nuevos programas, también habían sido redactados y revisados por el Departamento de Publicaciones, con la asesoría técnica de ROCAP. Para 1969, nuevamente se actualizan los planes de estudio, específicamente, de Matemáticas, Estudios Sociales y Español, la producción de ese año se concentra en Matemáticas y Lenguaje, quedando los textos correspondientes a estudios sociales para el año siguiente. Hay que considerar que la producción de los textos y su aprobación pasaba por vías diferentes, pues requerían de la aprobación oficial y la declaratoria del CSE para considerarlos de uso básico en las escuelas. La promoción de la lectura continuó siendo prioridad, de ahí que las ediciones de textos de lectura fuesen constantes durante este período, ocupando un volumen de más casi la mitad de los textos producidos hasta 1973.

Frente a la producción masiva de textos del programa ODECA-ROCAP, los cuestionamientos provenían de intelectuales y pedagogos, por razones político-ideológicas (Ovares, 1977) y de calidad del contenido y forma. Sobre esto último, específicamente para los textos de lectura y Lenguaje, cuatro miembros de la Academia Costarricense de la Lengua, Arturo Agüero, Julián Marchena, Hernán Zamora y Cristián Rodríguez, realizaron un análisis e informe a petición del Ministro de Educación, Guillermo Malavassi (Agüero et al., 1966). Las críticas plantean errores en la aplicación del método global de lectura, en la redacción poco pertinente para los niveles a los cuales se dirigen los textos y, principalmente, a la desvinculación con el contexto costarricense y la enseñanza "mecánica" de la lectura que promueven (Agüero et al., 1966, p. 19). La crítica también apuntaba a que los textos no promovían el patriotismo nacional, por su condición genérica de la cultura centroamericana.

Todas las críticas mencionadas adquieren sentido en cuanto a las características de los textos. Estos se diseñaron para promover la alfabetización masiva, enfocados en la aplicación pragmática de los contenidos correspondientes a conjuntos genéricos preseleccionados por los asistentes técnicos de ROCAP y redactados por equipos docentes que no tenían experiencia en la elaboración de textos escolares, sino formados por seis meses (Castro,

1972). En respuesta a las críticas, la ROCAP insistió en redireccionar los esfuerzos hacia la formación y capacitación docente, para lo cual se crearon e imprimieron guías para maestros que detallaban las formas de implementación de los textos.

Tabla 4. Producción de guías para maestros 1971-1973.

AÑO	TÍTULO	CANTIDAD
1971	Soy feliz	5.000
	Nuevos caminos	4.000
	Horas felices	4.000
	Lenguaje 3°	2.000
	Sin fronteras (lenguaje 4°)	4.000
	Alborada (lectura 5°)	4.000
	Umbrales	2.000
1972	Luís y Nora	5.000
	El mundo encantado	6.000
	Los seis hermanos	6.000
	Lenguaje 3°	5.000
	Sin fronteras (lenguaje 4°)	3.100
	Ciencias 4°	5.000
1973	Matemáticas 2°	3.000
	Lenguaje 3°	2.000
	Estudios Sociales 3°	2.000
	Lenguaje 4°	2.000
	Matemáticas IV°	2.000
Total		66.100

Los textos carecían de una propuesta didáctica programática. Recaía sobre el docente la planificación de la lección, quien a su vez no tenía formación suficiente para sistematizar la enseñanza. A partir de 1967 se enfatiza en programas de formación desde la Escuela Normal Superior y los cursos de actualización de la UCR (MEP, 1969). A juicio del ministro Malavassi, las guías para maestros eran necesarias, pero al mismo tiempo inútiles si no se comprendía cómo diseñar el plan de enseñanza, un problema complejo que, a ojos de los representantes de ROCAP, no afectaba el objetivo del programa de libros.

BALANCE DEL PERÍODO

Como se mencionó párrafos atrás, el MEP se encargó de la reimpresión de los textos del programa, pero incluyendo modificaciones con base en los nuevos programas y a partir de criterios técnicos. Al cerrar la década de 1970, en el año 1978 se proyectaba aun por parte de la entonces Ministra de Educación, María Eugenia Dengo, un nuevo tiraje de textos incluía innovaciones importantes, la propuesta de nueva Ley Orgánica para el MEP. Ambos proyectos no se llegaron a concretar, probablemente, debido al estallido de la crisis política y económica que enfrentó el gobierno de Rodrigo Carazo Odio (1978-1982), marcando un punto de quiebre en el papel del Estado costarricense que desde mediados de 1950 había adoptado el desarrollismo.

La paradoja que se vislumbra reside en que a pesar de la carga político-ideológica que pretendía imponer los textos de ODECA-ROCAP, la producción de los textos pasa a ser materia de análisis y con ello se resignifica su conceptualización dentro del sistema educativo. Las palabras de la pedagoga Emma Gamboa reflejan este sentido al afirmar que los textos no son ni deben ser un sustituto del maestro, sino un complemento que permita el desarrollo intelectual y cultural del estudiante (Gamboa, 2015). De ahí que, los textos debían no solo tener un vínculo directo con los programas de estudio y los principios del sistema educativo, sino que debían diseñarse con criterios de calidad y desde marcos pedagógicos con sustento científico.

Lo anterior allanó el camino para fomentar la investigación educativa dentro del MEP y una especial atención a la producción de material didáctico mediante parámetros basados en evidencia, criterios de diseño más novedosos y un cuerpo didáctico que promoviera mayor profundidad de los aprendizajes. En contraste, para Oscar Castro, representante de la ROCAP en Costa Rica, el programa fue un éxito total en cuanto a que se cumplió con la meta de dotar de textos escolares a más de un millón de estudiantes a lo largo del programa. También, gracias a los monitoreos sobre recepción de los textos por parte de directores de escuela y maestros, se obtuvo evidencia de que los textos facilitaban la enseñanza e incidieron en la promoción de la lectura (Castro, 1972).

Una consecuencia interesante de la experiencia con los textos de ODECA-ROCAP fue la preocupación no solo por producir textos oficiales, sino por establecer programas de investigación en torno a la producción de textos escolares en el seno del Ministerio de Educación. En el caso de la UCR se creó en 1974 el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC)[14]. Desde el MEP sobrevivió el Departamento de Publicaciones y el Departamento de Planificación, el cual trabajó en conjunto con el Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIE), dependencia de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que promovió la investigación y evaluación en torno a materiales escolares y evaluación de programas de estudio. Esto sirvió de base para la propuesta de la serie de textos *Hacia la luz*, desde el punto de vista pedagógico.

14 A partir del 2004 pasa a ser el Instituto Nacional en Investigación Educativa de la UCR.

CRISIS Y AJUSTE ESTRUCTURAL, FIN DE UNA ÉPOCA: SERIE *HACIA LA LUZ*. 1983-1988.

El impacto de la crisis mundial golpeó con mayor ferocidad a los países latinoamericanos y Costa Rica no fue la excepción. A partir de 1982 y, con un nuevo gobierno de Luis Alberto Monge, se implementaron los planes de ajuste estructurales que supusieron el inicio del desmantelamiento del aparato estatal costarricense forjado desde 1950. Entre las condiciones del ajuste estructural, el recorte al financiamiento de la educación significó un retroceso importante. A pesar de ello, el nuevo gobierno forjó alianzas directas con la UNESCO y, bajo el alero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se propuso una política educativa para un nuevo desarrollo. Uno de los puntos de ésta giraba en torno a la renovación de los libros de texto bajo la premisa de que los textos de ODECA-ROCAP no solo estaban desactualizados y en malas condiciones físicas, igualmente que no respondían a las nuevas necesidades educativas que enfrentaba el país.

Ante esto, el Ministro de Educación, dentro del marco de cooperación con la UNESCO y la donación de dos millones de dólares de la USAID, se propuso la producción de una serie de libros de texto escolar denominada *Hacia la luz* (MEP, 1985, pp. 151-156). La elaboración de los contenidos, de la estructura didáctica y la estructuración de las guías estuvo a cargo de los funcionarios de la Dirección Curricular, con el apoyo de la asesoría técnica de la USAID y CEMIE. Mientras que la producción material se logró a través de un convenio con empresas privadas litográficas a las cuales el gobierno adjudicó contratos (MEP, 1985). A pesar del escenario neoliberal en el plano económico, que claramente salpicó al sistema escolar, el hecho de que se mantuviera el control de la elaboración del contenido en el departamento especializado del MEP indica que los textos presentaron dos características: regulación y mediación entre el currículo y el aula, materialización del proyecto educativo en el marco de los procesos de ajuste estructural de la década.

CARACTERÍSTICAS Y PRODUCCIÓN

La serie Hacia la luz se desarrolló en dos fases. La primera, con el auspicio de la USAID, la cual aportó asesoría técnica y financiamiento entre 1982 hasta 1985. Desde el MEP los textos de la serie debían cumplir con una estructura didáctica que fomentase el desarrollo de aprendizajes en consonancia con los programas vigentes del momento, pero al mismo tiempo, pertinentes para los niveles de desarrollo cognitivo. Las guías de trabajo del maestro no buscaban una aplicación mecánica de los textos sino, insinuaban un uso complementario al trabajo de aula. Esto se reforzó con diagnósticos y evaluaciones de los primeros textos, generando así una práctica de constatación con evidencia del uso y alcance de los textos al tenor de las expectativas educativas del MEP.



Fig. 2. Texto de serie *Hacia la Luz* (tiraje 1986-1988)

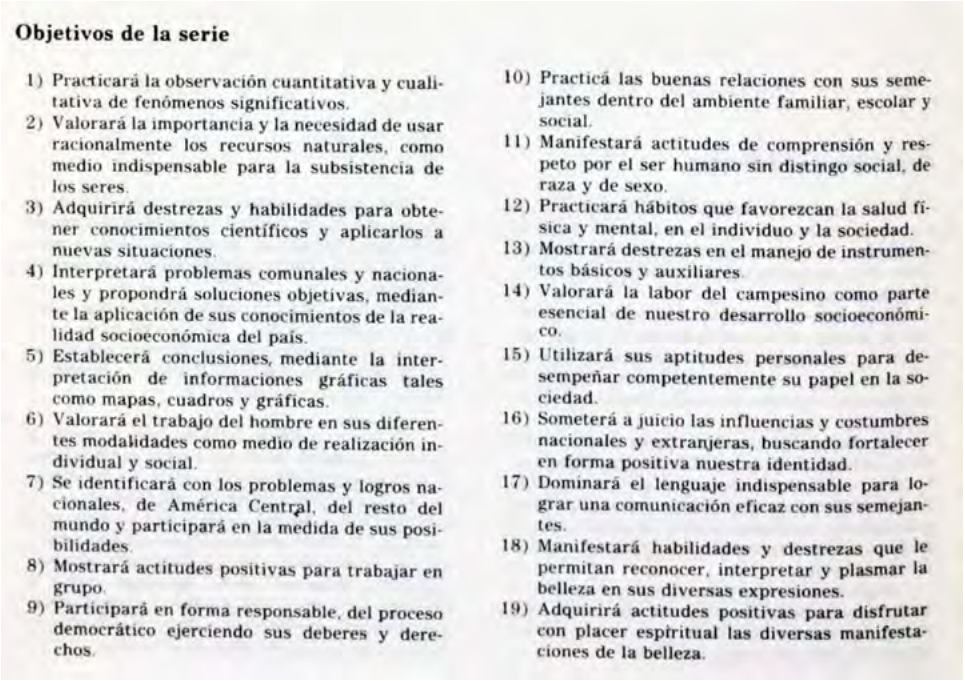
Fuente: Biblioteca Digital MEP[15].

15 El enlace al repositorio digital es el siguiente: https://mep.janium.net/janium-bin/busqueda_rapida.pl?Id=20240729113712

De acuerdo con lo anterior y, para dar cabida al proyecto, se argumentó que la serie proponía una innovación pedagógica y didáctica, en tanto, según las autoridades ministeriales, estos textos llevarían a que los estudiantes desarrollasen el pensamiento analítico, reflexivo y creador (MEP, 1985). Con esta propuesta se prometió solucionar la carencia de material didáctico en todas las escuelas del país, en que el 45% de ellas eran unidocentes. El Programa Nacional de Textos, con esta serie pretendía cubrir el 100% de la población escolar, lo cual significó 500.000 estudiantes a mediados de la década de 1980. En cuanto a la cantidad, se distribuyeron 1.005.045 libros, solo en el primer ciclo de la Enseñanza General Básica y 75.000 guías didácticas para docentes en 3.049 escuelas, pero las cifras no alcanzaron el medio millón de textos prometidos (MEP, 1985).

Lo cierto del caso, es que existió un alto financiamiento para este proyecto, que a todas luces como se mencionó, se caracterizó por elevado contenido ideológico casi a las postrimerías de la Guerra Fría. Se afirmó que la donación por parte de la USAID al gobierno de Costa Rica fue de $2.000.000, una cifra nada despreciable, para invertir en un proyecto que fue tendencioso, políticamente. En cuanto al equipo redactor se compuso de 24 educadores del MEP, los asesores nacionales por asignatura y algunos especialistas universitarios (MEP, 1985).

La segunda fase de la serie inicia en 1988, ya sin el respaldo de la USAID, sino bajo el Centro Nacional de Didáctica (CINADI). Éste se encargó de conformar los equipos de trabajo de redactores y la organización de los contenidos para producir los textos. Tanto en su primera fase como en la segunda, la serie no presentó grandes innovaciones didácticas, a pesar del respaldo técnico y las investigaciones producidas desde le MEP. Los textos ofrecían un conjunto de contenidos y de actividades limitadas que no permitían profundizar en el aprendizaje. Si bien ya la noción decimonónica del texto escolar, que pretendía ocupar el lugar del maestro había quedado atrás, gracias al avance de la investigación educativa sobre el diseño de textos escolares, la serie al igual que el caso ODECA-ROCAP, pretendió solventar de manera rápida y práctica la carencia de recursos didácticos y mantener cierta regulación en la aplicación de los programas de estudio.



Objetivos de la serie

1) Practicará la observación cuantitativa y cualitativa de fenómenos significativos.
2) Valorará la importancia y la necesidad de usar racionalmente los recursos naturales, como medio indispensable para la subsistencia de los seres.
3) Adquirirá destrezas y habilidades para obtener conocimientos científicos y aplicarlos a nuevas situaciones.
4) Interpretará problemas comunales y nacionales y propondrá soluciones objetivas, mediante la aplicación de sus conocimientos de la realidad socioeconómica del país.
5) Establecerá conclusiones, mediante la interpretación de informaciones gráficas tales como mapas, cuadros y gráficas.
6) Valorará el trabajo del hombre en sus diferentes modalidades como medio de realización individual y social.
7) Se identificará con los problemas y logros nacionales, de América Central, del resto del mundo y participará en la medida de sus posibilidades.
8) Mostrará actitudes positivas para trabajar en grupo.
9) Participará en forma responsable, del proceso democrático ejerciendo sus deberes y derechos.
10) Practicá las buenas relaciones con sus semejantes dentro del ambiente familiar, escolar y social.
11) Manifestará actitudes de comprensión y respeto por el ser humano sin distingo social, de raza y de sexo.
12) Practicará hábitos que favorezcan la salud física y mental, en el individuo y la sociedad.
13) Mostrará destrezas en el manejo de instrumentos básicos y auxiliares.
14) Valorará la labor del campesino como parte esencial de nuestro desarrollo socioeconómico.
15) Utilizará sus aptitudes personales para desempeñar competentemente su papel en la sociedad.
16) Someterá a juicio las influencias y costumbres nacionales y extranjeras, buscando fortalecer en forma positiva nuestra identidad.
17) Dominará el lenguaje indispensable para lograr una comunicación eficaz con sus semejantes.
18) Manifestará habilidades y destrezas que le permitan reconocer, interpretar y plasmar la belleza en sus diversas expresiones.
19) Adquirirá actitudes positivas para disfrutar con placer espiritual las diversas manifestaciones de la belleza.

Fig 3. Objetivos de la serie de libros de texto Hacia la Luz

Fuente: (MEP, 1986, p. 6)

Los objetivos de la serie que se muestran en la Figura 2, establecen una preocupación por generar pensamiento científico, pero fundamentalmente, por fomentar la conciencia nacionalista, la ética del trabajo productivo y la revalorización del campo/campesino como agentes potenciadores de desarrollo. Estos componentes más políticos que pedagógicos, revelan, claramente, la estrategia de desarrollo adoptada por el gobierno de Luis Alberto Monge, el cual inicia el proceso de liberalización económica.

BALANCE DEL PERÍODO

Para esta serie se elaboró una evaluación general, en el cual se rescató la posición de docentes y estudiantes. Aunque fue una iniciativa del propio ministerio, es perentorio rescatar algunas de las posiciones de los principales autores en este proceso. Con el estudiantado se concluyó que la claridad

del contenido de los textos no era la adecuada para los diferentes niveles y que la situación fue similar en todas las asignaturas. A pesar de lo anterior, se contó con una actitud positiva con el manejo y manipulación de éstos, inclusive siendo conscientes de la falta de claridad en la mayoría de sus segmentos. Por parte del profesorado, se observó que el uso de estos textos se generalizó con alta frecuencia. Se concluyó que la claridad no era la adecuada, pero se implementaban con regularidad las guías didácticas y se criticó la falta capacitación y la logística de distribución, puesto que algunos de los centros educativos quedaron sin los materiales (Paniagua, 1987).

Desde el punto de vista pedagógico, la situación es reiterativa en los diferentes períodos examinados hasta el momento. Se precisó más en las conjeturas políticas que llevaron a la producción de estos materiales que al contenido y la formación del estudiantado. El financiamiento e inversión para la fecha fue elevado, un aproximado de ¢106 millones de colones lo que significaría en la actualidad ¢1.164 millones. Lo más preocupante a nivel educativo es que las problemáticas que a nivel político se prometieron solucionar, continúan hasta hoy y algunas de ellas se han agudizado en el sistema educativo costarricense.

Esta serie debía someterse a un rediseño antes del nuevo tiraje programado para 1989. No obstante, esa reimpresión corregida nunca se llevó a cabo. No se cuenta con evidencia de la razón, pero sobretodo la educación pública sufrió de desfinanciamiento durante la década de 1980. Sin embargo, los textos continuaron circulando en las escuelas públicas del país. Entre 1988 a 1994, no solo no hubo nuevos textos, tampoco se realizaron cambios en los programas de estudio, conformando un sistema educativo atrofiado. El ocaso de este proyecto llegó cuando se inició una nueva etapa de producción de textos denominada *Hacia el Siglo XXI*, enmarcada en la nueva política educativa.

POLÍTICA EDUCATIVA HACIA EL SIGLO XXI Y SUS TEXTOS: 1994-2000

La década de 1990 inició con la urgencia de diferentes transformaciones que se debían implementar en el sistema educativo costarricense, en concordancia con una serie de reformas estructurales implementadas por el Estado desde inicios de la década de 1980 (Lizano, 1990; Rojas, 2010; Villasuso, 2000). Fue en esta coyuntura donde se desarrolló y aprobó la *Política Educativa Hacia el Siglo XXI*, sustentada en el acuerdo tomado por el CSE, el 8 de noviembre de 1994, en la sesión No. 82-94 (Consejo Superior de Educación, 1994).

Para llegar a la aprobación de esta iniciativa, los políticos de turno hicieron una lectura detallada de los antecedentes nacionales e internacionales que el sistema educativo necesitaba. Se mencionó la "Declaración de México de 1979" donde los Estados participantes se comprometían a destinar un 8% del Producto Nacional Bruto (PNB) a la educación; la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos", celebrada en Tailandia en marzo de 1990; "La educación encierra un tesoro", de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI", nombrado "Informe Delors" posterior a 1996; "Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad", en 1992 de la CEPAL/UNESCO; entre otras propuestas (Estado de la Educación, 2010).

Al momento de discutirse la propuesta, en el plano político-económico internacional, se desarrollaba un cambio de paradigma aparado en tres dimensiones notorias: la económica, la ecológica y la científica-tecnológica (Estado de la Educación, 2010). Estos elementos propiciaron un sistema educativo, en que la persona debía prepararse académica y técnicamente para contribuir en mayor medida al desarrollo económico del país. Pero, los temas ambientales tuvieron mayor protagonismo a nivel educativo, propiciando una imagen verde que Costa Rica conserva hoy pese a las contradicciones que representa en la actualidad (López y Granados, 2016).

En lo interno, la política educativa propuso buscar equilibrio entre enfoques curriculares incompatibles para llevar a acciones en todos los niveles educativos que fueran los agentes de cambio. Algunos de los planteamientos

fueron los siguientes: en preescolar elevar la cobertura, en primaria aumentar la calidad, en secundaria buscar su relevancia para la vida y el trabajo y la educación técnica, posicionarla como la columna para la transformación productiva del país. También, se abordaron los temas del acceso a códigos de la cultura universal, impulsar la innovación y la difusión del conocimiento, propiciar la capacitación y el protagonismo de los educadores y motivar la cooperación técnica internacional (Estado de la Educación, 2010).

De acuerdo con lo anterior, la política establecía el replanteamiento de la concepción de país y mundo que los ciudadanos podrían ejercer al momento. Se centró en la propuesta económica que el país debía desarrollar, pero propició el sustento de algunos elementos éticos en esta lógica de mercado y ambientales. Así, la iniciativa propuso cerrar las brechas: del conocimiento, la social, la conceptual y la cognoscitiva (Campos, 1997). Fue en este contexto, donde surgió la serie de libros de texto *Hacia el siglo XXI* (lleva el mismo nombre que la Política), tratando de acoplarse a la Política Educativa y a las trasformaciones socioeconómicas del país y de la región en general.

CARACTERÍSTICAS Y PRODUCCIÓN

A inicios de la década de 1990, el gobierno costarricense estableció convenios-préstamos con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con la misión de mejorar la calidad de la educación. Aunque, a lo largo de este capítulo se ha señalado que este tipo de convenios estuvo marcado por la injerencia ideológica, la propuesta para esta década era reducir las tasas de repitencia y la deserción en los ciclos básicos. Para lograr parte de los objetivos de estos acuerdos se visualizó la producción de textos escolares y otros materiales didácticas bajo la tutela del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECE) (Rodríguez, 2001).

La elaboración de estos materiales durante 1996-1997 fue en conjunto con la UCR. Contrario a las series anteriores, ésta editó y distribuyó textos

y guías para el III Ciclo de la Educación General Básica y fue una producción combinada de tres elementos: libro de texto, cuaderno de actividades y guía didáctica. A este conjunto integrado se le denominó complemento didáctico para que cada propuesta atendiera las necesidades pedagógicas del estudiantado de manera integral. Se propuso una seguidilla de capacitaciones para los docentes según las necesidades detectadas, mediante evaluaciones implementadas (Rodríguez, 2001).

La serie *Hacia el Siglo XXI* se proponía la asimilación de diferentes conceptos en los procesos educativos, a sabiendas que la brecha del aprendizaje era bastante notoria en esa década. Los principales conceptos que se propusieron fueron: conocer, percibir, comprender, relacionar, expresarse, resolver problemas, practicar lo aprendido, buscar causas y visualizar consecuencias. La serie se caracterizaba por: propiciar el desarrollo integral de las personas, estimular el desarrollo de la persona con relación al medio natural y social, ofrecer experiencias de aprendizaje dinámicas y participativas, propiciar la evaluación formativa, entre otras (Rodríguez, 2001). Lo importante de esta propuesta, y la política educativa que la acompañó, es que aún persisten las problemáticas señaladas, sin una solución rápida (Cordero, 2023; Monge, 2024; Murillo, 2023; Salas, 2023; M. Vargas, 2022).

La serie se organizó en lo denominado *complejos didácticos*: el libro de texto era el instrumento organizativo del trabajo en clase, un cuaderno de actividades para fomentar el autoaprendizaje y autorregulación de estudiantado y la guía didáctica diseñada para el docente, la cual contenía pautas y sugerencias para el desarrollo de las clases. Además, el diseño de los textos fue cuidadoso, pues se establecieron tres criterios para su producción: didácticos, enfocados en una concepción del aprendizaje con base en la experiencia a través de la creación y procesos de largo alcance, mediante actividades pertinentes con los contenidos; psicológicos, para fomentar el pensamiento y estimular la construcción de aprendizajes y, socioculturales para fomentar la identidad cultural según los contextos de procedencia, que es una forma de nacionalismo velado (MEP-PROMECE, 1995). Es de destacar la calidad gráfica de los textos de esta serie, empleando ilustraciones en color, distintas fuentes tipográficas. La estructura interna, pensada en

unidades temáticas, organizadas de forma secuencial, con un aparato de actividades sugerentes y con contenidos robustos que remitían a bibliografía complementaria.

BALANCE DEL PERÍODO

A diferencia del programa ODECA-ROCAP y la serie *Hacia la luz*, la serie *Hacia el siglo XXI* nació en estrecha vinculación con la política curricular del mismo nombre. Los textos intentaron plasmar los postulados constructivistas del momento y la incorporación directa de la academia en los campos disciplinares a manera de validación de conocimientos especializados. La serie evidencia cierto bagaje acumulado durante dos décadas dentro del MEP sobre la función del texto escolar, su diseño y utilidad y en el reposicionamiento del papel del maestro, acorde con los principios del constructivismo. Se propuso que la serie se enmarcara en los criterios didácticos, psicológicos, socioculturales y de ilustración, llevando a una dinamización del currículo que no fue evidente en las propuestas anteriores.

De igual forma, la serie fue sometida a una evaluación para reconocer la funcionalidad de los textos desde la óptica de profesores y estudiantes. Por parte del profesorado, hubo una aceptación de los textos, pero el porcentaje de uso no fue elevado, dado que la primaria reportó un 42.6% de uso y la secundaria un 33.3%. En general, se rescataron elementos como la elaboración gráfica y su apoyo pedagógico, la relación entre los contendidos y los programas de estudio, las propuestas didácticas que estimulaban el trabajo en equipo y la comprensión de los textos por parte del estudiantado. En general, el profesorado argumentó que se requería de mayor capacitación para cumplir a cabalidad con todas las propuestas de los libros (Rodríguez, 2001).

En cuanto a la evaluación de estudiantado, se recuperaron las respuestas del estudiantado de III Ciclo y se rescató nuevamente que, hasta 1997 el estudiantado de secundaria no había tenido la oportunidad de contar con libros de texto. En la evaluación participaron estudiantes matriculados en

el sistema diurno y argumentaron que el uso de éstos superó el 47,9% en sus actividades académicas. Se mencionó de manera generalizada, que los textos con los cuales pudieron adquirir nuevos conocimientos fueron los de Ciencias y Estudios Sociales. Hubo una alta comprensión de los contenidos inmersos en esas producciones (Rodríguez, 2001).

A nivel general, existió una aceptación adecuada de los actores que entraron en contacto con estas producciones, pero se podría decir, que fue el último gran proyecto de este tipo desarrollado por el MEP. Posterior a ello, la producción de libros de texto quedó en manos privadas y el CSE aboga porque estén en consonancia con los planes de estudio vigentes. Desde el 18 de febrero de 1999, en la sesión 15-99, dicha institución no aprueba libros de texto oficiales. La más reciente política curricular costarricense, implementada desde 2016, en alguna medida realizó una reforma pues introdujo el modelo educativo por habilidades y obligó a reformular algunos programas de estudio de las asignaturas. Sin embargo, de ninguna manera esapolítica incluyó la posibilidad de acompañar los cambios curriculares con guías didácticas o alguna serie de libros oficiales. Las fuentes no permiten dar cuenta con claridad de los motivos que eliminaron toda propuesta de contar con libros de texto oficiales. En 2018 se consultó al Dr. Leonardo Garnier Rímolo, Ministro de Educación de turno, sobre el MEP y la producción de libros de texto y expresó que la institución no produce textos y que cada docente escoge lo existente en el mercado. Aludió también a que algunas empresas editoriales sobornaban a los maestros para que adquieran sus libros (El Mundo CR, 2018).

CONCLUSIONES

La descripción de las series de textos y su análisis a la luz del desarrollo institucional ofrece un conjunto de datos, sobre los cuales es posible delinear una interpretación distinta de las dinámicas constituyentes del sistema educativo y los cambios experimentados desde 1950 hasta fines del siglo XX. Los textos educativos adquieren complejidad, puesto que dejan de ser simples documentos, productos residuales de cambios curriculares o adaptaciones del canon de conocimientos a las demandas político-estructurales de cada período. Por el contrario, son dispositivos que esconden bajo su superficie un entramado de relaciones políticas, culturales y pedagógicas cambiantes y muy a pesar de las transformaciones señaladas páginas atrás, han logrado mantenerse relevantes dentro de la cultura escolar del presente.

Entre 1957 hasta 1988 la producción de libros de texto jugó un papel esencial en la instauración de un canon de conocimientos escolares funcional con las demandas políticas y económicas del contexto nacional e internacional. Tal canon inclusive se mantuvo en la serie *Hacia el siglo XXI*: reforzar la identidad nacional y regional, promover valores democráticos como vehículo para el desarrollo individual y colectivo y, hacer de la educación el medio de transformación de la sociedad. En los tres casos, los libros de texto fueron el denominador común para lograr la propagación de esas ideas y mantener el denominador común que implica el canon de conocimientos escolares.

Las series de ODECA-ROCAP y *Hacia la luz*, tuvieron en común, acelerar el proceso de masificación escolar necesario para la introducción, primero de las políticas desarrollistas en Costa Rica, luego, del proceso de liberalización económica durante la década de 1980. Esa intencionalidad repercutió en la forma y contenido de los textos, cuyas limitaciones quedaron en evidencia en los diversos informes evaluativos de ambas series. Mientras tanto, cumplieron el objetivo de alcanzar la mayor cantidad de estudiantes gracias al acceso gratuito. Solamente, con la serie *Hacia el Siglo XXI*, los contenidos se vieron sometidos a examen y fueron tamizados por expertos en las disciplinas específicas quienes, junto con pedagogos y especialistas en didáctica y

evaluación, llevaron a cabo un proceso de transposición didáctica profundo para instaurar el constructivismo en el sistema educativo.

Un hallazgo esencial reside en el impulso institucional para generar un conocimiento instrumental y normativo a modo de soporte racional de los textos escolares y su implementación en el sistema educativo. En principio, este tipo de conocimiento técnico se encontraba bajo la dirección de las diversas comisiones de la UNESCO, USAID o ROCAP. Paulatinamente, tales tareas empezaron a recaer en funcionarios del MEP y, finalmente, se crean departamentos especializados en evaluación, diseño y capacitación. Por ejemplo, el Centro de Libros de Texto, el CEMIE, CINADI y PROMECE. Los informes, propuestas y evaluaciones generados por esas instancias constituyen un importante acervo documental para evidenciar la existencia de un conocimiento técnico educativo oficial del sistema educativo costarricense que aún no ha sido examinado. Fundamental es el hecho de que este marco de conocimientos confirma el argumento planteado, en el cual se afirmó que los libros de texto no son producciones aisladas, sino que contienen una plataforma racional que les otorga sentido en cada período.

La presencia e injerencia de organismos internacionales en la construcción de la agenda educativa e incluso, en las reformas llevadas a cabo desde 1950 en adelante, es una realidad constatada gracias a los sendos informes y programas consultados. Si bien existieron contradicciones entre recomendaciones de las misiones internacionales, verificable en los desfases entre los programas de estudio, los libros de texto y los informes; es cierto también, que las reformas respondieron en parte a diseñar el sistema educativo en función de los modos de desarrollo implementados entre 1950 hasta 1999. El sistema educativo costarricense, al igual que los del resto de la región latinoamericana, han sido definidos por las tensiones de las exigencias externas e internas, que demandan de la educación la formación de sujetos productivos y la delimitación de los conocimientos curriculares a modelos de corte instrumental del tipo de habilidades para el siglo XXI.

Es visible el cambio de significado y función de los libros de texto a lo largo del período de análisis. De los manuales de instrucción de fines de siglo XIX,

que buscaban completar la formación deficitaria del maestro, se transitó a la concepción de los textos a modo de instrumentos didácticos complementarios para la enseñanza y potenciadores de aprendizajes de largo alcance. Las nuevas denominaciones conceptuales, amparadas en la adopción de postulados de las ciencias de la educación y con base en evidencia empírica, definitivamente, modernizaron el papel del libro de texto dentro del sistema educativo. Ello contrastó con los problemas de profesionalización del cuerpo docente que hasta finales de la década de 1970 aun enfrentaba reclamos por su limitada formación disciplinar y pedagógica.

Finalmente, el análisis propuesto encontró limitaciones para profundizar en algunos períodos ante el limitado acceso a las fuentes primarias o la inexistencia de fuentes que permitiesen corroborar datos para explicar el abandono total de la producción de libros de texto oficiales. A pesar de ello, las fuentes existentes llaman la atención para llevar a cabo análisis más exhaustivos y focalizados en temas relacionadas con el pensamiento pedagógico oficial y sus transformaciones, la percepción del magisterio de su relación con el uso de los libros de texto y las características de producción de libros de texto de parte de las casas editoriales privadas que dominan este rubro desde hace dos décadas.

REFERENCIAS

Agüero, A., Marchena, J., Zamora, H., y Rodríguez, C. (1966). Libros de texto «ODECA»-"ROCAP" destinados a la escuela primara. Boletín de la Academia Costarricense de Lengua , XI(18-19). https://www.acl.ac.cr/BACL_I_1819.pdf

Asamblea Legislativa. (1966). Ley 3726: *Convenio Centroamericano sobre Unificación Básica de la Educación*. Sistema Costarricense de Información Jurídica. http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRMynValor1=1ynValor2=45761ynValor3=48238ystrTipM=FN

Brailovsky, D. (2020). *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos*. Homo Sapiens .

Campos, N. (1997). Política educativa Hacia el Siglo XXI: un análisis de su misión. *Revista Educación*, 21 (1), 23-28. https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v21i1.5466

Castro, O. (1972). *Elementary Textbook program. Final Report. Conclusions and Recomenations*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDAAB485D1.pdf

Consejo Superior De Educación. (1994). *La Política Educativa Hacia el Siglo XXI*. http://www.cse.go.cr/sites/default/files/files/Politica%20Educativa%20hacia%20el%20Siglo%20XXI.pdf

Cordero, M. (2023, agosto 31). Crisis en sistema educativo se profundiza, marcada por menor inversión, e incapacidad del MEP para ejecutar planes remediales. *Semanario Universidad*. https://semanariouniversidad.com/pais/crisis-en-sistema-educativo-se-profundiza-marcada-por-menor-inversion-e-incapacidad-del-mep-para-ejecutar-planes-remediales/

El Mundo Cr. (2018, febrero 15). MEP aclara que libros de texto en centros educativos deben estar acordes a planes de estudio. *El Mundo CR*. https://elmundo.cr/costa-rica/mep-aclara-libros-texto-centros-educativos-deben-estar-acordes-planes-estudio/

Esquivel, J., y Dobles, C. (1995). *Usaid Impact on Costa Rica Development During The Last 50 Years*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pdack962.pdf

Estado De La Educación. (2010). *La Política Educativa hacia el Siglo XXI: Propuesta de una Política de Estado*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/907.%20La%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20hacia%20el%20Siglo%20XXI_Propuesta%20de%20una%20Pol%C3%ADtica%20de%20Estado_III%20Informe_Cap%C3%ADtulo.pdf

Fox, J., y Monge, R. (1999). *USAID en el desarrollo de Costa Rica: impacto de 50 años de actividades*. https://academiaca.or.cr/wp-content/uploads/2017/06/Documentos1.pdf

Fuchs, E., y Henne, K. (2018). History of Textbook Research. En E. Fuchs y A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 25-56). Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2

Gamboa, E. (2015). Libros de texto básico para la enseñanza de la lectura. *Revista Educación,* 1 (1), 12-18. https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18743

González, D. (2021). Revista El Maestro 1926-1931. Una aproximación inicial. *Repertorio Americano*, 201-214. https://doi.org/10.15359/ra.2020-e16

Inspección General De Enseñanza. (1892). *Boletín de las Escuelas Primarias*. https://www.sinabi.go.cr/biblioteca%20digital/revistas/boletin%20de%20las%20escuelas%20primarias/boletin%20de%20las%20escuelas%20primarias%201892/a-Boletin%20de%20las%20escuelas%20primarias%20v%201%20n1.pdf

Kodliuk, Y., Bibik, N., Kodliuk, I., Kodliuk, L., y Radchenko, O. (2021). School textbook as an object of pedagogical research. *SHS Web Conf*, 104, 1-7. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2021/15/shsconf_icht-ml2021_02009.pdf

La Gaceta. (1966, marzo 26). Acuerdo entre el Gobierno de los Estados Unidos de América y los Gobiernos miembros de la Organización de Estados Centroamericanos (ODECA) con relación a la asistencia económica y técnica a los programas de integración Centroamericana. *La Gaceta, Diario Oficial de la República de Nicaragua.* http://legislacion.asamblea.gob.ni/Instrumentos.nsf/550cbe82091cc613062578b80075d823/ea611817c8fbbcba06257507006042 76?OpenDocument

La Hora. (1970, enero 14). ROCAP da ¢ 258400 para libros. *LA HORA.* https://www.sinabi.go.cr/ver//biblioteca%20digital/periodicos/la%20hora/la%20hora%201970/LA%20HORA_14%20ENE%201970.pdf

Lizano, E. (1990). *Programa de Ajuste Estructural en Costa Rica. Academia Centroamericana.* https://www.academiaca.or.cr/otras-publicaciones/programa-de-ajuste-estructural-en-costa-rica/

López, J. (2020). Raúl prebisch and Latin American structuralist thought. *Problemas del Desarrollo*, 51 (202), 3-24. https://doi.org/10.22201/IIEC.20078951E.2020.202.69634

López, M., y Granados, R. (2016). Desnudando el mito: un balance sobre las tensiones del modelo de conservación en Costa Rica (1970-2015). *Historia Ambiental Latinoamericana Y Caribeña (HALAC) Revista De La Solcha, 6* (1). https://doi.org/10.5935/2237-2717.20160004

Mep. (1969). *Memoria Anual.* https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1967.pdf

Mep. (1974). *Memoria 1973.* https://www.asamblea.go.cr/sd/Memoriasgobierno/Memoria%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%201973-1974-1.pdf

Mep. (1985). *Memoria 1985.* https://mep.janium.net/janium/Documentos/memoria1982-1986.pdf

Mep. (1986). *Matemática 6: Guía Didáctica para el docente.* Ministerio de Educación Pública. https://mep.janium.net/janium-bin/pdfview.pl?Id=20240729102150yr=72940yt=p

Mep-Promece. (1995). *Guía para el uso de la serie Hacia el Siglo XXI. Complejo didáctico.* Ministerio de Educación Pública . https://mep.janium.net/janium-bin/sumario.pl?Id=20240729102150

Monge, S. (2024, enero 10). Sueños truncados y la lucha por un futuro digno: la crisis de la educación pública costarricense. *Universidad de Costa Rica*. https://www.ucr.ac.cr/noticias/2024/1/10/suenos-truncados-y-la-lucha-por-un-futuro-digno-la-crisis-de-la-educacion-publica-costarricense.html

Murillo, Á. (2023, septiembre 12). Costa Rica y un sistema educativo en crisis: cuando el alumno estrella cae a notas rojas. *El País*. https://elpais.com/america-futura/2023-09-13/costa-rica-y-un-sistema-educativo-en-crisis-cuando-el-alumno-estrella-cae-a-notas-rojas.html

Noriega, F. (1897). *Curso elemental de aritmética.* Colección de textos nacionales: Costa Rica. Enseñanza Primaria-Años I á IV. https://www.sinabi.go.cr/Biblioteca%20Digital/LIBROS%20COMPLETOS/Noriega%20Felix%20Francisco/Curso%20elemental%20de%20aritmetica.pdf

Obregón, M. (1898). *Informe de la Inspección General de Enseñanza: 1896-1897.* https://www.sinabi.go.cr/biblioteca%20digital/libros%20completos/Inspeccion%20General%20de%20Ensenanza/Informe%20de%20la%20Inspeccion%20General%20de%20Ensenanza%201896-1897.pdf

Ossenbach, G., y Somoza, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.* MANES.

OVARES, F. (1977). Análisis de contenido ideológico en los textos de ODECA y ROCAP. *Revista de Educación*, 2 (2), 95-100. https://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/18684/18845

PANIAGUA, M. (1987). *Evaluación de los libros de texto de la serie «Hacia la Luz»: informe final.*

RAMA, G., y TEDESCO, J. (1980). *Education and develoment in Latina America. 1954-1975.* https://unipe.edu.ar/jctedesco/images/rama%20y%20tedesco.pdf

RETANA, C. (2010). *Currículo de la Educación Media Costarricense de 1950 a 2010.* https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/773

RODRÍGUEZ, R. M. (2001). *III Estudio sobre el uso pedagógico de la serie Hacia el Siglo XXI: Informe General.* https://mep.janium.net/janium/Documentos/8947.pdf

ROJAS, E. (2010, marzo 25). *Los PAE han tenido efectos desastrosos en América Latina.* https://www.ucr.ac.cr/noticias/2010/3/25/los-pae-han-tenido-efectos-desastrosos-en-america-latina.html

ROJAS, L. (2001). Tratamiento de los contenidos lingüísticos y gramaticales en los libros de texto de la serie: Hacia el Siglo XXI. En *Revista Educación* (Vol. 25, Número 2). https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3583/3492

ROJAS, M., DUCCA, I., y VARGAS, A. (1993). *Estudio sobre la situación y perspectivas de la elaboración de libros de texto para la educación básica de Costa Rica.*

ROLDÁN, E. (2018). Textbook and Education . En E. Fuchs y A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 103-114). Palgrave Macmillan. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_7

SALAS, N. (2023, septiembre 28). UNA expone delicada situación educativa: ¡Costa Rica en Alerta! *Una Comunica.* https://www.unacomunica.una.ac.cr/index.php/setiembre-2023/4865-una-expone-delicada-situacion-educativa-costa-rica-en-alerta

SAMMLER, S. (2018). History of the School Textbook. En E. Fuchs y A. Bock (Eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_2

VARGAS, L. (2015). *Modelo desarrollista y de industrialización sustitutiva (2.a ed.). UCR.* https://editorial.ucr.ac.cr/ciencias-sociales/item/2166-modelo-desarrollista-y-de-industrializacion-sustitutiva.html

Vargas, M. (2022). Desafíos de la educación costarricense en el siglo XXI. Reflexiones desde experiencias en espacios rurales. *Revista ABRA*, 42 (64), 36-53. https://doi.org/10.15359/abra.42-64.3

Villasuso, J. (2000). *Reformas estructurales y política económica en Costa Rica.* https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/822367d9-bc27-4685-a419-efd5f9bc00f4/content

6. ECUADOR

POLÍTICAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES. CASO ECUADOR

Judith Pinos Montenegro
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
Correo electrónico: jpinos@pucesa.edu.ec
epinos2002@yahoo.es

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo analiza las políticas de producción de textos escolares en Ecuador. El período de estudio parte con el año 2011, en el cual se emite la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Desde el punto de vista metodológico es una investigación documental, cualitativa y de análisis de contenido. El *corpus* documental lo constituyen 14 normativas públicas, 143 libros de texto (en español e inglés) y 38 recursos didácticos para la enseñanza en lenguas indígenas. Se encontraron tres principales hallazgos. Primero, las políticas públicas cambian para volverse menos rigurosas. Segundo, el país no cuenta con estudios de impacto de los textos escolares. Tercero, las escasas investigaciones sobre los textos escolares ecuatorianos, señalan la existencia de debilidades disciplinares y sesgos. Por lo tanto, Ecuador requiere fortalecer sus políticas públicas de producción de textos y apoyarse en la academia para evaluar el impacto en los logros de aprendizaje.

LOS TEXTOS ESCOLARES Y EL ROL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El texto escolar es un instrumento didáctico, elaborado en función a una serie de contenidos; y generalmente, tienen un abordaje disciplinar específico. Si un libro de texto escolar es de uso universal y obligatorio,

se convierte en un instrumento de control curricular que homogeniza la información. Su peligro radica en el poder de imponer un discurso de validez (Verón 1999). A inicio de la formación de las repúblicas latinoamericanas, la educación fue el instrumento para la consolidación de la identidad nacional y, lastimosamente, para la anulación de las diversidades lingüísticas y culturales. Por tal razón, los grupos *kichwas* ecuatorianos se organizaron para enseñar en su lengua, como lo documentó González Terrero (2015). La perspectiva intercultural es reciente, así como la exigencia de la producción de libros en lenguas nativas (Pinos Montenegro, 2019).

Conforme los derechos humanos en educación se ampliaron, la mirada sobre el hecho educativo se volvió más crítica y en la actualidad se evalúa si los libros de texto son portadores de sesgos y si coadyuvan a los logros de aprendizaje. Y, aunque existen peligros de que los textos se vuelvan instrumentos culturales de opresión, tienen algunas ventajas. Así, Bourdieu y Passeron (1995) recuerdan la importancia de que las personas entren en contacto con productos culturales; pues, abonan a su capital cultural y con esos se enfrentan al entramado social. En el caso de los grupos empobrecidos, los libros son además, un recurso importante para nivelar el acceso a conocimientos.

En la perspectiva teórica estructuralista (Bourdieu y Passeron,1995), los capitales culturales terminan siempre favoreciendo a quienes poseen. Años más tarde, Archer (2009) mostró que existen espacios de incidencia en las que los agentes sociales operan y pueden modificar las estructuras y que para un análisis sociológico se requiere «dar cuenta de la ocurrencia de la elaboración estructural, el análisis interaccional es esencial, pero inadecuado, a menos que se lleve a cabo en conjunto con el estudio del condicionamiento estructural» (p. 140). En ese sentido, el caso que nos compete, el condicionamiento estructural se expresa en las políticas públicas para la producción de textos escolares.

La producción de textos escolares es parte de las políticas públicas y, estas últimas son el campo donde «el Estado arbitra las diversas posiciones y toma decisiones, que se suponen deben beneficiar a la sociedad en conjun-

to» (Pinos Montenegro, 2019, p. 49). Por lo tanto, el Estado puede generar marcos normativos que promuevan la igualdad educativa y precautelen que los textos educativos sean herramientas científicas y se eviten sesgos que afecten a grupos específicos, como los sesgos de género, étnico-culturales, históricos, lingüísticos o socioeconómicos.

Los textos escolares son parte de las condiciones objetivas que permiten el hecho educativo. La UNESCO (2019) resalta que garantizar el acceso a textos escolares favorece la igualdad educativa. En el actual contexto, los textos escolares pueden ser físicos o digitales, de acceso abierto o restringido.

En los sistemas educativos, los libros de texto son materiales complementarios para las labores de enseñanza y de aprendizajes. Son el instrumento idóneo en la implementación de un currículo, pues sirven para que el cuerpo docente organice los aprendizajes. Pero, los libros de texto pueden caer en la «rigidez» como lo señaló la UNESCO (2019), cuando lo que promueven es la «estandarización de los recursos de aprendizaje» (p. 23). La rigidez curricular atenta contra la inclusión sobre todo cuando se requiere flexibilidad y adaptación curricular en entornos donde confluyen estudiantes con discapacidades o grupos de diverso nivel socioeducativo y cultural.

¿Cuánto inciden los libros de texto en los resultados de aprendizaje? El estudio de Martín, et al., (2022) comparó la estructura de los textos de España y Singapur para la enseñanza de las Matemáticas. En su estudio concluyen que Singapur cuenta con textos escolares más complejos en su composición lingüística y en la elección de operaciones cognitivas. Aquello parece ser un elemento crucial en el éxito de Singapur en el desempeño de las Matemáticas. En Ecuador, no se cuenta con un análisis de los logros de aprendizaje en función a la disponibilidad de textos escolares.

Los textos escolares impulsan actividades para el desarrollo de capacidades y aprendizajes. De ahí que el diseño y la calidad de dichas actividades debe ser vigilada. Por ejemplo, Arana Tuesta y Solís Trujillo (2023) advierten, para el caso de los libros peruanos de ciencia y tecnología «que en los textos escolares, motivo de estudio, se promueven prioritariamente, capacidades de

menor demanda cognitiva como las de tipo I y II, en detrimento de las de tipo III y IV» (p.1). En tal sentido los textos requieren ser revisados.

El estudio de Sepúlveda et al. (2022) para el contexto chileno, destaca que los libros de ciencias e historia tienen pocos ejemplos que empujen a la aplicación de los conocimientos en hechos de la cotidianidad, razón por la cual sugieren fortalecer dicho aspecto.

Los libros de texto son útiles porque facilitan a los estudiantes el acceso a un grupo ordenado de contenidos. Pero, los libros de texto son productos culturales y como tal portan mensajes expresos y ocultos, bañados de valores. De ahí que las investigaciones académicas se preguntan si los documentos se abren a la diversidad, contribuyen a la eliminación de discriminaciones, si tienen pertinencia científica y/o si son útiles para los logros de aprendizaje.

Sin embargo, cuando los entornos tienen la presencia de diversas culturas e idiomas, los Estados enfrentan nuevos desafíos. Así, la UNESCO (2019) ilustra el caso de la necesidad de textos en lenguas nativas para los pueblos africanos. En Ecuador y América Latina, es necesario identificar si todos los grupos culturales cuentan o no con materiales educativos en sus propias lenguas. Adicionalmente, debe considerarse lo que señala Sepúlveda et al. (2021) que los textos escolares se formulan en un lenguaje académico, más denso que el lenguaje cotidiano, por lo que se requiere la mediación docente.

Si bien, en la mayoría de sistemas educativos se instaló el concepto de inclusión, se requiere dotar de materiales flexibles ya que, la política inclusiva convirtió a las aulas en espacios de agrupación de estudiantes con distintos niveles de capacidades. En tal escenario, los libros deben adaptarse a cada estudiante (Aguiar-Aguiar, et al., 2020).

Existe otro tipo de diversidad, como la socioeconómica. Al respecto, González-Palomares y Rey-Cao (2019) señalan que en los textos escolares de Educación Física «Las señas de identidad que encuentran los estudiantes en los libros de texto se vinculan con personas competitivas, que forman

parte de la élite, visten ropa de marca y lucran con el patrocinio deportivo». (p. 281). De ello se desprende que es necesario una vigilancia sobre cómo se componen los textos y las ilustraciones que los acompañan.

Así, la tarea de la ilustración de textos es compleja; como lo documentan Pinto, et al.,(2020). No basta con colocar una figura, aquella debe acompañarse de «aportes significativos para interpretar» (p. 122). En el caso ecuatoriano, Pinos Montenegro (2016; 2017) mostró en el texto de enseñanza de historia ecuatoriana, las ilustraciones y los contenidos, coadyuvan a la desigualdad de género y a la invisibilidad histórica de algunos grupos sociales.

Si bien es necesario revisar qué contienen los libros de textos, también es urgente identificar las ausencias. Así, Calvanti (2022) advierte que los libros «muestran una narrativa que presenta a la Amazonía habitada por personas sin nombre, representada de manera generalizada y asociada a los tiempos de la aparición de los primeros habitantes en las Américas y a la época de la colonización» (p. 1). En el caso ecuatoriano, no existen análisis sobre cómo son representadas las diversas áreas geográficas del país.

Varios autores coinciden en la importancia de los textos escolares. En la práctica docente cotidiana, según Velásquez Aponte y López (2015) existirían dos perspectivas opuestas «Algunos docentes consideran que el texto escolar es un apoyo necesario y acuden cotidianamente a él. Otros piensan que es más un objeto que obstaculiza el aprendizaje» (p. 9).

En el caso ecuatoriano, los textos escolares son de uso obligatorio para el sistema educativo público y, de acuerdo con Sánchez Borrero (2020) el libro de texto es «una herramienta de control curricular» (p. 47) por parte del Estado. Es decir, vigila los contenidos a enseñar y es portador de un discurso de validez. Según, Pichún et al., (2022) los textos escolares portan representaciones sociales ya que «Las representaciones sociales son una construcción humana que muestran referentes de las prácticas sociales, del conocimiento y de los sistemas de acciones.» (p. 126). Un problema derivado de esto es la invisibilización de unos grupos sociales versus la sobrerepresentación de otros.

Si los textos escolares son portadores de un discurso de validez (Verón, 1999), éstos deben tener un equilibrio en las representaciones sociales, incluir varias perspectivas, ya que inciden en los aprendizajes y la visión del mundo de las comunidades educativas; pero, sobre todo de los grupos estudiantiles (Castorina 2017). Por lo tanto, las políticas educativas norman instrumentos que obliguen a analizar las representaciones sociales en los libros de texto.

En consecuencia, las políticas públicas de producción de textos escolares, requieren ser flexibles (UNESCO, 2019), fortalecer la adquisición de aprendizajes y destrezas profundas, atender a la complejidad de los entornos lingüìstico-culturales, coadyuvar a la no discriminación (género, etnia, clase social u otro) y cuidarse de invisibilizar a grupos sociales.

LAS PREGUNTAS DE INDAGACIÓN

El presente documento tiene por objetivo mostrar cómo las políticas públicas abordan la producción de textos escolares del Ecuador. Para tal objetivo se formulan las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos aborda la política estatal de producción de textos escolares en Ecuador? y ¿qué muestran las investigaciones sobre los textos escolares que se producen en Ecuador?

Para cumplir con el objetivo de indagación, se recurre a un trabajo de corte documental, que analiza dos grandes grupos de elementos. Por un lado, las normativas públicas que rigen la producción de textos escolares y los textos escolares en sí. Por otro lado, las investigaciones académicas sobre textos escolares ecuatorianos, que se emplean en las instituciones de financiamiento público.

Para la sistematización de los documentos, se apoya en Atlas ti, versión 7. Se emplean como categorías de indagación: políticas públicas, textos escolares y sesgos.

LA POLÍTICA ESTATAL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES EN ECUADOR

La década de 1996 a 2006 fue un tiempo de inestabilidad sociopolítica y el sector educativo sufrió paralizaciones de servicios, reclamos por salarios atrasados y falta de recursos. Aunque existió producción de textos, éstos beneficiaron a grupos rurales, a través de fondos específicos (abordaje focalizado) y no constituyeron una política más general.

El estudio realizado por Ponce Jarrín (2010) analizó las políticas educativas de la focalización de apoyos sociales de los años 90. El autor concluye que los impactos son mínimos porque fueron transferencias incondicionales y que Ecuador tiene las peores condiciones educativas en comparación a sus pares latinoamericanos.

Entre los años 2007 a 2014, Ecuador vivió un auge económico, como lo documenta Barrera Guarderas (2020). En el año 2008, Ecuador formuló una nueva Constitución de la República (CRE, 2008) que señala la rectoría del Estado sobre el sistema educativo y garantiza la dotación de recursos económicos a ese sector (véase artículos 344 a 349, CRE, 2008). En 2009, Ecuador estableció un Plan Nacional de Desarrollo que contiene las medidas para superar las desigualdades sustanciales, entre esas la educativa (Secretaría Nacional de Planificación-SENPLADES 2010) .

En el año 2011, Ecuador aprobó la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y con ella, el país hizo un cambio estructural. Dicho cuerpo legal reconoce la necesidad de atender a la variedad cultural y entregar una educación de calidad. En Ecuador viven 14 nacionalidades y 19 pueblos indígenas, con sus diversas lenguas (14 idiomas), mientras que la población mestiza utiliza el idioma español. De ahí que el diseño del material educativo debe atender esas necesidades multilingües y pluriculturales. Por lo tanto, una pregunta de indagación es si los libros de texto responden al multilingüismo del territorio ecuatoriano.

La Reforma del año 2011 (LOEI) modificó la oferta de los servicios educativos. Antes de 2011, los servicios educativos se fraccionaban en jardines de

infantes, escuelas y colegios. Hoy la educación pública ecuatoriana funciona a través de las llamadas «unidades educativas», que son agrupaciones donde se atiende a la población comprendida entre 5 a 18 años de edad.

Cada unidad educativa brinda la Educación General Básica (EGB) y estudios de Bachillerato. La EGB la comprenden preparatoria, básica elemental, básica media y básica superior (Ministerio de Educación 2023). Mientras el Bachillerato cubre tres cursos. En tal escenario, la educación fue concebida como un *continuum.* Así, un estudiante ingresa a los 5 años de edad y permanecerá, idealmente, en el establecimiento hasta que se gradúe como bachiller a los 18 años de edad.

Considerando su financiamiento, la educación ecuatoriana se divide en pública, privada y mixta. Este trabajo se concentra en el análisis de la producción de textos para el sistema público educativo, que atiende a la población entre 5 a 18 años de edad. Según los datos abiertos del Ministerio de Educación (2023) la educación básica y el bachillerato atiende a 4.264.359 estudiantes, de esos 3.230.753 de estudiantes acuden a instituciones de financiamiento estatal; es decir, en los cuales, obligatoriamente, se emplean los libros de texto.

Luego de los años de auge petrolero, desde 2018 a la presente fecha, Ecuador volvió a sumirse en problemas financieros y sociales. En el ámbito educativo se producen intentos del Estado de ahorrar en algunas áreas, incluyendo la de textos escolares. Por ejemplo, se emitió la Normativa que regula la reutilización de los textos escolares (Ministerio de Educación 2018, Ministerio de Educación 2019, Ministerio de Educación 2019).

En cuanto a la política pública de producción de textos, se presenta la Tabla 1, la cual resume los aspectos troncales de la perspectiva estatal; se muestran aspectos permanentes y otros aspectos dinámicos que se evidencian en las sucesivas modificaciones de leyes y acuerdos ministeriales que norman cómo se evalúan y certifican los libros de textos.

Tabla 1. Políticas estatales respecto a la producción de textos. Caso Ecuador

AÑO	MARCO LEGAL	EXTRACTO	OBSERVACIÓN
2008	Constitución de la República del Ecuador	Art. 26 y 27	La educación es un derecho
		Art. 344.- El sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de educación superior. El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través de la autoridad educativa nacional (...)	Rectoría del Estado central en materia educativa
2011	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011)	Art.2. Principios	Obligatoriedad
		ff. Obligatoriedad.	
		gg. Gratuidad.	Eliminación de barreras para el acceso
		Art. 6 Obligaciones del Estado t. Garantizar un currículum educativo, materiales y textos educativos, libres de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatoria;	Garantizar textos educativos sin sesgos
		Art. 22 Atribuciones de la Autoridad Nacional Educativa g. Fomentar y estimular la publicación de textos y libros nacionales de valor educativo, cultural, lingüístico, artístico y científico, libres de contenidos e imágenes sexistas y discriminatorias;	Fomentar la producción de textos
		TÍTULO VII DISPOSICIONES GENERALES CUARTA.- La Autoridad Educativa Nacional es responsable y garante de producir y distribuir los textos, cuadernos y ediciones de material educativo (...).	Distribución y actualización (cada tres años de textos escolares)
2012	Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural	Art. 9 los currículos nacionales, expedidos por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional, son de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país (...)	Obligatoriedad de que los textos educativos se sometan al currículo nacional

AÑO	MARCO LEGAL	EXTRACTO	OBSERVACIÓN
2014	ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2014-00021-A Normativa Para La Evaluación Curricular De Los Libros De Texto En El Sistema Educativo	Normativa para la evaluación curricular de los libros de texto en el sistema educativo Art. 4.- Evaluadores. - De acuerdo al proceso establecido en el presente Acuerdo Ministerial, podrán calificarse como entidades evaluadoras de calidad y rigor curricular y disciplinar de los libros de texto escolares, aquellas universidades que cuenten con una acreditación vigente en la categoría A o B (...)	Señala el proceso y condicional el perfil del evaluador Solo pueden ser evaluadores quienes tienen con acreditación de las categorías A o B
2015	Manual De Procedimientos Para El Ingreso Al Sistema Beet.	(...) un proceso de calificación sobre 100 puntos, que incluye: Rigor científico. Rigor conceptual Rigor didáctico Rigor de diseño Rigor lingüístico	En el rigor lingüístico solo plantea el uso de un lenguaje "amigable".
2016	Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00005-A Reformas al acuerdo ministerial No. MINEDUC-ME-2014-00021-A de 08 de julio de 2014	Normativa para la evaluación curricular de los libros de texto en el sistema educativo	
		Artículo 5.- Agréguese la siguiente Disposición General: "QUINTA. - La Subsecretaría de Fundamentos Educativos delegará a un técnico responsable para la administración, gestión, monitoreo y seguimiento del Sistema BEET (Banco de Expertos Evaluadores de Textos), quien trabajará conjuntamente con la Coordinación General de Gestión Estratégica para realizar los ajustes necesarios a la herramienta tecnológica.".	BEET
2016	Acuerdo Ministerial No. Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A	Expide el currículo nacional obligatorio	
2018	Ley Orgánica Reformatoria A Ley Orgánica De Educación Superior (2018)	Que, una vez culminados los procesos de evaluación y acreditación de las Universidades y Escuelas Politécnicas, éstas han desarrollado las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación y por tanto es menester eliminar la tipología que categoriza instituciones y genera distorsiones en el Sistema de Educación Superior, perjudicando la oferta y demanda académicas, así como las posibilidades de inserción en el mercado laboral;	Elimina la categorización de las universidades.

AÑO	MARCO LEGAL	EXTRACTO	OBSERVACIÓN
2018	Normativa Que Regula La Reutilización De Los Textos Escolares En Las Instituciones Educativas Fiscales, Fiscomisionales Y Municipales	Artículo 4.- Definición de Texto Escolar. - El texto escolar es un recurso didáctico impreso para el estudiante, que sirve como herramienta activa, por su naturaleza propia, al disponer de contenidos curriculares, actividades y recursos pertinentes para un aprendizaje significativo que desarrolle destrezas, conocimientos y aptitudes propias de cada asignatura.	Definición de texto
		Artículo 5.- Tipos de textos escolares	Tipos de texto (fungibles y no fungibles)
		Artículo 6.- Reutilización de textos escolares. - La duración de los textos escolares fungibles y no fungibles que se entregan en todos los niveles educativos, dependerán del tiempo que el Ministerio de Educación disponga para que ese texto este vigente	Reutilización de textos escolares
2018	Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00081-A Lineamientos De Uso De Textos Escolares	Artículo 10.- Fomento del uso de textos escolares digitales	Uso de textos digitales
2018	Acuerdo Nro. MINEDUC-2018-00088-A	Art. 4.- Entidades evaluadoras. - Serán entidades evaluadoras de textos escolares las instituciones de educación superior (universidades, escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos pedagógicos, de artes y los conservatorios) que deseen calificarse como tales ante el Ministerio de Educación, siempre y cuando se encuentren ubicadas en la categoría A o B, por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).	Proceso de certificación de textos escolares
		Art. 5.- Banco de expertos evaluadores. - Se conformará con el personal académico de las instituciones de educación superior previamente calificadas por el Ministerio de Educación, (...) Cada vez que la entidad desee incorporar un nuevo profesional a su banco de expertos evaluadores, deberá realizar el proceso de calificación preestablecido.	
		Mantiene el proceso de evaluación/calificación 2015 (rigores y puntaje)	

AÑO	MARCO LEGAL	EXTRACTO	OBSERVACIÓN
2019	Acuerdo Nro. MINEDUC-2019-00041-A.	Regulación para la certificación curricular de los textos escolares del sistema educativo nacional	
		Artículo 4.- Certificación Curricular. - Es el proceso mediante el cual el Ministerio de Educación emite la autorización respectiva, para que los libros de textos escolares editados por personas naturales o jurídicas (editores), puedan ser comercializados y/o distribuidos en los establecimientos educativos del Sistema Nacional de Educación. La revisión que realice el Ministerio, previa a emitir la certificación curricular, se enmarcará en un análisis que verifique que el texto se haya desarrollado en estricto apego al currículo nacional obligatorio, precautelando que no existan contenidos discriminatorios; que se garantice los derechos de los estudiantes; y, que no se induzca a cualquier tipo de violencia y/o posiciones ideológicas.	Las personas jurídicas pueden comercializar y distribuir textos escolares
2019	Acuerdo Nro. MINEDUC-2019-00042-A	EL PROCEDIMIENTO PARA LA CERTIFICACIÓN CURRICULAR DE LOS TEXTOS ESCOLARES DEL SUBNIVEL DE PREPARATORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL Artículo1.- Los textos escolares del subnivel de preparatoria (primer grado de Educación General Básica) del Sistema Educativo Nacional serán evaluados y certificados por el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Fundamentos Educativos.	En los primeros niveles no evalúan el BEET
2020	Instructivo para la Certificación Curricular de Textos Escolares	En el proceso ejecutado por las entidades de educación superior se identificaron los siguientes nudos críticos: • el tiempo excesivo de duración de los procesos, • la no exclusividad de los evaluadores para el proceso, • la priorización de la evaluación disciplinar a la curricular, entre otros aspectos	Se señala a las IES (instituciones de educación superior) como fuentes de problemas
		Evaluador. - Profesional con título de tercer nivel en la asignatura a la que postula debidamente registrado en el SENESCYT1;	Ya no se requiere título de cuarto nivel
		EXCEPCIÓN. - En caso de que no exista una entidad evaluadora, que se encargue de realizar la parte correspondiente del proceso de evaluación de los textos escolares, será el Ministerio de Educación (...)	Se abre la posibilidad para que el propio Ministerio de Educación realice la evaluación y no necesariamente una IES.

La política pública, expresada en los sucesivos acuerdos ministeriales, regula los pasos para la certificación de los textos escolares desde la emisión de la LOEI (2011) hasta la normativa del año 2020.

El centro de las normativas está en evaluar si los productos, los textos escolares, se ajustan al currículo nacional y cumplen con cinco dimensiones: i) rigor científico, ii) rigor conceptual, iii) rigor didáctico, iv) rigor de diseño y v) rigor lingüístico. Para la evaluación de los textos escolares, la tarea se encargó a las instituciones de educación superior del Ecuador, en un primer momento.

Pero, en el año 2012, Ecuador se embarcó en la evaluación integral a todas las universidades y escuelas politécnicas del país. Producto de dicha evaluación se cerraron 14 universidades (Long, y otros 2013). En ese año, el resultado fue una clasificación de la universidades en cinco categorías de calidad: A,B, C, D, E. Quedó claro que no todas las universidades y escuelas politécnicas contaban con capacidades instaladas para generar una educación de calidad. Aquello fue aprovechado por el Ministerio de Educación, en una acción sin precedentes, para normar que solo las universidades de categorías A y B puedan evaluar los textos escolares. Sin embargo, en el año 2018, el Ecuador eliminó la categorización de las universidades y hoy solo existen dos estatus (acreditada o no acreditada).

En el año 2018, se emitió el Acuerdo Nº MINEDUC-MINEDUC 2018-00081-A, sobre Lineamientos de uso de textos escolares, que entre otros aspectos, impulsa los recursos digitales. Hoy, Ecuador cuenta con una serie de recursos en formato digital, los cuales incluyen todos los textos disponibles por grado, así como el acceso a guías, sugerencias y manuales de diverso tipo (Ministerio de Educación 2024).

En Ecuador, los textos escolares son producidos bajo las orientaciones del Ministerio de Educación. El 10 y el 11 de julio de 2019, el Ministerio de Educación emitió dos acuerdos ministeriales Nro. MINEDUC MINED UC 2019 000 41 A y Nro. MINEDUC MINED UC 2019 00042 A. El cambio de política pública de esos acuerdos permite que autores y editores obtengan certificaciones de libros de texto.

El último instructivo se formuló en el año 2020. En el documento se señala, como justificación, que entre 2010 a 2015, los textos educativos atravesaron algunas dificultades, lo cual llevó a vincular a las Instituciones de Educación Superior (IES) en su producción. Sin embargo, el Ministerio de Educación afirma que hubo nuevos problemas, cuando las IES intervienen en la generación de esos textos:

> En el proceso ejecutado por las entidades de educación superior se identificaron los siguientes nudos críticos:
>
> - el tiempo excesivo de duración de los procesos,
>
> - la no exclusividad de los evaluadores para el proceso,
>
> - la priorización de la evaluación disciplinar a la curricular, entre otros aspectos (Ministerio de Educación, 2020, p .4).

Los libros escolares producidos con financiamiento estatal son de uso obligatorio en las instituciones públicas. Mientras que el artículo 12 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) permite que las instituciones de financiamiento privado o mixto puedan elegir los libros. El artículo 13 de Reglamento de la LOEI, marca el tema de certificación curricular.

En resumen, al comparar la evolución de la política pública para textos escolares se puede observar lo siguiente:

Tabla 2. **Diferencias entre las normativas 2015 -2020.**

Anterior a 2020	Desde el año 2020
Los textos escolares tendrán se renovarán cada tres años *(Ministerio de Educación 2014)*	Los textos escolares pueden durar el tiempo que establezca el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación 2020)
La producción de textos escolares es formulada por editoriales o autores independientes. (Ministerio de Educación 2015)	La producción de textos escolares es formulada por editoriales o autores independientes.
Los textos de 2do grado a 3er curso de bachillerato, son evaluados por universidades de categoría A y B. (Ministerio de Educación 2015).	Puede no existir una entidad evaluadora y en ese caso el Ministerio de Educación a través de la Subsecretaría de Fundamentos educativos evaluará el texto
	El evaluador (puede ser un autor independiente) que cumpla con el perfil determinado por la Subsecretaría de Fundamentos Educativos (anexo 1)
Los expertos evaluadores deberán ser profesionales con título de cuarto nivel debidamente registrado en el SENESCYT, cuyo código constará en los informes. (Ministerio de Educación 2014)	Se requiere título de tercer nivel. (Ministerio de Educación 2020)
Se crea un «banco de expertos evaluadores». – Se Señala que lo conformará con el personal académico de las instituciones de educación superior (Ministerio de Educación 2018)	Se mantiene el banco de expertos, pero hoy puede ser un docente de educación básica o bachillerato.
En el año 2015 se estimaba que proceso de evaluación dure 45 días calendario (Ministerio de Educación 2015).	Hoy el proceso dura máximo 40 días calendario (Ministerio de Educación, 2020, p. 2)
Solo la Autoridad Nacional Educativa puede distribuir los textos escolares	Cualquier persona jurídica puede distribuir los textos escolares y comercializarlos, con visto bueno de la Autoridad Nacional Educativa.

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, la política de producción de textos escolares mantiene algunos aspectos, mientras otros evolucionaron y apuntan a que la evaluación se produzca en menor tiempo. En cuanto al perfil de quienes evalúan y las instituciones, los cambios en la política pública de 2018 (Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior, 2018 LOR LOES), inciden en que no es necesario que los evaluadores provengan de universidades con el mayor índice de calidad; pues ahora la LOR LOES (2018) eliminó la categorización de las universidades.

También es notorio que el anexo 1 de la política pública del Instructivo para la certificación curricular de textos escolares (2020), establezca un perfil profesional de tercer nivel, mientras que la política pública de hace cinco años (Ministerio de Educación, 2015), instauraba como requisito del evaluador que tenga un título de cuarto nivel. En el año 2018, se establece como requisito ser docente universitario, mientras que en 2020, puede ser un docente de los niveles básico o bachillerato.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCOLARES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y EL BACHILLERATO

Los libros de texto disponibles, que corresponden a la producción 2020 y 2021, son 143 documentos. El Ministerio de Educación ofrece libros para todas las áreas curriculares (Ministerio de Educación 2023) en idioma español, un libro por cada uno de los cursos escolares y, de bachillerato, para el idioma inglés. Es necesario destacar que son recursos de acceso abierto, lo cual constituye un elemento importante de política pública educativa.

Las entidades que producen estos libros son: Editorial Don Bosco Obras Salesianas de Comunicación, que elaboró 66 libros; la Universidad Andina Simón Bolívar, 39 libros; Maya Educación, 26 y, el propio Ministerio de Educación. Si tomamos como referencia la indagación de Sánchez Borrero (2020), cuyo dato afirma que el Ministerio de Educación tenía en ese año 89 títulos disponibles, se evidencia así una mejora en el número de libros de texto y una

reducción de las casas editoras participantes. Este es un aspecto que debe evaluarse para pulir la política pública y la calidad de los documentos.

En cuanto a los libros de texto que atiendan la diversidad cultural y lingüística, el Ministerio de Educación cuenta con la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, en cuyo portal se encuentran alojados 38 recursos didácticos (en 12 lenguas nativas diferentes y dos documentos comunes en español). De esos incluyen cuentos, libros de texto y guías didácticas en diversos idiomas.

Respecto a la temporalidad:

1. 12 recursos fueron producidos en el año 2012 bajo la responsabilidad de la Universidad de Cuenca/Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación/Departamento de Estudios Interculturales, Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, UNICEF y Gobierno de Finlandia.

2. 26 recursos fueron producidos entre los años 2017 a 2019, bajo la autoría del propio Ministerio de Educación.

Por lo tanto, la producción de textos escolares en lenguas indígenas cobra forma y se extiende desde el año 2012 hasta 2019; no obstante, en los últimos tres años, no se evidencia una nueva producción de libros.

En cuanto a la percepción de calidad y aspectos de incidencia de los textos producidos para el sistema educativo público nacional, se evidencian las siguientes reflexiones:

> Araujo y Bramwell (2015), en el informe de la UNESCO, afirman que desde el año 2007 el Estado ecuatoriano entrega textos educativos para los diez primeros años de EGB, y que incluyeron la producción de libros en lenguas indígenas. Y a partir el año 2012, se distribuyen libros para el aprendizaje del inglés. El cálculo que presentan es que en el inicio (año 2007) se beneficiaron 1,3 millones de estudiantes y que en el año 2015 este número alcanzó a 3,5 millones (UNESCO, 2015, p. 38)

Pinos Montenegro (2016; 2017) señaló que los libros de texto para la enseñanza de historia contienen sesgo de género, invisibilizan en el lenguaje a las mujeres y grupos étnicos. Ponce y López (2017), en un documento del Ministerio de Educación, señalan que en el año lectivo 2015-2016, el Estado invirtió US $. 52.991.966,30 y eso representó 3.296.975 textos «se encuentra que el programa de textos escolares tiene un impacto positivo en logros académicos y no tiene impacto en matrícula» (p. 2).

Luego, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018) afirma que las medidas como textos escolares permitieron que se mejore la tasa de matriculación escolar (p. 20). Esto contradice lo encontrado por Ponce y López (2017); de aquello se puede deducir que el país requiere realizar una evaluación técnica, independiente del impacto de la dotación de textos escolares.

Ríos (2020) se pregunta sobre el uso del texto escolar de Lengua y Literatura para cuarto año, en una unidad educativa. La autora señala que el texto escolar tiene dos caras. Por un lado, ventajas en cuanto tiene una secuencia de contenidos obligatorios; por otro, señala que el cuerpo docente realiza un uso activo y mientras los estudiantes reciben los contenidos de forma pasiva. Adicionalmente, los libros de texto constituyen una limitante cuando el docente no investiga o no amplía los conocimientos.

Guijarro (2021) analizó los textos de historia ecuatorianos producidos entre 1915 y 2015. Concluye que estos tienen sesgo en cuanto a que:

> los textos escolares siguen manteniendo la tesis de la Historia Patria sobre la explicación de la Independencia como un acontecimiento supremo que trajo consigo el nacimiento de la República del Ecuador gracias a los esfuerzos de los libertadores. Ante esta situación, consideramos que una de las posibles formas para lograr la reforma de la Historia Patria del siglo XIX se encuentra en ceder el control de la enseñanza de la Historia a los investigadores académicos expertos (p. 23).

La sugerencia de Guijarro (2021) es que, para evitar sesgos y poca rigurosidad, se derive a académicos el trabajo de diseño de textos; pero, aquello contradice lo manifestado en el Instructivo para la Certificación de Textos *(Ministerio de Educación 2020)*, en el cual se señala que las universidades y académicos se demoran y se concentran en realizar un enfoque disciplinar. Este es quizá el aspecto más importante a considerar; pues como ya se señaló anteriormente, los textos ecuatorianos requieren miradas libres de sesgos y más rigor en el contenido y en la forma.

CONCLUSIONES

Como ya se explicó, Archer (2009) sugirió el análisis de las condiciones estructurales, la interrelación y los tipos de condicionamiento. En esa perspectiva teórica, respecto a las condiciones estructurales, el análisis arroja en el caso ecuatoriano que en la época de auge económico (2007 a 2016 aproximadamente), el Estado dotó de libros de texto a los niveles educativos; se aspiraba que los mismos se actualicen cada tres años y se buscó el rigor disciplinar y didáctico. Al llegar una nueva época de crisis económica, se evidencian cambios, se considera a los libros de texto como recursos reutilizables, se da énfasis a las versiones digitales y, la renovación de los recursos queda supeditada a las órdenes políticas del Ministerio de Educación. En cuanto a la interacción, el Ministerio de Educación delega a las universidades la elaboración de informes sobre los textos escolares; sin embargo, en el último documento *(Ministerio de Educación 2020)* se deja en claro que las universidades dan énfasis en los aspectos disciplinares y se demoran en la emisión de informes. Aquello es un tema que merece ser retomado y analizado en una próxima oportunidad.

Así, los sucesivos acuerdos ministeriales e instructivos para certificar textos escolares, evidencian cambios sutiles de forma y fondo que privilegian la apresuración en la producción de los textos y diluyen el espíritu de rigurosidad disciplinar y la vigilancia de sesgos.

En cuanto a la producción de textos, está ausente una normativa que califique, con mayor grado de exigencia, los perfiles de autores que producen los textos escolares. Otro aspecto ausente en la política pública es el de evaluación del impacto de los textos escolares. En tal sentido, los carriles parecen ir por caminos separados. Por un lado, los pocos estudios sobre textos escolares ecuatorianos muestran que son portadores de sesgos y que requieren mejorar en contenidos y forma. Por otro, los estudios del propio gobierno son contradictorios en cuanto al impacto, así mientras Ponce (2017) afirma que los textos no tienen impacto en la matrícula pero si en los aprendizajes, INEVAL (2018), afirma lo contrario. Por lo tanto, se requiere pulir la política pública para mejorar la producción de textos con colaboración de la academia; aunque, eso signifique la inversión de tiempos y recursos. Pues, como lo demostró el estudio de Martín et al., (2022), es posible que si los textos son de mejor calidad, éstos incidirían en los logros de aprendizajes, como fue el caso de Singapur para la enseñanza de la Matemáticas.

El trabajo que se presenta en este capítulo alerta sobre las consecuencias del uso obligatorio de textos escolares; siendo la principal, el peligro de homogenización, es decir, la inserción de una versión única de la realidad social, lo cual es contradictorio en un país que se reconoce como pluricultural y con una perspectiva educativa intercultural. De ahí que, aunque el currículo puede ser similar, garantizar la libre elección de libros de textos es un tema que debe debatirse en Ecuador.

Además, es importante dar la posibilidad a que autores diversos propongan libros de texto que incluyan saberes locales, evitando así el desplazamiento y la desaparición de conocimientos. Junto a aquello queda por debatir el uso de la autonomía docente en la generación de material didáctico propio, cuya ventaja puede ser la pertinencia de saberes.

Aunque este estudio abordó algunos aspectos, quedan otros para próximas investigaciones; entre éstos, el desarrollo de estudios comparados sobre las políticas nacionales para el desarrollo de textos escolares. Al mismo tiempo, se requiere estudiar cómo la dotación de textos para

poblaciones indígenas ecuatorianas contribuye a la preservación de las lenguas. Junto a aquello, urge pensar en nuevos formatos de textos como aquellos que incluyen diversidades tecnológicas.

REFERENCIAS

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA- INEVAL. 2018. *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf: Ministerio de Educación.

AGUIAR-AGUIAR, Giselvis, MAINEGRA-FERNÁNDEZ, Débora y GARCÍA-REYES, Olivia. 2020. «Enseñar comprensión de textos a escolares con trastornos del espectro autista: Secretos desde la experiencia.» *Revista electrónica Educare* 1-16. Disponible en: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11205.

ARANA TUESTA, Peter, y SOLÍS TRUJILLO, Beymar. 2023. «Promoción de competencias científicas en textos escolares de Ciencia y Tecnología del segundo grado de educación secundaria de Perú.» *Revista Educación,* 47 (1) http://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.49913.

ARAUJO, María, y BRAMWELL, Daniela. 2015. *Cambios en la política educativa desde el 2000*. Informe UNESCO No. ED/EFA/MRT/2015/PI/35: Unesco.

ARCHER, Margaret. 2009. *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/teorc3ada-social-realista.pdf.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Decreto Legislativo 0, Registro Oficial 449 de 20-oct-2008. Disponible en: https://www.asambleanacional.gob.ec/es/contenido/constitucion-de-la-republica-del-ecuador.

ASAMBLEA NACIONAL. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Registro Oficial No. 417 de 31 de marzo de 2011. Disponible en: https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-educacion-intercultural-0.

—. 2018. *Ley Orgánica Reformatoria A la Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Disponible en: https://www.asambleanacional.gob.ec/es/multimedios-legislativos/41234-ley-organica-reformatoria-la-ley.

BARRERA GUARDERAS, Augusto. 2020. «Desafíos para un nuevo ciclo progresista.» En *Ecuador. Balances, debates y desafíos postprogresistas*, de Stalin Herrera, Camilo Molina y Víctor Hugo Torres, 137-159. Buenos Aires: CLACSO- Argentina. Disponible en: https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Stalin-Herrera.pdf.

Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean Claude. 1995. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Distribuciones Fonanamara S.A.

—. 2003. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI. https://proletarios.org/books/Bourdieu-Los_herederos_los_Estudiantes_y_la_Cultura.pdf.

Castorina. 2017. «Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje.» *Psicología de Educación* 1-13. Disponible en: https://www.semanticscholar.org/paper/Las-representaciones-sociales-y-los-procesos-de-de-Castorina/4c428fbafa282171e95d6c3a1e81fd35a363262f.

Cavalcanti, Erinaldo. 2022. «El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia,narrativa y enseñanza.» *Revista Humanidades, vol. 12, núm. 1* 1-14. Disponible en: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/49299/49315.

González Terrero, María Isabel. 2015. «Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural.» *Revista Colombiana de Educación* 75-95. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323006.pdf.

González-Palomares, Alba, y Rey-Cao, Ana. 2019. «Deporte, publicidad y marcas en los libros de texto de educación física.» *Cuadernos* 281-310. Disponible en: https://doi.org/10.7764/cdi.46.1428.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INEC. 2020. *Ecuador, cuenta conmigo. Presentación de resultados nacionales.* Quito. https://www.censoecuador.gob.ec/wp-content/uploads/2023/10/Presentacio%CC%81n_Nacional_1%-C2%B0entrega-4.pdf: INEC.

Jácome Ríos, Ana María. 2020. *Tesis de Licenciatura. El uso del texto escolar en Lengua y Literatura en cuarto año de la Educación General Básica, de la Unidad Educativa Fiscomisional Don Bosco La Tola .* Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en: https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/18504.

Long, Guillaume, Pacheco, Lucas, Chávez, Gina, Ballas Claudia Ballas, Granda María Luisa, Martínez, Luis , Santos, Enrique, y Yerovi, Ramiro. 2013. *"Suspendida por falta de calidad". El cierre de catorce universidades en Ecuador.* Quito: CEAACES. Disponible en: https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/pdf-suspendidas-por-falta-de-calidad.pdf.

Ministerio De Educación. 2023. *Datos abierto, Ministerio de Educación.* https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/: Ministerio de Educación.

—. 2015. *Manual de Procedimientos para el ingreso al sistema BEET*. Quito: Ministerio de Educación. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/Manual-del-sistema-BEET.pdf.

Ministerio De Educación. 2016. *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016 00020-A*. Quito: Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Acuerdo-Ministerial-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf.

Ministerio De Educación. 2018. A*cuerdo Nro. MINEDUC. 2018-00088A*. Quito. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/09/MINEDUC-MINEDUC-2018-00088-A.pdf: Ministerio de Educación.

—. 2018. *Acuerdo Nro. MINEDUC-2018 0081-A Lineamientos de Uso de Textos Escolares*. Quito: Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/08/MINEDUC-MINEDUC-2018-00081-A.pdf.

—. 2019. *Acuerdo Nro. MINEDUC-2019-00041-A*. Quito: Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/MINEDUC-MINEDUC-2019-00041-A.pdf.

—. 2019. *Acuerdo Nro. MINEDUC-2019-000-42-A*. Quito: Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/08/MINEDUC-MINEDUC-2019-00042-A.pdf.

Ministerio De Educación. 2014. *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2014-0021 Normativa para la Evaluación Curricular de Los Libros de Texto en el Sistema Educativo*. Quito. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/MINEDUC-ME-2014-00021-A.pdf: Ministerio de Educación.

—. 2016. *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00005-A Reformas al acuerdo Ministerial NO. MINEDUC-ME2014-0021-A DE 08 de julio 2014*. Quito: Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/01/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2016-00005-A.pdf.

—. 2023. *educacion.gob.ec*. 22 de noviembre. https://educacion.gob.ec/subniveles-de-educacion/.

Ministerio De Educación. 2020. *Instructivo para la Certificación Curricular de Textos Escolares*. Quito. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/instructivo_de_certificacion_de_textos_escolares.pdf: Ministerio de Educación.

—. 2020. «Instructivo para la Certificación de Textos Escolares.» Quito: Ministerio de Educación. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/07/instructivo_de_certificacion_de_textos_escolares.pdf.

—. 2023. *Libros de texto del Ministerio de Educación.* Quito: Ministerio de Educación. Disponible en: https://librosdetextoecuador.org/.

—. 2018. «Normativa que regula la reutilización de los textos escolares en las instituciones educativas fiscales, fiscomisionales y municipales.» Quito, Pichincha: Ministerio de Educación. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/06/Acuerdo-reutilizacion-de-textos-escolares.pdf, junio.

—. 2024. *recursos.educacion.gob.ec.* 03 de enero. https://recursos.educacion.gob.ec/.

Asamblea Nacional. 2012. *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural* . Quito: Suplemento del Registro Oficial No. 754 de 26 de julio de 2012. Disponible en: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/02/Decreto-ejecutivo-1241-RLOEI.pdf .

Pichun, Maricruz, Loreto, Saldaña y PIÑERO, Juan Luis. 2022. «Representaciones de género, etnia y familia en textos escolares públicos de Matemáticas en Chile.» *Perspectiva educacional. Formación de profesores* 125-149. Disponible en: DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1310.

Pinos Montenegro, Judith. 2017. «El género en los libros de texto de historia.» *En Letra* 199-213. Disponible en: https://revistaenletra.files.wordpress.com/2020/08/2017.08-en-letra-8-9-pinos-montenegro.pdf.

Pinos Montenegro, Judith. 2016. «Género y memoria traumática en los libros de texto para la enseñanza de Historia del Ecuador.» *IV Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y II Congreso Internacional de Identidades* 1-15. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78120.

—. 2019. T*esis doctoral. Tras las huellas de la igualdad : Estudio de caso en la educación general básica, Ambato, Tungurahua, Ecuador.* La Plata- Argentina: Memoria Académica UNLP. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1729.

Pinto, Williams, Olivia, Sandra, y González-García, Francisco. 2020. «Enlace químico: representaciones en Textos Escolares Chilenos.» *Educación Química* 122-130. Disponible en: http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.4.70850.

Ponce Jarrín, Juan. 2010. *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación impacto de programas educativos focalizados en Ecuador.* Quito: FLACSO. Serie Atrio. Disponible en: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/43366.pdf.

PONCE, Juan, LÓPEZ, Maren. 2017. *Evaluación de Impacto del Programa de textos*. Quito. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Evaluacion-impacto-textos-y-uniformes.pdf: Ministerio de Educación de Ecuador.

ASAMBLEA NACIONAL, 2012. «Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.» Quito: Registro Oficial. Decreto Presidencial 1241. Disponible en: https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/Reglamento-Ley-Org%C3%A1nica-Educaci%C3%B3n-Intercultural.pdf, 26 de julio.

SÁNCHEZ BORRERO, Guillermo. 2020. «El efecto libro de texto escolar en el mercado editorial ecuatoriano.» *Revista DAYA. Diseño, Arte y Arquitectura* 47-68. Disponible en: https://revistas.uazuay.edu.ec/index.php/daya/article/view/378.

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN-SENPLADES. 2010. *Plan Nacional para el Buen Vivir. Construyendo un Estado plurinacional e intercultural*. Quito: SENPLADES. Disponible en: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/%20Informacion-Legal/Normas-de-Regulacion/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir/Plan+Nacional+del+Buen+Vivir+2009-2013.pdf.

SEPÚLVEDA OBREQUE, Alejandro, OPAZO SALVATIERRA, Margarita y JARA CÁRCAMO, Diego. 2022. «Desempeños de comprensión del aprendizaje presentes en los textos escolares de Ciencias Naturales e Historia en la Enseñanza Básica chilena.» *Transformación* 70-93. Disponible en: http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v18n1/2077-2955-trf-18-01-70.pdf.

SEPÚLVEDA, Angélica, PIEDRA, Nicole y CARDOSO, Beatriz. 2021. «Aprender a estudiar textos en primaria: propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares.» *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 1-19. Disponible en: http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.6.

SILVA GUIJARRO, Víctor. 2021. «¿Guerra anticolonial o guerra civil? Análisis historiográfico sobre el protagonismo étnico en la independencia del Ecuador, según los textos escolares de Historia (1915-2015).» *Naveg@mérica Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas* 1-27. Disponible en: https://revistas.um.es/navegamerica/article/view/478611.

UNESCO. 2019. *Guidelines on the development of open educational resources policies*. Francia: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558.

VELÁSQUEZ APONTE, Daysi, y ALBERTO LÓPEZ, Rodolfo. 2015. *El texto escolar. Investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Editorial Kimpres S.A.S. Disponible en: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170131041229/eltexto.pdf.

VERÓN, Eliseo. 1999. *Esto no es un libro.* Barcelona: Gedisa. Disponible en: https://tallerdesemio.files.wordpress.com/2016/03/paratexto-de-esto-no-es-un-libro.pdf.

VICENTE MARTÍN, Santiago, Lleven Verschaffel, y Rosario Sánchez Fernández. 2022. «Dificultad de los problemas verbales en los libros de primaria de Singapur y España.» *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas* 41-63. Disponible en: http://www.sinewton.org/numeros.

7. MÉXICO

POLÍTICA CURRICULAR EN DISPUTA: POLARIZACIÓN IDEOLÓGICA FRENTE A LAS REPRESENTACIONES DE LA DIVERSIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.

Casandra Guajardo
Universidad Rosario Castellanos, URC, México
casandra.guajardo@gmail.com

Dalia Argüello
Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México
daliaarguello@filos.unam.mx

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es un estudio sobre currículum y política educativa. Se sitúa dentro de la coyuntura que se ha vivido en México, a raíz de la implementación de la reforma llamada "Nueva Escuela Mexicana", pero se enfoca, especialmente, en la polémica desatada por la publicación de los libros de texto gratuitos en agosto de 2023.

Nos parece importante dar cuenta del momento histórico que vive el país porque da pautas para leer tendencias de polarización política, las cuales impactan de muchas formas en la educación en América Latina y en gran parte del mundo. El propósito de este capítulo es analizar el discurso que enarbolan los nuevos libros de texto gratuitos para secundaria con respecto al tema de la diversidad y, con ello, dar cuenta de la disputa ocurrida en medios de comunicación, redes sociales y espacios académicos sobre los materiales y su enfoque.

Con esto buscamos documentar, en parte, cómo las manifestaciones de rechazo e inconformidad hacia los libros de texto desvelan posiciones antagónicas en torno a la función social de la escuela, del papel del profesorado, de la organización de los contenidos y las formas de enseñarlos. La discusión no sólo es educativa, sino que se inscribe en la lucha política e ideológica que se libra entre el régimen, los sectores que lo apoyan y los grupos de oposición.

El capítulo se divide en tres secciones; en primer lugar, mostraremos brevemente el contexto en el cual surgieron los libros y se desató la controversia. En el segundo apartado realizamos un análisis temático por pares (González. T y Cano, A., 2010) del libro *De lo humano y lo comunitario* de primer grado de secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2023) que abarca los temas de Tecnología, Educación Física y Tutoría o educación socioemocional. Buscamos patrones significativos y temas emergentes en el contenido y utilizamos algunos elementos del análisis basado en la teoría fundamentada, realizando un ejercicio de codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002) en las que exploramos unidades de significado dentro de los datos para encontrar categorías relacionadas con el tema de la diversidad y sus diferentes manifestaciones, entre las cuales se destaca la diversidad de género, sociocultural, funcional, etc.

En la parte final mostramos cómo el tratamiento de estos temas ha avivado el discurso de rechazo en ciertos sectores que acusan el uso de la educación pública para "adoctrinar" y "promover el comunismo".

Con lo anterior, queremos incentivar un debate informado acerca de la visión que proponen los libros y un análisis sobre lo que implican las reacciones exaltadas, a favor y en contra. Buscamos dar cuenta de cómo en la disputa por lo curricular y lo educativo todo es político, pues se pone en juego la definición de lo que somos y queremos llegar a ser como sociedad, por medio de la formación de las infancias y de las juventudes mexicanas.

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

En 2018 inició en México un gobierno que se asume, como resultado de un movimiento social iniciado décadas atrás, encabezado por Andrés Manuel López Obrador. Al respecto, se desprenden infinidad de aristas y temas posibles, pero abordaremos aquí sólo lo relacionado con las reformas al sistema educativo y la elaboración de la nueva familia de libros de texto para la educación básica.

En 2019 se hizo una reforma constitucional para modificar el artículo 3 y con ello sentar nuevas bases para regular la educación pública estableciendo que:

> Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.
>
> [...] Además contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Diario Oficial de la Federación, 2019, 15 de mayo).

Con base en este mandato, el Estado mexicano concibe su propuesta educativa como una ruptura en varios aspectos: con el modelo anterior, identificado como educación neoliberal; con el enfoque basado en competencias; con las evaluaciones estandarizadas y con el señalamiento de una serie de malas prácticas en la gestión y en la administración de los recursos.

Más allá de la pertinencia de las acciones o de cómo estos enunciados se llevan o no a la práctica, es interesante notar la apuesta por un proyecto distinto que enmarca la mejora de la educación en todo un proyecto de apuesta por la transformación de la sociedad, el bienestar y la mejor distribución de la riqueza.

Como parte de los cambios para establecer la Nueva Escuela Mexicana se reformaron los planes y programas de estudio con base en el principio de la autonomía docente y la atención a la diversidad. Se organizaron los contenidos en cuatro campos formativos: i) Ética, Naturaleza y Sociedades; ii) Lenguajes; iii) De lo Humano y lo Comunitario y, iv) Saberes y Pensamiento Científico y se crearon siete ejes articuladores: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 3-16).

En la Ley General de Educación (LGE, 2019) se establecieron los fundamentos de esta visión educativa, basada en las nociones de comunidad y lo comunitario y del llamado enfoque humanista "el cual favorecerá en el educando sus habilidades socioemocionales que le permitan adquirir y generar conocimientos, fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad y en armonía con la naturaleza" (Capítulo VII, Art. 59, p. 22).

Además, la LGE establece como prioridad que la educación sirva para "resolver situaciones problemáticas de manera autónoma y colectivamente, aplicar los conocimientos aprendidos a situaciones concretas de su realidad y desarrollar sus actitudes y habilidades para su participación en los procesos productivos, democráticos y comunitarios." (LGE, 2019, p. 22)

Para responder a estos mandatos se rediseñaron los *Nuevos libros de texto gratuitos*, incluyendo la colección *Ximhai* para el nivel de secundaria, en un proceso inédito de elaboración, que ha sido motivo de una intensa crítica y expresiones de rechazo, sobre todo en medios de comunicación, redes sociales y algunos sectores académicos y docentes.

Contrario a como había ocurrido antes, esta vez los libros no fueron elaborados por editoriales reconocidas o por comités de expertos, sino que fueron resultado de una convocatoria amplia, en la cual participaron, de manera voluntaria, 1.998 maestros de todo el país. Fueron seleccionados 416 como elaboradores o revisores de contenido, bajo la tutela de la Dirección de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. De acuerdo con esta dependencia, el procedimiento se modificó para dar paso a un proceso horizontal que recupera los saberes docentes y recoge inquietudes y necesidades de la sociedad actual. Para ello, se llevaron a cabo treinta y dos asambleas nacionales con más de un millón de profesores participantes y se consultaron a familias, docentes y especialistas. Desafortunadamente, hoy no es posible consultar los documentos sobre cómo, cuándo y dónde se llevaron a cabo las asambleas ni quienes participaron. La información oficial se encuentra como material reservado por los próximos cinco años, por disposición de la misma Secretaría (Animal Político, 2023).

Además, de acuerdo con la información oficial, durante el período de enero a junio de 2023, cerca de 1.200.000 de maestros en todo el país discutieron los contenidos de los libros en los Consejos Técnicos Escolares que se reúnen una vez al mes en cada escuela.

Finalmente, en medio de una serie de polémicas por la poca información pública acerca de estos procedimientos y la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio, en 2024, salieron a la luz un total de 33 títulos que conforman la nueva familia de Libros de Texto Gratuitos. Se imprimieron casi 100 millones de ejemplares para preescolar, primaria y secundaria de todo el país, incluyendo los libros para maestras/os que lleva por título *Un libro sin recetas.*

Con el propósito de poner a disposición de la sociedad en general toda la información acerca de los materiales, su proceso de elaboración y propuesta pedagógica, a partir del 8 de agosto de 2023, se llevó a cabo un ciclo de conferencias de prensa diarias, que aún está disponible en video por internet, encabezado por la Secretaría de Educación Pública, especialistas y docentes, quienes durante dos semanas explicaron y respondieron dudas

al respecto. Sin embargo, esta iniciativa no logró desactivar todo un proceso de inconformidad que ya venía gestándose desde meses atrás y que dio pie a movilizaciones de distintos sectores.

El 17 de mayo, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) interpuso una demanda de amparo contra la impresión de los libros de texto del Ciclo escolar 2023-2024, reclamando que se diseñaron sin consultar a la comunidad educativa y sin bases pedagógicas.

El 24 de mayo, la jueza tercera del Distrito en Materia Administrativa en la Ciudad de México resolvió que la SEP debía suspender de forma provisional la producción de los libros y demostrar que el proceso de elaboración cumplió con asesoramiento de expertos de todo el país y que se acataron procedimientos legales.

En este período, otras organizaciones ligadas a grupos conservadores como el Frente Nacional por la Familia (FNF), la Cámara Nacional de la Industria de Transformación, Alianza de Maestros (ALMA), entre otras, manifestaron su inconformidad con los nuevos enfoques educativos.

En el mes de agosto, la gobernadora de Chihuahua interpuso una controversia ante el Poder Judicial contra la distribución de los libros y logró que se admitiera un amparo que impidió la distribución en el Estado hasta el mes de octubre de 2023. También en los Estados de Aguascalientes, Coahuila, Jalisco y Guanajuato, distintos recursos legales buscaron impedir que los libros llegaran a las escuelas.

Además, cuerpos docentes y académicos también manifestaron descontento, debido a que se presentaron los libros cuando aún no habían sido publicados, oficialmente, los programas de estudio para los distintos grados, lo cual mostraba una desorganización en el proceso, poca transparencia y, sobre todo, una falta de previsión para la correcta capacitación del profesorado en la implementación del nuevo plan de estudios.

No fue la primera vez que los libros de texto gratuitos han sido motivo de discordia en la historia nacional. Tal como relata Villa Lever (1988) en su texto *Los libros de texto gratuitos, la disputa por la educación en México,* tampoco fue un algo nuevo que los contenidos sobre educación sexual y reproductiva, diversidad o cambio social generaran escozor en padres de familia asociados con instituciones religiosas y ultraconservadoras; sin embargo, quizás el rasgo más notable de esta reciente controversia fue la amplia participación social, mediante las redes sociales y la acción directa de medios de comunicación masiva en la promoción de mensajes contrarios de cuestionamiento y descalificación.

Para dar elementos de análisis, a continuación, mostramos algunos fragmentos del libro *De lo humano y lo comunitario*, de primer grado de secundaria, revisando los contenidos asociados a la diversidad, lo cual nos permite abordar, con mayor amplitud, la forma como el discurso de rechazo a los "libros comunistas" que los acusa de ser instrumentos para adoctrinar a las infancias. Es en el fondo también, una postura que alimenta y perpetúa la discriminación y la exclusión.

LA DIVERSIDAD COMO ARTICULADORA DE LO HUMANO Y LO COMUNITARIO

El libro *De lo humano y lo comunitario* (SEP, 2023) nos permitió observar el uso de la noción de diversidad y cómo se articula ésta en los contenidos temáticos, a partir de los referentes teóricos de la pedagogía crítica, las epistemologías del sur y la educación popular. Vale la pena mencionar que este libro integra los campos de Tecnología, Educación Física y Tutoría y educación socioemocional. Esto hace que sus contenidos sean variados y, a veces, con poca relación entre sí.

Cabe decir, que este libro no incluye propósitos de aprendizaje ni cuenta con un criterio de gradualidad claro y definido. Se pasa de un campo a otro sin un apartado introductorio o actividades que articulen los temas. La mayoría

de las ilustraciones son fotografías de acceso libre, sin pie de foto ni relación explícita con el texto. También aparecen algunos diagramas o esquemas sencillos, así como recuadros y cintillos para resaltar ideas principales. El texto no incluye referencias a otros materiales especializados, recursos didácticos o apoyos extracurriculares, tampoco hace sugerencias didácticas ni de evaluación. En muchos apartados, el lenguaje que utiliza resulta muy especializado y poco adecuado para la edad del estudiantado, al cual van dirigidos. También se nota el uso de conceptos que no se explican de forma clara ni se relacionan con otros contenidos del mismo grado. Aunque, en general, podemos decir que estas características son comunes a todos los libros de los tres grados, sería necesario un análisis exhaustivo de cada uno para tener una idea más clara y fundamentada al respecto y poder señalar semejanzas y diferencias.

En el caso del primer apartado, correspondiente al campo de Tecnología, se abordan temas centrados en los aportes a la innovación, el uso y comprensión del lenguaje técnico, la función de la energía y la evolución de la tecnología en el cuidado de la salud. Estos contenidos aparecen acompañados por otros, cuya conexión temática no resulta del todo clara, como la identificación y prevención de riesgos, así como los métodos y técnicas de investigación, lo cual genera cierta dispersión conceptual dentro del bloque.

El tema de Educación Física se organiza en subapartados que abordan aspectos como las capacidades en la adolescencia, los elementos que conforman la condición física, los estilos de vida saludables y la toma de decisiones, a partir del juego. Este bloque desarrolla una visión del deporte educativo centrada en la cooperación, los valores, el pensamiento estratégico y el fortalecimiento de la autoestima como componentes esenciales de la formación integral de las juventudes. Sin embargo, a pesar del potencial formativo de los contenidos, su lectura puede resultar compleja, debido al predominio de un lenguaje teórico y técnico.

Finalmente, el apartado de Tutoría y Educación Socioemocional incluye temas que abordan el autoconocimiento y la identidad, el autocuidado y el bienestar colectivo, la gestión de emociones, la salud en la adolescencia y

las distintas dimensiones del ser humano. Esta sección pone especial énfasis en la relación entre el bienestar individual y el colectivo, destacando la relevancia del sentido de pertenencia y la construcción de vínculos seguros como elementos fundamentales para el desarrollo integral durante la adolescencia.

Como puede observarse, *De lo humano y lo comunitario* es un libro que aborda temas que, orgánicamente, pueden vincularse con temas de diversidad. Para este estudio nosotras delimitamos esta categoría, a partir de primeras intuiciones sobre la tendencia y los enfoques que permean la elaboración de los libros y fue posible confirmar su importancia en el proceso de codificación, ya que se menciona de manera consecutiva y se le otorga un significado relevante para la conformación de las identidades colectivas y el fortalecimiento de lo social.

La diversidad se conceptualiza en el libro como:

> ...la manifestación de gustos, intereses, orientación sexual, motivaciones, expectativas, habilidades, necesidades e ideas que son expresiones auténticas que ponen en evidencia la variedad de identidades personales y colectivas, lo que representa el reconocimiento a las diferencias individuales existentes entre las personas (p. 124).

La definición da cuenta de una mirada compleja frente a lo diverso, que va de lo individual a lo colectivo y en diferentes capas y dimensiones de la construcción identitaria; se encuentran aspectos relacionales (Hall, 2003) y elementos que se derivan de la conciencia práctica y la agencia (Giddens, 1993); es decir, la definición de diversidad presentada nos permite asumir que esta es una cualidad asumida de forma consciente y, a la vez, se conforma en la interacción con otras y otros.

La diversidad en los libros se presenta desde distintos frentes; frecuentemente, se asocia a la inclusión y se hace referencia a la posibilidad de coexistencia respetuosa y armoniosa, en donde las diferencias enriquezcan y

nutran a las comunidades. También de forma implícita, se dialoga con los principios de una interculturalidad crítica y decolonial; se nombra, reiteradamente, a la diversidad sociocultural y se abre la mirada hacia nociones como el reconocimiento de la otredad, el diálogo de saberes en el currículum, la importancia de la ruptura de los discursos hegemónicos que desdibujan la diversidad, además, en múltiples fragmentos y lecciones se encuentran referentes de que cuestionan al modelo eurocéntrico.

Desde esta mirada, se articulan narrativas críticas en torno a la colonialidad del poder (Quijano, 2000), que han desdibujado parte de nuestra identidad originaria y se ofrece como material a disposición de la comunidad, en el cual se concretan aspectos que dan lugar a lo que ha sido silenciado, omitido y oprimido del currículum nacional desde la visión moderna.

Lo humano se liga a la necesidad de nombrarnos como seres que se caracterizan por su diversidad y, siendo este un eje medular, el reconocimiento y el aprecio se plantea como la solución a las tensiones y los conflictos sociales y como el camino a la reconstrucción social.

> Estar en presencia de otras formas de ser, pensar, aprender, actuar y desempeñarse, hace posible valorarlas y validarlas en una sociedad y en una época determinada. La diversidad física, social, emocional, económica y cultural son características de las sociedades y son reconocidas como un potencial del desarrollo y bienestar colectivo (SEP, 2023, p. 36).

Desde las primeras páginas del libro se plantea una apuesta educativa orientada a la transformación social mediante una pedagogía reflexiva y comprometida con las realidades comunitarias; si bien, no se menciona el enfoque decolonial de forma explícita, se percibe un posicionamiento contrahegemónico con el reconocimiento de saberes locales más allá del científico occidental, se toman en cuenta las cosmovisiones como parte de la solución de tareas cotidianas y de la mejora de los aspectos técnicos y tecnológicos; se utilizan ejemplos y referentes de países latinoamericanos y se hace énfasis en una educación que responda a las necesidades de las

sociedades, no del mercado, al tiempo que se evidencian las tensiones entre las lógicas modernas y los saberes indígenas, entendidas como aportes significativos para el bienestar colectivo. A través de las páginas del libro se exalta a los pueblos indígenas y se retoman algunas de sus nociones, palabras, imágenes, como se puede observar en la siguiente cita:

> Ximhan, que significa "universo" en hñähñu, será la expresión de la cosmovisión propia y vigente que, desde lo individual, se comparta con el mundo. Su significación será la tarea; el desafío será aprehender los decálogos civilizatorios emanados de su voz. Es, en general, la voz unificadora de esperanza para nuestro México (SEP, 2023, p. 8).

Asimismo, se plantea la urgencia de una escuela orientada a reconstruir el entramado comunitario mediante el reconocimiento de las múltiples identidades culturales y de los saberes arraigados en los territorios.

Además, se hace énfasis en el rechazo a la violencia en todas sus manifestaciones y, en su lugar, se propone la promoción de una convivencia armónica e igualitaria para erradicar la exclusión. En estas palabras encontramos un cambio en la noción de diversidad, basada en la tolerancia segregacionista y victimizante que, históricamente, se ha utilizado en los discursos políticos para convertirse en una visión emancipadora y enriquecedora de las diferencias (Schmelkes, 2013).

En otro sentido, en el libro se coloca el valor de la diversidad cultural mediante un diálogo crítico y consensuado que promueva el bienestar común; una interculturalidad que se haga posible mediante el ejercicio de la escucha activa, atenta y respetuosa para reconocer e integrar a nuestras visiones otras formas de ser y actuar distintas a la propia, pero que, a la vez, se reconozca aquello en lo que no encontramos un lenguaje común y que es susceptible a ser problematizado.

En el libro también se invita al profesorado a emprender una educación pertinente y territorializada:

> tomar una decisión implica el reconocimiento de saberes previos al servicio de la nueva experiencia, en la cual se piensa y actúa al tener que analizar y reflexionar sobre las condiciones del entorno y de los compañeros y compañeras que interactúan en la situación presente. Ello repercute en la posibilidad de definir qué, cómo, cuándo, con quién y para qué actuar a partir de la diversidad del potencial existente". (SEP, 2023, p. 150).

Además de responder al qué, se dan algunas pistas para aterrizar en un cómo es posible atender a la diversidad con todo y las implicaciones de impulsar culturas inclusivas, solidarias, colaborativas, de paz y de aprecio a las diferencias.

En esta misma línea, si nos adentramos a lo que se presenta, visualmente, en el libro encontramos una multiplicidad de elementos que aluden a las distintas expresiones culturales presentes en el país. Se incluyen imágenes que hacen referencia a lo indígena como una forma de reivindicación identitaria y una invitación a reconocernos en un México que se caracteriza por su pluralidad sociocultural. Por ejemplo, la portada del libro *De lo humano y lo comunitario* (imagen 1) muestra a un grupo de personas que portan vestimentas tradicionales, lo cual remite a expresiones culturales localizadas y a formas de vida comunitarias. La imagen 2 presenta a una mujer tejiendo canastos, una escena que evoca el saber artesanal como herencia viva de las comunidades originarias. Finalmente, en la imagen 3, se observa a una joven elaborando tortillas en un fogón de barro, lo que pone en primer plano prácticas cotidianas vinculadas con el sustento, el territorio y el conocimiento tradicional. Estos elementos visuales contribuyen a posicionar una narrativa de reconocimiento de lo indígena como parte constitutiva del presente nacional y de su porvenir colectivo.

(1)



(2)



(3)



(De izquierda a derecha: (1) portada de libro: *De lo humano y lo comunitario,* primer grado de secundaria, (2) y (3), p. 99).

En lo relacionado con los contenidos de educación física y diversidad, uno de los temas presentes invita a reflexionar sobre la posibilidad de participar en actividades como el baile o el deporte que implican el movimiento y el cuerpo, independientemente, de las condiciones o la situación en la cual se encuentren las personas; se señalan imágenes de personas en sillas de ruedas y con discapacidades motrices realizando dichas actividades; con ello, se promueven actitudes positivas frente a la diversidad que enriquece a las comunidades y a los grupos sociales:

> Atender esta diversidad requiere de un tratamiento personalizado donde permanezca un propósito común, pero donde se adapten los distintos recursos humanos, materiales y del entorno para dar respuesta a una participación dinámica, activa e incluyente y así eliminar las barreras existentes. Este principio brinda oportunidades de acceso equitativo al aprendizaje y a la enseñanza (SEP, 2023, p. 128).

(4)



(5)



(De izquierda a derecha: libro: De lo humano y lo comunitario, primer grado de secundaria, pp. 173, 143)

El libro relaciona los principios de igualdad y de justicia al decir que "ambos hacen énfasis en que cada ser humano en el mundo es importante y único y comparte derechos y obligaciones con los demás" y, con esto se reconoce el respeto a la diversidad como factor ineludible para construir sociedades más justas, pero también como elemento básico para la construcción de relaciones saludables durante la adolescencia.

El tratamiento de la diversidad no es exclusivo en este libro, si se revisan los materiales de otros grados y niveles pueden encontrarse una gran cantidad de imágenes o temas relacionados con la diversidad de género, diversidad generacional, funcional y diversidad sociocultural. Un ejemplo que ha llamado la atención de forma particular, es el del libro *Múltiples lenguajes* de primero de primaria, en el cual se expone el tema de la diversidad en las familias.

Se presentan los tipos de familia y se señala que el concepto ha mutado a lo largo del tiempo. En una imagen se muestran la familia extensa, biparental, compuesta, monoparental, homoparental, de progenitores separados, familias adoptivas y familias sin hijas e hijos. Esta imagen y sus textos son de tipo descriptivo; por ello se asume que no existe una pretensión de hacer un juicio sobre qué tipo de familia es más funcional que otra, sino al contrario, muestra la composición de nuestra sociedad actual y, con esto, se pretende que las niñas y los niños se vean representados en cualquiera de estos tipos de familia.

(6)

El concepto de *familia* ha cambiado a lo largo de las décadas.

Aquí algunos de los tipos de familias que existen:



Familia extensa

La crianza de los hijos está a cargo de distintos familiares o varios miembros de la familia en la misma casa.



Familia biparental

Formada por un padre, una madre, uno o más hijos e hijas.



Familia compuesta

Son las familias que se forman después de una ruptura de pareja, los hijos e hijas conviven con su madre y su pareja, y con su padre y su pareja.



Familia monoparental o monomaternal

Solo el padre o la madre se hace cargo de la unidad familiar.



Familia homoparental o lesbomaternal

Se caracteriza por tener a dos padres o madres homosexuales.



Familia de progenitores separados

Los descendientes conviven con un solo progenitor, dado que ya no son pareja.



Familia adoptiva

Es la que acoge a un niño o niña, con una tutela permanente a través de un proceso de adopción.



Familia sin hijos o hijas

Los miembros de la familia toman la decisión de no tener descendientes.

Una familia no se define por quienes la conforman, sino por el amor de la que está hecha.

(6) libro: múltiples lenguajes, primero de primaria, p. 151).

En general, se busca crear una imagen de un México ultradiverso. Se busca generar sensaciones positivas frente a esta característica inherente a la humanidad y romper con la visión negativa de las diferencias que ha permanecido a lo largo de la historia.

7) **(8)** **(9)** **(10)**



(de izquierda a derecha: (7,8,9) libro proyectos comunitarios, cuarto de primaria, fragmentos de portada; (10) libro nuestros saberes, México, grandeza y diversidad multigrado, portada).

En toda la familia de libros, desde preescolar hasta secundaria, se puede observar una constante representación visual de los distintos grupos que configuran la composición sociocultural del país. Las ilustraciones y fotografías incorporan escenas de vida cotidiana rural y urbana, personas con discapacidad, diversidad generacional, sexual y de género. Imágenes acompañadas de la bandera arcoíris, una niña interactuando con un adulto con discapacidad visual o un joven compartiendo una planta con una mujer mayor, revelan una intención por representar un abanico de realidades que coexisten en nuestro presente. Asimismo, se incluyen portadas que sintetizan, gráficamente, una visión plural del país, el trabajo artesanal o escenas comunitarias, las cuales refuerzan la narrativa de un México multicultural, enraizado en su historia, viva y dinámica.

11) **(12)** **(13)**



(De izquierda a derecha: (11) libro: Nuestros saberes 2do primaria, portada; (12) Nuestros saberes 3ero primaria, portada; (13) lenguajes, tercero de secundaria, portada).

Es importante destacar que, aunque existe una intención explícita por mostrar la diversidad como un aspecto positivo que enriquece a la sociedad, también se aborda desde una mirada crítica, en la cual se resaltan los conflictos que se derivan de ésta. Lo anterior da pie a intuir que no se pretende plantear como un escenario idílico ni idealizado, sino que se intenta problematizar y reflexionar en torno a ella; se abordan las discrepancias que existen frente a los diferentes puntos de vista y el cómo éstas pueden representar una oportunidad para reflexionar, analizar y construir acuerdos comunes que favorezcan a toda la colectividad.

LA DISPUTA

En esta colección de libros para secundaria se reconoce, explícitamente, que no se encontrarán en sus páginas técnicas didácticas para formar en determinadas habilidades que sirvan en el futuro individual de las personas, sino que se está apostando por construir una

> escuela esperanzadora revolucionaria de las conciencias y transformadora con tendencia a la recomposición del tejido social". Por lo tanto, se destacan "los empeños colectivos, [en los cuales se] recuperan lo propio, lo común, lo nuestro, [...] en un marco valorativo lo suficientemente amplio para incluir todas las voces anhelos e ideales manifiestos en el momento actual (SEP, 2023, p. 3).

Además, se concibe el potencial emancipador de la escuela como el objetivo último de todo acto de enseñanza:

> la convivencia y el acercamiento a las necesidades comunitarias promueven, además del bienestar, el trabajo colaborativo en favor del bien común. Mediante ellos se logra que los adolescentes y jóvenes tengan una vida digna, democrática, libre; que desarrollen su potencial, el compromiso con su familia, comunidad y país. De tal

> forma, tendrán la oportunidad de entretejer acciones que les permitan lograr la emancipación (SEP, 2023, p. 167).

Esta perspectiva que, como hemos visto, entreteje los temas de diversidad en todo el conjunto de contenidos; incluye también otras perspectivas de educación contrahegemónica. Por ejemplo, en el tema de Tecnología aparece la noción del buen vivir cuando se aclara que.

> la tecnología no se desarrolla en un vacío, sino que es el resultado de la interacción entre diferentes culturas y comunidades. La función crítica de la comunicación entre los miembros de una sociedad es esencial para la colaboración en la creación de tecnología en aras del buen vivir (SEP, 2023, p. 21).

Cuando se habla del buen vivir se hace referencia a una visión holística y ética del desarrollo, basado en el respeto a la dignidad humana y el reconocimiento de la interdependencia entre el medio ambiente y todos los seres vivos del planeta incluyendo a los seres humanos. El buen vivir implica "transformaciones radicales, como son la igualdad, las diversas equidades, la libertad y la justicia social (productiva y distributiva), tanto como la ambiental, así como elementos morales, estéticos y espirituales" (Acosta, 2010).

No es la primera vez que esta concepción aparece en el currículum oficial de un país latinoamericano. Actualmente, puede encontrarse como directriz de políticas públicas y educativas en países como Bolivia, Venezuela y Ecuador (Argüello y Plá, 2022) y es, justamente, este factor el que propicia las mayores críticas. Al estar asociada con gobiernos progresistas, tanto la pedagogía crítica como las epistemologías del sur, las nociones del buen vivir y la defensa de lo público, lo colectivo y los conocimientos ancestrales se posicionan en un espectro ideológico que tiene su contraparte muy bien definida.

Por eso la crítica al currículum o a la política educativa se inserta en una disputa más amplia. Los contenidos escolares cumplen un papel en la difusión de ideas, valores y normas sociales que están en constante tensión por relaciones de poder antagónicas, aunque, a veces, no se reconozca esta

dimensión y se pretenda hacer pasar al conocimiento científico y a la investigación educativa como neutrales. Cuando eso ocurre se reifican las ideas, se alude a una falsa noción de objetividad que permite descalificar las opiniones contrarias recurriendo a criterios de autoridad para legitimar acciones o grupos.

Para documentar la disputa que se desató a raíz de la publicación de los libros de texto, hicimos una búsqueda en redes sociales siguiendo etiquetas como #EducacionComunista, #LibrosComunistas, #ideologiadegenero y #ConlosniñosNo, con opiniones y conflictos relacionados a los libros de texto, específicamente, sobre el tema de la diversidad.

Se rescataron opiniones a favor y en contra de los contenidos en los libros, ya que este tema fue uno de los que causaron mayor furor en la sociedad. Para este apartado se vertieron opiniones de algunos de los libros, no únicamente del analizado, ya que como se mostró con anterioridad, se encontró esta categoría en toda la familia de libros.

En los últimos meses de 2023, casi 60 mil personas firmaron una petición en una plataforma digital en la cual se pide la cancelación de los libros, argumentando que la educación "en lugar de ser utilizada para mejorar las realidades políticas, económicas y sociales de nuestro país, se ha convertido en un instrumento para dividir, polarizar y promover ideologías anticientíficas que amenazan el futuro de las próximas generaciones" (Actívate.org.mx, s.f.)

A través de los noticieros de *TV Azteca* se difundió, masivamente, la campaña contra los "libros comunistas." Por ejemplo, uno de los conductores estelares declaró que:

> Estamos ante una conspiración fraguada por comunistas trasnochados…Los manuales que van a utilizar los maestros están en contra de la libertad, buscan convertirlos en esclavos sumisos de una dictadura comunista, son las guías de la educación comunista que pretenden que los niños no lean, no aprendan matemáticas, lógica, ciencias, ética… (Alatorre, 2023, 2 de agosto).

Además de analistas, periodistas o académicos en los medios, se pudo ver circular en las redes múltiples voces de madres y padres de familia protestando en las escuelas con consignas como "yo quiero que lo preparen (a mi hijo) para su futuro, que le den herramientas para superarse, no ideología."

De forma particular, el libro de *Múltiples Lenguajes* se conforma de distintas lecturas entre las cuales abordan narraciones y leyendas de culturas originarias; en estas narraciones se rescatan elementos de la naturaleza y la vida vistos desde otras culturas. Una de estas narraciones se titula "Bolas de fuego", en la cual se retoma un relato totonaca recuperado del libro "Monstruos Mexicanos", de la escritora Carmen Leñero; en conferencias de prensa con autoridades estatales y en redes sociales como *Facebook, Tik Tok* e *Instagram* se observa como algunas madres de familia protestan frente a las autoridades, argumentando que los libros incluyen enseñanzas de rituales satánicos, brujería y conjuros, que se incitan a las niñas y los niños a "hacer hechicería y a decir palabras al revés".

En esta misma lógica, se expresa desagrado por incorporar contenidos sobre la diversidad de familias y de identidades de género; en protestas y movimientos se ve a algunas familias interpelando a autoridades educativas, cuestionando si es apropiado hablar de sexualidad en edades tempranas, aludiendo a una invitación de sus hijas e hijos a la poligamia, a través de los libros de texto. En la protesta se leen pancartas con leyendas de: "no al posmodernismo, "no al progresismo", "no a la poligamia", "los niños y las niñas se respetan, no se les manipula", "porque Dios lo hizo biológicamente, género: masculino y femenino", "quiero que enseñen biología, no ideología".

En contraparte a estas opiniones, algunas profesoras y profesores realizan videos hablando de los aspectos positivos por el hecho de abordar temáticas de diversidad y discriminación desde corta edad, argumentando que visibilizar grupos afromexicanos e indígenas, que han sido omitidos de los libros por décadas, es parte de la necesidad de reconocer que México sufre de racismo, clasismo y descriminación y grandes problemas de desigualdad; por lo tanto, resulta indispensable hablar de ello con una visión pedagógica, que se adapte a las distintas edades en la etapa escolar.

Entre otras opiniones, se menciona que a la sociedad conservadora le molesta que se preparen generaciones pensantes y respetuosas de las diferencias, ya que en los libros se hacen visibles los grupos socialmente borrados, se habla de mujeres que habían sido demeritadas en la ciencia, se cuentan historias de mujeres que luchan y se menciona cómo los nuevos libros de texto son el comienzo para que las niñas y los niños piensen, construyan sus aprendizajes y los hagan parte de una mejor sociedad.

Como se mencionó en apartados previos, en algunos Estados de la República, las familias detuvieron la entrega de los libros de texto y en otros fueron las propias autoridades, pertenecientes a partidos políticos de derecha, como protesta al gobierno federal; hubo quema de libros en las explanadas de las escuelas; en los últimos casos, algunas familias exigieron la entrega de los recursos alegando el derecho de sus hijos e hijas a una educación y al acceso a los materiales gratuitos.

Podemos observar el contraste entre grupos sociales; hay quienes celebran y consideran un atino la presencia de temas como la desigualdad, las asimetrías, desventajas y la violencia de género que, hasta este momento habían sido silenciados, y hay quienes lo consideran ideología e invitación al libertinaje.

Entre las personas que están de acuerdo con los libros, señalan que es importante abordar estos temas desde corta edad, se señala la necesidad de erradicar la discriminación y una forma de hacerlo es invitando a las niñas y a los niños a reflexionar sobre sus propias experiencias, que se cuestionen las causas de la discriminación y se planteen propuestas de solución. Al respecto, una profesora en redes sociales señala: "Es vital que se eduque en contra de la discriminación, son temas que ya conocen las niñas y los niños, únicamente se está visibilizando esta temática que siempre se mantuvo oculta".

Los libros invitan a una educación que, desde su función social, cree condiciones justas, equitativas, tolerantes e inclusivas para todas las personas, que revierta la idea de que para pertenecer a la sociedad, es necesario adaptarse a las condiciones homogeneizantes de ésta.

CONCLUSIONES

La polémica desatada por los libros de texto que encabezan "la Nueva Escuela Mexicana" (NEM) da pie a un análisis profundo de la función o funciones sociales que se otorgan a la educación; si bien a estas alturas los libros han sido difundidos en la mayoría de Estados del país y los movimientos en redes sociales y en televisoras han cesado, la temática sigue manifestando distintas posturas, interpretaciones y reacciones entre las familias, los sectores y actores sociales.

Para Gallardo (2023), analizar las disputas en torno a la NEM pasa, necesariamente, por situar a sus actores y comprender las posturas como cosmovisiones contrarias en torno a la concepción del desarrollo, el progreso, el bienestar y, en definitiva, sobre los caminos para la viabilidad de la vida humana en la tierra frente a las crisis actuales.

Para la NEM, la función de la educación se sostiene en una visión crítica emancipadora, humanista y contrahegemónica, solventada en la búsqueda de la transformación social y en la formación de ciudadanos críticos que promuevan el respeto y el aprecio a la diversidad, la equidad y la justicia social. Desde esta perspectiva, la educación es una apuesta para la recomposición del tejido social, la mejora de la convivencia, el trabajo colaborativo, la búsqueda del bien común.

No obstante, en el análisis se puede evidenciar que la disputa se debe a una tensión entre quienes apoyan una educación con perspectiva de género, inclusiva, crítica e intercultural y los sectores que consideran a estos enfoques como una amenaza a los valores tradicionales y como una imposición y adoctrinamiento en torno a ideologías que perciben ajenas; en ello se encuentran reacciones que van desde la aceptación y celebración de las formas de abordar las temáticas y nuevos contenidos escolares, hasta el rechazo rotundo que recae en protestas y la difusión constante de elementos que se consideran inapropiados para la educación de sus hijas e hijos.

En síntesis, los libros de texto de la NEM, no solo representan un recurso educativo de la presente administración, sino que, a la vez, se convierten en un campo de batalla donde se confrontan visiones divergentes sobre la función social de la educación. Además, representan una tarea permanente para todas las personas interesadas en el tema educativo, pues, si bien se observan avances e ideas innovadoras y atractivas es cierto también que nos encontramos al inicio de un camino por recorrer, el de la revisión, ajuste y actualización permanente que aseguren la pertinencia de los materiales y su adecuación a las distintas prácticas y necesidades docentes.

Finalmente, invitamos a continuar con los análisis en torno a los libros de texto y a ampliar la reflexión sobre qué tipo de educación se desea para el presente y el futuro y cómo ésta puede contribuir a la construcción de sociedades equitativas, justas, incluyentes y respetuosas de la diversidad.

REFERENCIAS

ACOSTA, A., (2010)"El buen vivir, una utopía por (re)construir". OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*. 6 (1).

ACTÍVATE.ORG.MX. (s.f.). ¿Ideología de género obligatoria para tus hijos? Campaña de firmas. https://www.actívate.org.mx

ALATORRE, J. (2023, 2 de agosto). Reporte en Hechos [Programa de televisión]. TV Azteca.

ANIMAL POLÍTICO. (2023, 31 de julio). *SEP reserva por cinco años información sobre asambleas para definir planes y libros de texto*. https://animalpolitico.com/sociedad/sep-reserva-informacion-asambleas-planes-libros

ARGÜELLO, D. y PLÁ, S. (2022)"Currículum, pensamiento crítico y conocimiento social en el bachillerato latinoamericano", *Linguagens, Educação E Sociedade*, 25 (49).

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. (2023). "¡Aprendamos en comunidad! Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad". Recuperado de https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf (consultado el 1 de junio de 2024)

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3.º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.*

GALLARDO, A. (2023). Política y verdad. Sujetos del currículo y disputas en torno a la reforma 2022 en la educación básica mexicana" en *Perfiles educativos*, vol. XLV:180.

GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.

GONZÁLEZ, T y CANO, A. (2010). *Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación.* Nure Investigación, no 45

HALL, S. (2003). "¿Quién necesita 'identidad'?", en Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.

QUIJANO, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, En: Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires : CLACSO, 2014. ISBN 978-987-722-018-6

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. Sinéctica, (40), 01-12. Recuperado en 21 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100002&lng=es&tlng=es.

Secretaría De Educación Pública. (2023). De lo humano a lo comunitario: Libro de texto gratuito para primero de secundaria. Dirección General de Materiales Educativos. https://libros.conaliteg.gob.mx/

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Subsecretaría De Educación Media Superior, Sems (2019) *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, México. Recuperado de https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf (consultado el 1 de junio de 2024)

Villa Lever, L. (1988) *Los Libros de Texto Gratuitos. La disputa por la educación en México*. México: Universidad de Guadalajara.

8. PERÚ

"PRESERVAR LA CALIDAD": CUESTIONAMIENTOS AL PASADO RECIENTE EN LOS TEXTOS ESCOLARES PERUANOS

Dra. Augusta Valle -Taiman
acvalle@pucp.edu.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

INTRODUCCIÓN

Pensar la escuela en el siglo XXI nos obliga a reflexionar sobre los recursos y medios de acceso a la información que disponemos y cómo se integran como herramienta didáctica en el aula. Así, la existencia de múltiples recursos digitales, el uso de Internet y las redes sociales transmiten una serie de representaciones del mundo que son relevantes para el alumnado. En este panorama dominado por la abundancia de la información, es importante preguntarse qué papel tiene el texto escolar en la comprensión del mundo social. Evidentemente, la pregunta excede las posibilidades de este texto.

En este capítulo, se abordará la política pública sobre textos escolares en Perú, centrada en la historia reciente y su alineación con el currículo nacional vigente.

Desde esta perspectiva, pese a todos los recursos digitales empleados en las escuelas, el libro de texto (impreso o digital) sigue siendo un importante referente para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de reconocer su valor como herramienta pedagógica, se valora también por su contenido disciplinar y, como expresión y herramienta cultural. En este sentido, los

libros de texto coexisten con otros medios que también transmiten valores, construyen identidad y promueven formas de comprensión de la realidad (FUCHS Y BOCK, 2018, p. 25).

El alcance del texto escolar, por su capacidad de llegar a miles de niños, niñas y adolescentes, lo convierte en una herramienta cultural de socialización muy potente. Es por esta razón que motiva controversias, especialmente, sobre los contenidos de ciudadanía, Ciencias Sociales o Historia, que transmiten valores y modelos para las nuevas generaciones. Por lo tanto, aunque muchas veces se aluda a criterios de calidad pedagógica para evaluar un texto escolar, en el caso de los libros para la enseñanza de la historia subyace una preocupación por la versión del pasado que transmiten y su contribución en la formación de los "nuevos" ciudadanos.

Así, se exploran cómo las críticas a los textos escolares y normativas en Perú afectan la enseñanza del período de violencia interna, 1980-2000, según el Currículo Nacional de Educación Básica-2016 (en adelante, CNEB-2016). Para abordar esta interrogante, se realiza una revisión documental que incluye el Informe Final de la Comisión Investigadora sobre los Materiales Escolares, elaborado por la Comisión de Educación, Juventud y Deporte del Congreso de la República (en adelante, CEJD-CR) y otros documentos.

Este capítulo, primero, expone algunas reflexiones sobre la importancia del texto escolar en general y de historia en particular; seguidamente, se revisan los lineamientos de política pública sobre textos escolares y lo establecido para la enseñanza de la historia en el CNEB-2016; a continuación, se discuten los cuestionamientos a la narrativa de la historia reciente en el texto escolar. Finalmente, se proponen algunas reflexiones a manera de conclusión.

EL TEXTO ESCOLAR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

La UNESCO (2016) reconoce que los libros de texto son el material más utilizado en las aulas y destaca su importancia al señalar que "los docentes necesitan los libros de texto como ayuda para orientarse respecto de lo que tienen que hacer en el aula, del mismo modo que los alumnos los necesitan como apoyo de la experiencia de aprendizaje en su totalidad" (p. 2).

Efectivamente, diversos investigadores han resaltado que el libro de texto estructura las sesiones de aprendizaje de muchos maestros (Stevenson, 2003; Martínez Bonafé, 2008; Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010). Estos libros se vuelven esenciales para implementar currículos al proporcionar los contenidos centrales y orientación sobre la organización, actividades y evaluación en el aula. Eguren y De Belaunde (2021) observaron este papel estructurador en varias escuelas peruanas.

Además, desde la perspectiva del alumnado, son una importante fuente de información y deberían facilitar el aprendizaje (Stevenson, 2003; Pagès, 2009).

Como señala la UNESCO (2016), para quienes dirigen las políticas públicas, los libros de texto facilitan concretar el currículo; además, les da cierto control sobre lo que se enseña en las aulas (Martínez Bonafé, 2008). No obstante, hay investigaciones que demuestran que los maestros no necesariamente se ciñen al texto escolar (Pagès, 2009; Valle, 2021a; Eguren y De Belaunde, 2021).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso que se hace del texto escolar se vincula a las creencias sobre el aprendizaje del docente y el paradigma pedagógico del docente (Benejam, 2004; Pagès, 2009; Valle, 2021b). En Perú, la investigación de Eguren y De Belaunde (2021) observó que los docentes de primaria y secundaria privilegian la lectura del texto escolar y el desarrollo de actividades enfocadas en identificar información.

EL TEXTO ESCOLAR COMO DISCURSO DEL PASADO ARMÓNICO

Aparte de la importancia del texto escolar como herramienta pedagógica, es muy reconocido su valor como herramienta cultural (Apple,1996; Choppin, 2000; Martínez Bonafé, 2008; Klerides, 2010). En palabras de Choppin (2000), un libro de texto es "depositario de los conocimientos y de las técnicas que en un momento dado una sociedad cree oportuno que la juventud debe adquirir para la perpetuación de sus valores" (p. 108). Por ello, es necesario reconocer que implica "un discurso, un modo de poner en relación lenguajes y prácticas institucionales" (Martínez Bonafé, 2008, p. 62). Esta relevancia no es indiferente para los gobiernos, los distintos sectores políticos o quienes diseñan las políticas públicas; por ello, intervienen a través de lineamientos y normas que aspiran lograr esta transmisión de valores, modelos y discursos hegemónicos que construyan la memoria de las nuevas generaciones.

Tal como diversas investigaciones han propuesto, este papel de los textos escolares como herramienta cultural es, sumamente, importante en el caso de la enseñanza de la historia porque ofrecen un discurso sobre la construcción de la experiencia histórica de la nación (Fuchs y Bock, 2018). El problema es que se tiende a simplificar los procesos históricos; así, la historia se convierte en una historia entre buenos y malos (Williams, 2014) que se aleja de la historiografía.

Como señala Klerides (2010), el libro de texto tradicional transmite una narración histórica cerrada, asumida como verdadera y, supuestamente, objetiva, con la cual se pretende transferir a los estudiantes qué es lo que realmente pasó y se cree que ellos, simplemente, la adoptarán de forma acrítica. No obstante, tanto estudiantes como docentes tienen sus propias representaciones de los procesos históricos del pasado y es necesario aún profundizar en la investigación sobre cómo interpretan las narrativas expuestas en los textos escolares (Valle, 2021a; Epstein y Peck, 2018; Epstein, 2006; Lässig,2013).

La finalidad de estas narrativas uniformes del pasado, que algunos libros de texto de historia contienen, es integrar a los habitantes de la nación en un

cuerpo común y promover el sentido de pertenencia e identidad (De Amézola, 2008; Carretero, 2007). Para lograrlo, en la historia enseñada se desaparecen los conflictos.

Frente a este modelo de texto escolar tradicional, Klerides (2010) reconoce la existencia de un nuevo modelo de libro de texto de historia enfocado en el desarrollo de habilidades, que se consideran propias del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Lévesque y Croteau, 2020). En estos, se promueve el reconocimiento de múltiples interpretaciones, el trabajo con diversidad de fuentes y una interpretación crítica del pasado. Estos textos escolares responden a un enfoque pedagógico constructivista o socioconstructivista. No obstante, como ya se ha señalado, la renovación de la propuesta del libro de texto no garantiza una transformación de los procesos de enseñanza–aprendizaje, ya que dependerá de cómo este se emplea.

Diversas investigaciones han planteado que un problema importante en los textos escolares de Historia es la falta de reconocimiento de la experiencia histórica de diversos grupos sociales, especialmente, en naciones multiétnicas (Williams, 2014), tal como ocurre en Perú (Portocarrero y Oliart, 2021). Ello, según Valle (2021c), dificulta que el alumnado y el propio profesorado identifiquen su experiencia histórica en el relato escolar.

Parte importante de la historia de las naciones está marcada por los conflictos. Y muchas veces, cuando se trata de conflictos internacionales, los textos escolares pueden presentar al otro como el enemigo externo de la nación; además, evitan abordar la responsabilidad colectiva cuando la nación actúa de manera cuestionable (Lässig, 2013; Williams, 2014).

Sin embargo, cuando se trata de las luchas internas y los conflictos sociales que implican discursos competitivos, aparece la dificultad de afrontar las diversas ideologías y reivindicaciones (Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010; Williams, 2014; Ibagón y Chisnes, 2019). Esto constituye un desafío para el texto escolar. En ese sentido, se mencionan seis desafíos centrales considerando el caso peruano:

1. El abordar temas dolorosos para docentes y estudiantes y sus familias, frente a los cuales, los docentes no se sienten debidamente capacitados (Valle, 2021a).

2. Las dificultades de los docentes para abordar el tema desde múltiples perspectivas, sin arriesgarse a ser acusados de defender una determinada ideología (Valle, 2021a).

3. La posibilidad de que al enfocarse en el desarrollo del pensamiento histórico no se logre que los estudiantes comprendan la complejidad del pasado reciente y los conflictos que implica (Christophe y Tribukait, 2019).

4. El riesgo de silenciar voces y tergiversar los hechos, ya sea simplificándolos u omitiéndolos (Ibagón y Chisnes, 2019; Lässig, 2013).

5. La normalización de la violencia y las violaciones de los derechos humanos (Padilla y Bermúdez, 2016).

6. La interpelación del relato armónico identitario que une a la nación y el cuestionamiento de la legitimidad del Estado o de las acciones de algún gobierno (Williams, 2014).

Se reconoce que para las sociedades que han atravesado conflictos internos, el texto escolar es un espacio de disputa en el proceso de construcción de la memoria oficial o el discurso hegemónico que se espera transmitir a las nuevas generaciones. Por esa razón, se convierte en un tema controversial del presente y, muy probablemente, del futuro. Como señalan Fuchs y Boch (2018), en contextos sociales marcados por el conflicto, los libros de texto pueden ser "políticamente explosivos" y polémicos (p. 33).

TEXTOS ESCOLARES, CURRÍCULO NACIONAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En Perú, la Ley General de Educación, Ley Nº 28.044 (MINEDU, 2003), establece los lineamientos generales para las políticas públicas educativas. Su contenido sobre los textos escolares es bastante escueto, pues se limita a señalar que es deber del Estado proveer los materiales escolares. Sin embargo, existen dos leyes importantes que influyen en los lineamientos para la adquisición y los contenidos de los textos escolares: la Ley N° 29.694, Ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares (Congreso De La República, 2011; MINEDU, 2012) y la Ley N° 31.498, Ley que impulsa la calidad de los materiales y recursos educativos en el Perú (Congreso De La República, 2022; MINEDU, 2023).

Si bien en los últimos años puede haberse planteado cuestionamientos sobre la eficiencia y pertinencia en la entrega del material escolar en las escuelas públicas (Eguren et al., 2005;(Eguren et al., 2013), recientemente, el debate se ha centrado en dos temas: i) el enfoque de género y la educación sexual y ii) los contenidos sobre la historia reciente del país. En este segundo punto se profundizará más adelante.

También es importante mencionar los cambios curriculares, pues estos impactan en el diseño de los textos escolares. Al respecto, desde la década de 1990, Perú ha buscado mejorar la calidad de la educación básica, tanto pública como privada. En 1995, se implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), que fue el primer intento por transformar el enfoque pedagógico transmisivo, memorístico y descontextualizado a un enfoque por competencias.

LINEAMIENTOS PARA LA DOTACIÓN DE TEXTOS ESCOLARES Y GARANTIZAR SU CALIDAD

En Perú, el Ministerio de Educación del Perú (en adelante, MINEDU) asume la obligación de la dotación de los textos escolares y el material educativo para las escuelas públicas; en el caso de las privadas, cada familia es responsable de adquirir el texto escolar y el material.

En el marco del MECEP se financió la elaboración de los libros de texto entre 1996 y 2002. Estos se distribuyeron a las instituciones educativas públicas en 1996, 1999 y 2001 (EGUREN et al., 2005). A partir de 2003, los textos escolares fueron financiados con el presupuesto del MINEDU.

Según EGUREN et al. (2013), el Estado cumplió un rol modelador de los textos escolares mientras estuvo en vigencia el MECEP. Sin embargo, a partir de 2004, se consolida la tendencia de un "Estado comprador" de textos escolares, lo cual continua hasta el presente (EGUREN et al., 2013, p. 68). Las editoriales ofrecen y ajustan los textos escolares según las bases establecidas por el MINEDU en licitaciones; en consecuencia, no hay un autor específico, sino un equipo de especialistas involucrados en su elaboración. Los historiadores responsables no son reconocidos como autores: la autoría recae en la editorial.

El MINEDU designa una comisión de evaluación para seleccionar los textos escolares que se adquirirán mediante licitaciones públicas para ser usados en las escuelas públicas. Esta comisión elabora una lista de los textos recomendados para cada área y grado de la educación básica.

Actualmente, en las aulas de secundaria de las escuelas públicas, aún se emplean los textos de Historia, Geografía y Economía del año 2015, así como materiales recopilados por los maestros de diversas fuentes. Además, en 2019, la licitación convocada para proveer nuevos textos alineados con el CNEB-2016 para el 2020 fue suspendida, debido a cuestionamientos planteados por el Congreso de la República. Como consecuencia, los textos no se han actualizado pese al nuevo currículo.

Los cuestionamientos que motivaron la suspensión de la mencionada licitación están resumidos en el informe final de la CEJD-CR. Asimismo, se dio prioridad a la conformación de una "Mesa de trabajo para la revisión de textos escolares de niveles inicial, primaria y secundaria de la modalidad de Educación Básica Regular" para mejorar los contenidos de los textos escolares (Compras Estatales, 2019). Aparte, en el 2020, como la pandemia del COVID-19 obligó a aplicar una estrategia educativa diferente: "Aprendo en Casa", se pospuso la convocatoria para una futura dotación de textos.

En el caso de los textos escolares para las escuelas privadas, a partir de 2013, la situación cambió porque entraron en vigencia la Ley Nº 29.694 de 2011 y su modificatoria, señalada en la Ley Nº 29.839 del 2012. Ambas leyes protegen a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares (CONGRESO DE LA REPÚBLICA, 2011, 2012; MINEDU, 2012) y buscan garantizar que los criterios de selección de los textos fueran pedagógicos.

En el marco de la nueva legislación, el MINEDU publicó en 2013 una guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en instituciones educativas privadas (MINEDU, 2013). Como criterios pedagógicos, se presentan en esta guía los siguientes:

1. Alineamiento al currículo nacional vigente y al logro de los aprendizajes establecidos
2. Actualización, pertinencia y relevancia de contenidos
3. Enfoque de equidad, intercultural y democracia
4. Tratamiento pedagógico de los contenidos
5. Propuesta de actividades pedagógicas
6. Características físicas y formato
7. Concordancia con la propuesta educativa de la escuela

Los criterios se detallan en una ficha de evaluación de calidad y se amplían en dos matrices: una evaluación general y otra específica por áreas curriculares. Para los textos de Historia, se enfocan en promover "la indagación,

análisis, interpretación, explicación histórica y vinculación con la realidad del estudiante# (MINEDU, 2013, pp. 31 y 33).

Además, el MINEDU estableció el Observatorio Nacional de Textos Escolares (OBNATE), encargado de publicar criterios pedagógicos, indicadores de calidad y precios de los textos escolares.

Por su parte, la Ley N° 31.498, promulgada por el Congreso de la República en 2022 (Congreso De La República, 2022; MINEDU, 2023), otorga a los padres la facultad de participar en la selección y verificación de los textos escolares aprobados por el MINEDU o las instituciones educativas.

Así, mientras en la secundaria de las escuelas privadas los alumnos cuentan con textos escolares, teóricamente, alineados el CNEB-2016, en las públicas continúan esperando la renovación de sus textos escolares.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DESDE EL CURRÍCULO

Los cambios curriculares dados entre el 2005 y el 2016 han transformado la propuesta para la enseñanza de la historia.

En el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular 2005 (en adelante, DCN-2005), la enseñanza de la Historia se incorporaba al área de Ciencias Sociales como Historia del Perú en el contexto mundial. Este diseño curricular estaba orientado por el desarrollo de capacidades (MINEDU, 2005). Posteriormente, el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular 2009 (en adelante, DCN-2009) mantuvo la denominación, pero se orientó en función de competencias (MINEDU, 2009). Pese al cambio de denominación, ambos diseños tenían como orientación que la historia se aprendiera a partir del manejo de información, la comprensión espacio-temporal y el juicio crítico (MINEDU, 2005; MINEDU, 2009).

A partir de 2013, en el país se inició una importante reforma educativa que consideró también un cambio curricular, el cual derivó en el CNEB-2016. En-

tró en vigor en el 2017. No obstante, mientras se desarrollaba el proceso de afinar, socializar y aprobar el CNEB-2016, el 25 de marzo del 2015 se aprobó la Resolución Ministerial N° 199-2015 MINEDU, por la cual perdió vigencia el DCN-2009 y se introdujo una versión muy similar a lo que, posteriormente, fue el CNEB-2016 (MINEDU, 2015).

Estos cambios curriculares marcan también la ruta de los libros de texto. De manera que, la dotación de textos escolares de 2008 corresponde a lo establecido en el DCN-2005; la de 2012, a la propuesta del DCN-2009; y la de 2015, a la Resolución Ministerial N° 199-2015 MINEDU, a las pautas del futuro CNEB-2016.

El CNEB-2016 se fundamenta en el reconocimiento de diversas identidades y en el papel transformador e inclusivo de la escuela en la sociedad. Adopta un enfoque socioconstructivista y se organiza considerando siete enfoques transversales (derechos, inclusión, interculturalidad, igualdad de género, ambiental, bien común y excelencia), áreas curriculares y treinta y una competencias, las cuales se subdividen en capacidades. Para una mayor especificidad, los programas curriculares de primaria y secundaria detallan los desempeños que definen los aprendizajes esperados y observables, lo cual permite a los profesores recoger evidencias del desarrollo de las competencias.

En el CNEB-2016, la Historia, la Geografía y la Economía se abordan en el área de Ciencias Sociales, cuya finalidad es promover la ciudadanía activa. Por ello, se explica que desde las Ciencias Sociales se debe promover que los estudiantes: "asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social [...] enfatiza en los procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y el rol de cada persona en esta. Asimismo, promueve la deliberación" (MINEDU, 2016a, p. 44), [el subrayado es nuestro].

En esta propuesta curricular, la historia se trabaja a partir de la competencia 17 "Construye interpretaciones históricas", la cual se describe así:

> El estudiante sustenta una posición crítica sobre hechos y procesos históricos que ayuden a comprender el presente y sus desafíos, articulando el uso de distintas fuentes; la comprensión de los cambios temporales y la explicación de las múltiples causas y consecuencias de estos. Supone reconocerse como sujeto histórico, es decir, como protagonista de los procesos históricos y, como tal, producto de un pasado, pero que, a la vez, está construyendo su futuro (MINEDU, 2016a, p. 119), [el subrayado es nuestro].

La finalidad es que los estudiantes se comprendan como *sujetos históricos*; así, podrán entender la relación entre el pasado y el presente y su capacidad de intervenir en la construcción del futuro. Además, implica que el estudiante argumente, críticamente, y no solo repita un conjunto de conocimientos. Para lograrlo, se combinan tres capacidades que están incluidas en la explicación y se concretan en lo siguiente: interpretar, críticamente, fuentes diversas; comprender el tiempo histórico, elaborar explicaciones sobre procesos históricos (MINEDU, 2016a, p. 19).

Esta competencia involucra una serie de aprendizajes relacionados con el desarrollo del pensamiento histórico, tales como el uso de fuentes, la comprensión del tiempo cronológico y la determinación de cambios y continuidades y la capacidad de explicar los procesos y hechos históricos, considerando múltiples causas y consecuencias (Seixas y Morton, 2013; Lévesque y Croteau, 2020).

A diferencia de los currículos anteriores, el CNEB-2016 no determina contenidos básicos. Los programas curriculares de primaria y secundaria proporcionan una guía sobre los temas y un marco cronológico amplio para cada grado. Por ejemplo, en el Programa Curricular de Educación Secundaria para el último año se establece lo siguiente:

> Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad (perspectiva del autor, intencionalidad y contexto en que fue producida la fuente), desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios

> del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI (MINEDU, 2016b, p. 90), [el subrayado es nuestro].

Observamos que no hay contenidos temáticos obligatorios, sino un referente temporal. En ese sentido, la propuesta es muy distinta de la del DCN-2009 o del DCN-2005, las cuales establecían un listado de temas considerados como contenidos básicos del "Componente Historia del Perú en el Contexto Mundial". Por ejemplo, el DCN-2009, para el último año de secundaria, proponía el periodo "Segunda mitad del siglo XX: Perú y el mundo" y prescribía temas como:

> Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial en el Perú, América Latina y el mundo, [...] Crisis económica, social y política de los años ochenta en Perú, América Latina y el mundo, [...] Movimientos subversivos y procesos de pacificación en el Perú (MINEDU, 2009, p. 191).

El último de los citados comprendía la época de la violencia interna en el país. Si bien el CNEB-2016 permite al docente seleccionar los procesos históricos que se trabajarán, la tradición de los currículos anteriores enfocada en contenidos básicos aún persiste en las creencias de los docentes (VALLE, 2021b) y, en cierta forma, influye en el diseño de los textos escolares.

LA VIOLENCIA INTERNA Y EL DEBATE SOBRE LOS TEXTOS ESCOLARES

Entre 1980 y 2000, Perú atravesó un período de violencia interna durante el cual dos agrupaciones subversivas, Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (en adelante, MRTA), desataron una espiral de violencia. Tres gobiernos se vieron involucrados en la lucha contrasubversiva y, para ello, recurrieron a la Policía y a las Fuerzas Armadas. Según, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (en adelante, CVR), la violencia dejó cerca de setenta mil víctimas. El cuarenta y seis por ciento de las víctimas fue responsabilidad de Sendero Luminoso y, el treinta por ciento, de agentes del Estado (CVR, 2004).

Pese a que en su informe, la CVR da cuenta de las violaciones contra los derechos humanos cometidas tanto por los grupos terroristas como por los agentes del Estado, este ha sido cuestionado por diversos sectores, especialmente, por miembros de las Fuerzas Armadas (Paulson, 2017; Cueva, 2022). No obstante, como indica Paulson (2017, p.307), el Informe de la CVR constituye una de las fuentes más importantes empleadas en los textos escolares.

Una inquietud constante en Perú es la posibilidad de que Sendero Luminoso se reorganice o que algún movimiento simpatizante tome protagonismo en la escena política. Esta situación se pudo apreciar en el caso del Movimiento por Amnistía y Derechos Fundamentales (MOVADEF). La principal preocupación es que las nuevas generaciones se vinculen a movimientos cercanos, ideológicamente, a Sendero Luminoso o que justifiquen sus acciones[16] . Por esa razón, existe un interés particular en que el perÍodo de violencia interna de las décadas de 1980 y 1990 sea abordado en las escuelas, especialmente, en la educación secundaria. El problema es cómo trabajarlo en aula y capacitar a los maestros para hacerlo.

Sin embargo, pareciera que la controversia está en el texto escolar y la narración que presenta. Desde el 2008 hasta el presente, el contenido del texto escolar ha sido motivo de cuestionamientos por parte del Congreso de la República y por miembros de las Fuerzas Armadas. A lo largo de ese período, se han empleado tres libros de texto en la escuela pública: el de la Editorial Norma (2008) y dos de la Editorial Santillana (2012, 2015).

Los debates sobre la enseñanza de la violencia interna indican que el texto escolar se percibe, principalmente, como una herramienta cultural para transmitir una narrativa oficial del pasado (Apple,1996; Choppin, 2000; Martínez Bonafé, 2008; Klerides, 2010; Repoussi y Tutiaux-Guillon, 2010; Fu-

16 Ejemplos de estos temores se evidencian en los artículos publicados constantemente en los medios de comunicación; por ejemplo, se puede revisar: SALAZAR, Diego (2012): "Jóvenes y Movadef: El refugio como ideología", en: Revista Ideele, (24) (https://revistaideele.com/ideele/content/j%C3%B3venes-y-movadef-el-refugio-como-ideolog%C3%AD); también, QUISPE, Oscar (2018, 13 de agosto): "Dictan prisión preventiva a dos jóvenes del MOVADEF", en: Perú21 (https://peru21.pe/politica/dictan-prision-preventiva-dos-jovenes-movadef-420651-noticia/)

CHS Y BOCK, 2018). No se lo valora como una herramienta pedagógica para el desarrollo de una competencia y la promoción de una perspectiva crítica.

CUESTIÓN DE TÉRMINOS Y RESPONSABLES

La controversia sobre la violencia en Perú en las décadas de1980 y 1990 incluye el debate sobre cómo denominar ese período. Mientras que el informe oficial de la CVR lo llama "conflicto armado interno" (CVR, 2004), algunos sectores políticos y relacionados con las Fuerzas Armadas discrepan, argumentando que este término no refleja fielmente lo experimentado en el país. Desde su perspectiva, no hubo conflicto alguno, pues la sociedad peruana fue víctima de la violencia de dos grupos terroristas (CPHE[17] , 2015; CUEVA, 2022).

Para CUEVA (2022), el objetivo de llamar a este período conflicto armado interno o violencia política en lugar de terrorismo apunta a: "implantar en la población una 'memoria colectiva' acorde a [...] intereses políticos [...] de estas organizaciones subversivas [...]" (p. 10).

Las Fuerzas Armadas consideran que el concepto conflicto armado interno invisibiliza las acciones terroristas de Sendero Luminoso y del MRTA (CPHE, 2015; CUEVA, 2022). Es decir, en realidad, se busca que el nombre que se otorgue al período resalte la responsabilidad de ambos movimientos subversivos en la violencia vivida. En consecuencia, el uso de *época del terrorismo* contribuiría a enfatizarlo.

En la misma línea, la preocupación por el tema, en el Congreso de la República, se evidencia en los distintos proyectos de ley presentados solo durante el año 2017 (ver Tabla 1).

17 CPHE: Comisión Permanente de Historia del Ejército.

Proyecto de Ley	Fecha de presentación	Título
01953	4 de octubre del 2017	Ley que incluye el valor histórico de la lucha contra el terrorismo y el logro de la pacificación nacional a cargo de las Fuerzas Armadas, la Policía Nacional del Perú, los comités de autodefensa y la sociedad civil organizada en el currículo nacional y en la agenda del bicentenario.
02124	13 de noviembre del 2017	Ley que declara de necesidad pública y de interés nacional la incorporación de contenidos curriculares referidos al terrorismo en el Perú.
02243	11 de diciembre del 2017	Ley que declara de necesidad pública e interés nacional la incorporación de Historia del Perú como área curricular en el nivel de Educación Secundaria del Currículo Nacional de Educación Básica Regular y la inclusión de contenidos curriculares del tema de terrorismo en el Perú en los cinco grados de estudios del nivel de Educación Secundaria.

Fuente: Expediente del Proyecto de Ley 02243/2017-CR. https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/expvirt_2011.nsf/vf07web/3C102CF5349A1DA0052581F40004C555?opendocument

Como se aprecia, no solo se trata de denominar a la época como terrorismo, sino de reivindicar la labor de las Fuerzas Armadas, la Policía, agentes del Estado y otros actores en la derrota de los movimientos subversivos.

Precisamente, en el 2008, una congresista acusó que el texto Ciencias Sociales 5, de la Editorial Norma, manipulaba los hechos históricos y hacía apología del terrorismo (Paulson, 2017,p.302). El libro decía:

> una serie de errores políticos y militares condujo a la agudización del conflicto, y lo que es más grave aún a la aplicación de estrategias de represión indiscriminada contra la población. Esta primera etapa se caracterizó, en algunos lugares y momentos, por el empleo de prácticas generalizadas y sistemáticas de violaciones de los derechos humanos, ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, violaciones sexuales, torturas y otras formas de maltrato.
>
> La CVR ha estimado que los agentes del Estado, FF. AA. y Policía Nacional, los comités de autodefensa y los grupos paramilitares son responsables del 37 % de los muertos (Norma, 2008, p. 20), [el subrayado es nuestro].

Como muestra la cita, el texto recoge lo señalado por la CVR. Sin embargo, para la congresista se insultaba a las Fuerzas Armadas.

Coincide, en esta línea argumentativa, la CEJD-CR (2019) al plantear su preocupación por el texto *Historia, Geografía y Economía* de la Editorial Santillana, para quinto de secundaria, del año 2015. Señala que no se enfatizan, adecuadamente, las acciones violentas de Sendero Luminoso. Para los miembros de esta Comisión, el texto escolar debería establecer que el mayor peso de la responsabilidad de la violencia vivida fue del grupo terrorista. Señalan que en el texto:

> No se presenta al grupo Sendero Luminoso como una organización terrorista criminal, sin embargo, se menciona en más de un párrafo que el accionar de las fuerzas armadas en su conjunto tenía como finalidad aplicar una estrategia de terror, y de aplicación de una política sistemática de crímenes y violación de derechos humanos (CEJD-CR, 2019, p. 130).

Se espera que la narrativa del texto escolar resalte la violencia atribuida a Sendero Luminoso para dejar en claro su responsabilidad. Además, se considera importante destacar las acciones positivas de las fuerzas militares y minimizar las violaciones a los derechos humanos.

Al analizar los textos escolares, se plantea que éstos se apoyan «en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR), sin embargo lejos de lograr una verdadera reconciliación, sólo ha logrado conflictuar más a los diversos sectores del país» (CEJD-CR, 2019, p. 128). Así, cuestiona el Informe de la CVR y la responsabilizan por contribuir a una narrativa en la cual se tiende a:

> minorizar la barbarie terrorista, y el de equiparar el accionar de las Fuerzas Armadas con los actos subversivos de Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru - MRTA, dejando entrever que existió una política estatal de terror y de violación sistemática de derechos humanos, mas no como excesos perpetrados por algunos jefes militares de manera aislada, las cuales ya han sido judicializados (CEJD-CR, 2019, p. 128).

Este hallazgo coincide con lo propuesto por Paulson (2017), quien resalta que en el cuestionamiento al texto de la Editorial Norma de 2008, se termina responsabilizando a la CVR por la difusión de una narrativa *injusta* y no conciliatoria en las escuelas.

Finalmente, se discute también que el texto escolar: «

> En la sección 'derrota del terrorismo' no se menciona al ex presidente Alberto Fujimori como el principal líder de la lucha antiterrorista y por la pacificación nacional, tampoco se menciona al Grupo Especial de Inteligencia del Perú - GEIN, siendo este grupo de policías el responsable de la captura del principal líder senderista, el genocida Abimael Guzmán» (CEJD-CR, 2019, pp. 130-131).

Es decir, se propone reivindicar la figura de Alberto Fujimori como símbolo y responsable del fin de una época de violencia y terror.

A partir de esta insistencia en no discutir las acciones de los agentes del Estado, preocupa que la aproximación a la Historia reciente del país derive en silenciar voces (Ibagón Y Chisnes, 2019) e incluso en la normalización de las violaciones de los derechos humanos (Padilla Y Bermúdez, 2016).

UNA CUESTIÓN DE CALIDAD DEL TEXTO ESCOLAR

El informe de la CEJD-CR se planteó en términos de cuidar la calidad del texto escolar. Le preocupaba que los estudiantes recibieran: "información adecuada con herramientas analíticas y evidencias históricas, sin sesgos, que les brinde la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo sobre este terrible flagelo" (CEJD-CR, 2019, p. 127). Sin embargo, las observaciones presentadas no se enfocan en el desarrollo del pensamiento crítico, sino en la capacidad del texto escolar de transmitir un discurso.

La CEJD-CR reclama por la falta de "cuidado al momento de trasladar los conocimientos a los estudiantes [...], evitando la infiltración de agentes que puedan distorsionar la historia y generar un caldo de cultivo que pueda volver a revivir este trágico episodio..." (CEJD-CR, 2019, p. 127).

En esta preocupación por la enseñanza de la Historia reciente, prima una perspectiva pedagógica positivista y tradicional. En esta, los conocimientos se transmiten, no se construyen. Además, se deja de lado la posibilidad de que los estudiantes recojan las historias de cómo sus familias vivieron la violencia interna y las discutan en la escuela.

En la línea de cuidar la calidad de los contenidos del texto escolar, la Ley N° 31.498, Ley sobre la calidad de los materiales educativos (Congreso de la República, 2022) evidencia la intención por intervenir en la narrativa sobre la Historia reciente. Así, se establece la potestad de las familias de participar en la selección de los textos escolares y verificar los materiales y libros aprobados. En la misma línea, se ratifica el rol vigilante del MINEDU sobre los textos escolares e indica que debe garantizar la legalidad. Explica: «El contenido de los materiales, textos y recursos educativos debe encontrarse acorde con la Constitución, la ley, la historia del Perú y del mundo y las diferentes normas que regulan el ordenamiento jurídico nacional» (Congreso de la República, 2022), [el subrayado es nuestro].

La referencia a la legalidad del contenido histórico de los textos escolares es ambigua. Definir un material educativo acorde a la Historia del Perú

implica que esté en línea con la producción historiográfica. Sin embargo, la investigación histórica es amplia, diversa y conlleva debates propios del mundo académico que no parecen recogerse en esta ley. Su formulación deja abierta la posibilidad de que un régimen construya una narrativa oficial del pasado que niegue otras experiencias históricas; por lo tanto, es preocupante la formulación del contenido del artículo 2.

Además, en el mencionado artículo, se establece lo siguiente:

> La educación no debe ser un medio para promover ningún tipo de ideología social o política, menos aún de aquellas prácticas que pueden configurar un delito sancionado por lo moral y por el Código Penal Peruano, como es el caso del terrorismo y tipos penales relacionados (Congreso de la República, 2022), [el subrayado es nuestro].

Nuevamente, se encuentra esta idea de la función preventiva de la historia escolar. Evitar que se repita la aparición de movimientos terroristas y alejar a las nuevas generaciones de ideologías como la senderista constituye una prioridad al pensar el texto escolar. Además, es válido preguntarse si este artículo se propone también alejar a la educación de cualquier tipo de reflexión social o política.

Desde esta perspectiva, la calidad del texto escolar no se concibe como una herramienta pedagógica, ni retoma los lineamientos de la guía metodológica para la selección de textos escolares (MINEDU, 2013); la calidad se fundamenta en función de su impacto cultural. Como señaló CHOPPIN (2000), el texto se valora por su capacidad para transmitir valores e ideas que una parte de la sociedad desea inculcar en la juventud. En este contexto, se enfoca en su capacidad para transmitir una narrativa que promueva y justifique las acciones de los agentes del Estado y de ciertas figuras políticas.

De esta manera, se deja de lado la posibilidad de un análisis crítico del pasado que permita a los estudiantes preguntarse por las causas de la violencia interna, analizar múltiples perspectivas, discutir el impacto de la violencia en distintos grupos sociales y étnicos, reconocer la experiencia histórica de su familia en la historia reciente y comprender sus repercusiones en el

presente. Todos estos aspectos muy relevantes para promover las habilidades del desarrollo del pensamiento histórico y la ciudadanía no parecen ser prioritarios al pensar en la normativa para el diseño de los textos escolares. Por el contrario, prima una perspectiva de *trasmisión de conocimiento* que no responde a las exigencias del CNEB-2016, que propone la construcción del conocimiento histórico y la posibilidad del estudiante de sentirse sujeto histórico. Incluso, parece haberse dejado de lado la finalidad del MECEP de los 90, que aspiraba a transformar el enfoque pedagógico transmisivo, memorístico y descontextualizado, como se ha mencionado.

Además, uno de los riesgos de la narrativa que se reclama en esta *búsqueda de la calidad* de los textos escolares es la simplificación del pasado, lo cual puede derivar en un enfrentamiento entre buenos y malos (Williams, 2014), sin promover un análisis crítico de la violencia vivida en el país.

CONCLUSIONES

Se considera que ni el informe de la CEJD-CR, del 2019, ni la Ley sobre la calidad de los materiales educativos (Ley Nº 31.498) garantizan la calidad de los textos escolares en función de criterios pedagógicos. Estos documentos no consideran criterios como el alineamiento curricular del texto escolar; la coherencia pedagógica de las actividades de aprendizaje; que el desarrollo de la competencia construye interpretaciones históricas, las capacidades o los desempeños; ni el tratamiento pedagógico de los contenidos.

Se concluye que se prioriza el texto escolar como una herramienta cultural, cuya función es transmitir una narrativa preventiva que se difunda mediante la escuela. En esta perspectiva, un texto de calidad cumple la función de evitar que las nuevas generaciones se involucren en movimientos subversivos. En esta lógica, resulta necesario que el discurso del texto escolar fortalezca la imagen de la nación, por ello enfatiza la responsabilidad de los grupos terroristas, mientras diluye las responsabilidades de los agentes del Estado en la violencia vivida.

Así, se entiende que el texto escolar transmite una verdad (Klerides, 2010), que debe ser acríticamente recibida, lo cual dificulta el desarrollo del pensamiento histórico, la construcción de interpretaciones históricas y la comprensión de la complejidad del pasado. Además, preocupa que esta simplificación de la violencia interna pueda llevar a normalizarla.

Un problema central es que la narrativa oficial ignora las experiencias familiares de los estudiantes y sus representaciones basadas en otras fuentes, como las redes sociales o los relatos familiares. De esta forma, la escuela no proporciona un entorno seguro para discutir la violencia experimentada ni para abordar el tema desde múltiples perspectivas que permitan comprender la diversidad de experiencias históricas vividas, pese a que esto es fundamental en una nación multiétnica como Perú (Williams, 2014; Portocarrero & Oliart, 2021). En este país, buena parte de los estudiantes y docentes no encuentran su historia en los textos escolares entregados por el Estado.

Por lo tanto, los cuestionamientos sobre la calidad de los textos escolares, que abordan la historia reciente, revelan una falta de alineación con el desarrollo del pensamiento histórico promovido por el CNEB-2016 (MINEDU, 2016a) y con la mirada crítica del mundo social establecida en el área de Ciencias Sociales para la formación de una ciudadanía activa. Al mismo tiempo, demuestran que la incorporación del pasado reciente en los textos escolares es un tema controversial en el presente.

REFERENCIAS

Apple, Michael. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.

Benejam, Pilar. (2004). «Las finalidades de la Educación Social», en: BENEJAM, Pilar y Joan PAGÈS (Coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (4.ª ed.), Barcelona, Horsori, pp. 33-51.

Carretero, Mario. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires, Paidos.

Choppin, Alain. (2000). «Pasado y presente de los manuales escolares», en: Ruiz Berrio, Julio (Ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 107-165.

Christophe, Bárbara y Tribukait, Maren. (2019). *Learning to Disagree: Needs Assessment, Braunschweig*, George Eckert Institut, Dossier 5.

Comisión De La Verdad Y Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación – Perú*, Lima, CVR. https://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/11/hatun-willakuy-cvr-espanol.pdf

Comisión Permanente De Historia Del Ejército. (2015). *En honor a la verdad*. Lima, Comisión Permanente de Historia del Ejército.

Comisión De Educación, Juventud Y Deporte Del Congreso De La República. (2019): Informe Final de la comisión investigadora sobre las presuntas irregularidades en el proceso de elaboración, edición, revisión, reproducción, adquisición y distribución de materiales educativos de la educación básica. Lima, Congreso de la República del Perú. https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/Oficios/Comisiones_Ordinarias/OFICIO-183-2018-2019-MSDLT-CI-CR.pdf

Compras Estatales. (2019, 11 de agosto). *MINEDU anula proceso para adquirir nuevos textos escolares*. https://comprasestatales.org/minedu-anula-proceso-para-adquirir-nuevos-textos-escolares/

Congreso De La República Del Perú. (2011). Ley N° 29.694, Ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares. Lima. www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos//2006_2011/ADLP/Normas_Legales/29694-LEY.pdf

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. (2012). Ley Nº 29839, Ley que modifica la Ley 29694, Ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares, para lograr su eficiencia. Lima. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105183/_29839_-_06-11-2012_05_22_44_-LEY-29839.pdf?v=1586905391

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ. (2022). Ley N° 31.498, Ley que impulsa la calidad de los materiales y recursos educativos en el Perú. Lima. https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2021_2026/ADLP/Texto_Consolidado/31498-TXM.pdf

CUEVA, Aníbal. (2022). *Negacionismo: ¿Conflicto armado interno o terrorismo en el Perú?*, Lima, Instituto de Estudios Histórico-Marítimos del Perú.

DE AMÉZOLA, Gonzalo. (2008). *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

EDITORIAL NORMA. (2008). *Ciencias Sociales para Secundaria 5*. Lima, Norma.

EDITORIAL SANTILLANA. (2012). *Historia, Geografía y Economía 5*. Lima, Santillana.

EDITORIAL SANTILLANA. (2015). *Historia, Geografía y Economía 5*. Lima, Santillana.

EGUREN, Mariana y DE BELAUNDE, Carolina. (2021). *El uso de materiales educativos en las escuelas peruanas: un aprendizaje en proceso*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

EGUREN, Mariana, DE BELAUNDE, Carolina y GONZÁLEZ, Natalia. (2005) *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

EGUREN, Mariana, DE BELAUNDE, Carolina y GONZÁLEZ, Natalia. (2013). «Capacitación docente, uso de materiales educativos y aprendizajes: los modelos de dotación de material educativo en el Perú», en: *Apuntes, 72* (40), pp. 57-83.

EPSTEIN, Terrie. (2006) «The Effects of Family/Community and School Discourses on Children's and Adolescents' Interpretations of United States History», en: *International Journal for Historical Learning, Teaching and Research, 6* (1), pp. 1-9.

EPSTEIN, Terrie y PECK, Carla (2018). «Introduction», en: EPSTEIN, Terrie y Carla PECK (Eds.). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, Nueva York, Routledge, pp. 1-13.

FUCHS, Eckhardt y BOCK, Annekatrin. (2018) «Introduction», en: FUCHS, Eckhardt y Annekatrin BOCK (Eds.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Braunschweig, Palgrave Macmillan, pp. 1-10.

KLERIDES, Eleftherios. (2010). «Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre», en: *Journal of Educational Media, Memory and Society, 2* (1), pp. 31-54.

IBAGÓN, Nilson y CHISNES, Luis. (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares», en: *Saber, Ciencia y Libertad,14* (2), pp. 203-221.

LÄSSIG, Simone. (2013). «Introduction Part 1: post-conflict reconciliation and joint history textbooks projects», en: KOROSTELINA, Karina y Simone LÄSSIG (Eds.). *History education and postconflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*, Abingdon, Routledge, pp.1-18.

LÉVESQUE, Stephane y CROTEAU, Jean-Philippe. (2020) *Beyond History for Historical Consciousness. Students, narratives and memory,* Toronto, University of Toronto Press.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. (2008) «Los libros de texto como práctica discursiva», en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 1 (1), pp. 62-73.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2003) Ley Nº 28.044, Ley General de Educación. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2005). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2009). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima. www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/dcn_2009.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2012). Decreto Supremo n.° 015-2012-ED, aprobación del Reglamento de la Ley N° 29694, Ley que protege a los consumidores de las prácticas abusivas en la selección o adquisición de textos escolares. Lima. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118259-015-2012-ed

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2013). *Guía metodológica para facilitar la selección de textos escolares en instituciones educativas privadas. Proceso de evaluación en base a los criterios pedagógicos e indicadores de calidad aprobados.* Lima. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6780

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2015). Resolución Ministerial n.° 199-2015 MINEDU. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168611-199-2015-minedu

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima. https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria.* Lima. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2023). Decreto Supremo n.° 015-2023-MINEDU. Reglamento de la Ley n.° 31498, Ley que impulsa la calidad de los materiales y recursos educativos en el Perú. Lima. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4710492-015-2023-minedu

PADILLA, Angélica y BERMÚDEZ, Ángela. (2016). «Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto colombiano», en: *Revista Colombiana de Educación,* (71), pp. 219-251.

PAGÈS, Joan. (2009). «Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de competencias ciudadanas», en: Ministerio de Educación de Chile, *Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008.* Santiago de Chile, 2009, pp. 24-56.

PAULSON, Julia. (2017) «13. From Truth To Textbook. The Peruvian Truth and Reconciliation Commission, Educational Resources, and the Challenges of Teaching about Recent Conflict», en: BELLINO, Michelle y James WILLIAMS (Eds.), *(Re)Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict, Rotterdam, BrillSense,* pp. 291–311.

PORTOCARRERO, Gonzalo y OLIART, Patricia. (2021). *El Perú desde la escuela* (2.a ed.). Lima, Universidad del Pacífico.

REPOUSSI, María y TUTIAUX-GUILLON, Nicole. (2010). «New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography», en: *Journal of Educational Media, Memory & Society, 1* (2), pp. 154-170.

SEIXAS, Peter y MORTON, Tom. (2013). *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson.

STEVENSON, Alejandra. (2003). «El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje», en: *Educación 12* (22), pp. 77-98. https://doi.org/10.18800/educacion.200301.004

UNESCO. (2016). *Cada niño debería tener un libro de texto.* Documento de Política 23. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. París, Unesco. https://es.unesco.org/gem-report/node/1399

VALLE, Augusta. (2021a). «Para que no se repita: la enseñanza de la violencia interna en el Perú desde los docentes», en: IBAGÓN, Nilson, Rafael SILVA, Antonio ECHEVERRY y Robin CASTRO (Eds.). *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia,* Cali, Universidad del Valle y Universidad Icesi, pp. 105-144. https://doi.org/10.18046/EUI/acluz.2.2021

VALLE, Augusta. (2021b). «Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales», en: *Tempo e Argumento, 13* (33), pp.1-36. https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110

VALLE, Augusta. (2021c). «Historia y ciudadanía: relatos del pasado para construir el futuro», en: REVILLA, Diana y Luis SIME (Eds.). *Perspectivas y reflexiones sobre el Proyecto Educativo Nacional al 2036*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Departamento Académico de Educación y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), pp. 11-20. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/180968

WILLIAMS, James. (2014). «School textbooks and the State of the State», en: WILLIAMS, James (Ed.). *(Re) Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 327-335.

9. URUGUAY

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LOS TEXTOS ESCOLARES EN EL URUGUAY DESDE LA ÉPOCA COLONIAL HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

Pablo Lacasagne
Universidad de la República (UDELAR), Montevideo, Uruguay
Correo electrónico: pablo.lacasagne@fic.edu.uy

INTRODUCCIÓN

Este es un trabajo de historia del libro en el Uruguay, que trata de recuperar la información sobre la historia de los textos escolares en el país, registrando los que se han considerado más importantes en diferentes épocas y las imprentas que los publicaron, con el fin de que esta información sea útil para futuras investigaciones. Asimismo, procura destacar la importancia de los textos, su vínculo con las políticas educativas y su rol en el proceso de socialización de los educandos, en un país que recibió una importante corriente migratoria, muy heterogénea, durante el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX. El estudio de la historia del libro escolar ha adquirido una importancia creciente desde hace unos treinta años. En el siglo XX, en la posguerra, los estudios de Georg Eckert sobre los textos de enseñanza y sus contenidos dieron lugar a la creación del Instituto que lleva su nombre para la Investigación Internacional sobre libros de texto, en Alemania. Culminada la Segunda Guerra Mundial se desarrollaron investigaciones sobre libros escolares publicados después de la Primera Guerra Mundial. En esta etapa de la historia de los textos se trataba de indagar en los libros escolares de los países involucrados en el conflicto bélico, buscando la presencia de contenidos xenófobos y estereotipos perjudiciales para los ciudadanos de los países involucrados.

Entre los estudios que se ha realizado merece mencionarse el abordaje de los textos históricos, planteándose dudas en lo referente a la objetividad de los mismos y aconsejando un giro hacia una visión múltiple de los hechos históricos.

Asimismo, los conocimientos sobre Geografía que imparten los textos han ocasionado especial interés, sobre todo después de la posguerra, cuando surgen recomendaciones para los libros de Historia y Geografía entre Francia y Alemania y, entre ésta y Polonia. En el caso del Uruguay, el tema no ha sido muy estudiado aisladamente y de una forma detallada. Sin embargo, los textos escolares cumplieron un papel muy importante en un país que surgió como consecuencia de una guerra entre las Provincias Unidas y el Brasil, con la Convención Preliminar de Paz, de 1828. Los textos escolares cumplieron un papel muy importante para enseñar la Historia y la Geografía del nuevo país y para identificar a la población con un proceso independentista, cuyas raíces fue necesario analizar. Estos libros fomentaron el desarrollo de imprentas dedicadas a la publicación y despertaron la vocación de autores que se dedicaron a la redacción de los mismos.

El presente trabajo está dirigido no solo al estudio de los textos escolares, sino al contexto en que fueron creados, tanto el educativo como el histórico. Ante la imposibilidad de enumerar todos los textos se realizó una selección, ponderando los libros más relevantes de cada período. De todas formas, se trata de una investigación lo más exhaustiva posible. Se han abordado los temas fundamentales que un trabajo de este tipo debe tener en cuenta: los aspectos formales y materiales de los textos, los contenidos; la accesibilidad al libro por parte de los estudiantes y de los profesores, también los conocimientos y los valores que se proponían trasmitir. El estudio de la Historia que surge de los textos demuestra la expresión de diferentes intereses, representados por los distintos estamentos que protagonizaron los acontecimientos de la Colonia y de la Independencia, donde el estudio de la figura de Artigas es un ejemplo de diversas opiniones encontradas.

También fueron encontrados silencios, temas no tratados por los textos, entendibles, considerando las presiones que vivió el país en el siglo XIX.

Quien suscribe entiende que más que omisiones ha encontrado en el estudio de estos textos realidades dichas a medias, así como verdades sugeridas acerca de aspectos relativos a la Historia y a la Geografía del Uruguay. Por otra parte es notorio el aporte de los textos a las nuevas generaciones del naciente país en las disciplinas básicas y una voluntad férrea de continuar el proceso de castellanización iniciado desde la fundación de Montevideo por los españoles.

Conjuntamente con el estudio de los textos escolares se ha estudiado la reforma de la enseñanza en el Uruguay y la creación de bibliotecas, con el fin de fomentar la enseñanza y la lectura. La labor de importantes maestros y pedagogos en pro de la enseñanza en nuestro país también fue abordada, pero siempre relacionándola con el tema central.

Se considera que es un tema extenso, muy interesante y que su abordaje permite comprender aspectos del sistema educativo uruguayo a través de la historia. Asimismo, permite indagar en la formación de varias generaciones de uruguayos, ahondando en temas y conceptos que se encuentran vigentes y forman parte de la educación, la actitud, las competencias y la manera de pensar de los integrantes de un pueblo.

Es este un primer paso en un estudio objetivo del tema, que espera abrir la puerta a futuras acciones enriquecedoras sobre el mismo. Importantes autores de historia del libro como Cavallo, Sven Dahl, Hipólito Escolar Sobrino y Agustín Millares Carlo dan referencias de la existencia de textos escolares desde la Antigüedad en Mesopotamia, en Egipto y en la Grecia antigua. Roger Chartier trata el tema en la obra *Practiques de la lecture*, Desarrolla el tema de los aprendizajes escolares de la lectura y también el lector autodidacta (Chartier 1993).

Se han consultado las obras de Armando Petrucci porque enfocan el tema de historia de la lectura y la escritura desde una visión paleográfica, sobre todo el libro *Alfabetismo, escritura y sociedad.* En lo relativo a historia del texto escolar se analizaron autores como Choppin y autores latinoamericanos actuales como Yuri Torres. Para esta labor se tuvieron en cuenta dos trabajos

anteriores del autor, uno sobre *Historia de los textos escolares en el Uruguay,* presentado a las Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación y otro denominado, *Los textos escolares sobre enseñanza del castellano en Uruguay en el siglo XIX principios del siglo XX*, que figura en los Anales del XI Encuentro de Directores y X de docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR – EBCIM, que se realizó en Belo Horizonte, Brasil.

En el período estudiado, los textos escolares respondieron a los programas de estudio, ajustándose a los requerimientos de cada momento histórico y a la celosa observación de las autoridades de la educación. Luego de la reforma educativa que comenzó con la prédica de José Pedro Varela, los textos se adecuaron a los objetivos que se propuso lograr dicha reforma.

El presente trabajo se centra en los textos escolares, también tiene presente libros no tan vinculados a secuelas pedagógicas, pero que son utilizados en la escuela sobre todo en prácticas de lectura, denominados libros escolares. Luego de detallar los principales textos que se usaron desde la época colonial, se analiza la visión de la Historia y la Geografía que estos libros dieron a partir de la Independencia, así como otros temas considerados relevantes para completar esta investigación. Para lograr los objetivos propuestos se realizó una investigación documental exhaustiva. También se recurrió a visitas a museos, exposiciones sobre el tema y entrevistas, desarrollando una metodología de investigación sobre todo cualitativa. Los textos tienen características fundamentales, que lo diferencian de los libros escolares.

Los textos escolares tienen una redacción coherente, cuentan con información pertinente que ha sido revisada por autoridades y pedagogos competentes. Tienen un diseño estético y presentan temas de estudio analizados de acuerdo al nivel educativo al que van dirigidos. Todo esto contribuye a su valor para la tarea de los docentes. Son una herramienta fundamental para el aprendizaje en la escuela y ejercen una influencia muy fuerte para el educando, que lo conservará de una u otra forma durante diferentes etapas de su vida.

En un país como Uruguay, donde la imprenta se introdujo tardíamente y el desarrollo de las impresoras y editoriales en el interior del país fue muy relativo durante el siglo XIX, los textos escolares se transformaron en herramientas poderosas de alfabetización y fueron, muchas veces, algunos de los pocos libros de las bibliotecas particulares de las clases menos acomodadas del Montevideo y del interior del país.

Uno de los temas fundamentales a analizar es qué contenidos debe enseñar un texto. Ibagón (2014) dice al respecto,

> estamos indagando sobre los criterios que fijan la selección de los contenidos y temáticas que conforman la estructura disciplinar pedagógica del texto escolar. Esto nos remite al problema que implica la selección de contenidos....La selección de contenidos parte de parámetros ideológicos... Ibagón (2014).

Estos parámetros ideológicos tienen relación con la política cultural de cada época, que es necesario tener en cuenta cuando se analiza el tema desde una perspectiva histórica. Al respecto Torres señala:

> 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 (Torres, 2008, p. 23).

Con respecto a la función motivadora de los textos expresa Moya (2008, p. 34): "el texto sí es un medio para estimular y dirigir al niño en el trabajo libre y productivo, planteándole problemas, provocando observaciones, induciéndole a llevar a cabo experimentos".

EL LIBRO EN LA ENSEÑANZA: LOS TEXTOS ESCOLARES

Para analizar el contexto en el cual surgen y se distribuyen los primeros textos escolares, se ha realizado un estudio de las publicaciones en Uruguay en dos períodos, 1810 –1851 y 1852 – 1865. Para este estudio se contó, como fuente básica, con la obra de Dardo Estrada *"Historia y Bibliografía de la Imprenta en Montevideo, 1810 – 1865"*, de 1912. También se consultaron textos citados por este autor. Otros libros fueron: *La imprenta y la prensa en el Uruguay,* de Benjamín Fernández y Medina, impresa en 1900 y *Problemas Bibliotecarios del Uruguay,* de Espinosa Borges, publicado en1968. Asimismo, se trabajó el catálogo de la librería Argentina, de 1864.

En el primer período, 1810 – 1851, el estudio arrojó que los textos de enseñanza y los libros relativos a la misma aparecen entre los temas que más interesó publicar en el Montevideo de aquella época, aunque figuran en un séptimo lugar en relación de prioridad. La bibliometría, realizada, al igual que la anterior, en base a las fuentes ya citadas sobre libros impresos en el Uruguay en el período 1852 – 1865, muestra cambios significativos.

El libro en este período, como en el anterior, revela un interés en el estudio de la geografía del país, su suelo y la posible aplicación de algunos cultivos que podrían fortalecer la economía de aquel Uruguay, país que recuperaba su unidad e independencia. *El Catálogo de libros de fondo y surtidos de la Librería Argentina,* del año 1864, que presenta las obras ordenadas alfabéticamente, cuya la letra inicial del título o por la letra inicial del autor, da referencias interesantes.

En este catálogo se encuentran varios textos de aritmética, abecedario español – francés, atlas de geografía, historia, botánica, filosofía elemental, lógica, medicina, medicina doméstica, homeopatía, novelas, diccionarios de lenguas y otros, gramáticas, manuales de diversas técnicas.

La mayoría de los autores son europeos y muy pocos son autores criollos. El libro educativo ocupó el interés de los uruguayos desde tiempos coloniales y esa preocupación se incrementó desde los primeros años de la

Independencia. En ellos se reflejó el interés de formar a los niños en el conocimiento del país, su geografía física y política, la medición del tiempo, las matemáticas, la educación cívica, la higiene y sobre todo la gramática castellana, gran preocupación en materia de enseñanza durante todo el siglo XIX y el siglo XX. El libro circuló muy poco en la Colonia y su exposición y su venta fue muy escasa, fuera de los textos necesarios para las escuelas, y existen abundantes referencias de que eran pocos libros también dentro de ellas.

Es preciso indicar que Montevideo tuvo, en el período colonial, escuelas de las primeras letras para varones, como las de los jesuitas, cuya fecha aproximada de inicio es el año 1745 y la de los franciscanos, cuyas primeras acciones educativas datan del año 1743. También deben destacarse las escuelas particulares, de preceptores, como la del maestro Manuel Díaz Valdés.

En estas escuelas se utilizaban como textos la *Historia Sagrada* de Pintón, el *Catecismo de la Doctrina Cristiana* de Gaspar Astete, así como el Catecismo del abad Claude Fleury y algún Compendio histórico. En 1808, por orden del rey, se dispuso como libro obligatorio para todas las escuelas *El niño Instruido por la Divina Palabra,* de Fray Manuel S. José.

Los textos escolares de ese período eran muy breves, se parecían más a cartillas para una determinada asignatura que a textos propiamente dichos. Para asignaturas específicas se utilizaban textos de preguntas y respuestas como forma de enseñanza. Hacia fines del siglo XVIII aparece la primera escuela para niñas de la ciudad, a cargo de Hermanas de la Orden de Santo Domingo.

En los primeros años de la Independencia es notorio el interés de fomentar el estudio del idioma castellano. Así aparece el *Compendio de Gramática* de José Catalá, en 1822, obra que vuelve a publicar la Imprenta de la Caridad en 1840, publicación realizada por "Unos jóvenes orientales". Estos jóvenes demuestran el interés en la enseñanza del idioma oficial en momentos en que el país vivía la llegada de las primeras oleadas migratorias y una fuerte influencia del idioma portugués, luego de varios años de dominio luso- brasileño.

Hacia 1838, aparece en Montevideo *Lectura. Nuevo y verdadero Arte Filosófico de enseñar a leer...*, por el Dr. Juan Clot, publicado por la Imprenta Oriental. En 1841 apareció la *Ortografía Castellana*, para el uso de maestros o instructores, de Don Juan Manuel Bonifaz, Director del Colegio Oriental. Era un cuaderno publicado en la capital, por la Imprenta Nacional, tenía solamente nueve páginas; poco después aparece otra edición de la Imprenta Constitucional, de Olave, obra del mismo autor, con una extensión de veintidós páginas. Posteriormente, sale a luz otra edición, de la misma imprenta, con 35 páginas. Don Juan Manuel Bonifaz (1805 -1886) fue un ´pedagogo español que se desempeñó como tal en Uruguay y en Argentina. Dirigió colegios en ambos países. En Montevideo dirigió la Escuela del Carmen para afrodescendientes. Se destacó por usar métodos pedagógicos muy originales para la época, los cuales dejaron un importante antecedente, sobre todo para los textos escolares de gramática castellana, ya que incluía nociones de fonética.

El libro de Bonifaz sobre ortografía castellana reaparece en 1847, en una tercera edición corregida y aumentada por el autor; este nuevo texto contiene 95 páginas y su reedición demuestra el interés en el tema. En el año 1846 se imprime en Montevideo, *De la enseñanza regular de la lengua materna en las escuelas y en las familias,* del P. Gregorio Girard, traducida al español de la segunda edición de París, por Jacobo Varela para la Biblioteca del Comercio del Plata (Edición de 589 páginas). Ese mismo año se edita el *Manual de enseñanza moral, para las Escuelas Primarias del Estado Oriental*, de Esteban Echeverría, publicada en la capital por la Imprenta de la Caridad, contaba con 68 páginas.

Esteban Echeverría (1805 -1851) perteneció al grupo de exiliados argentinos que se refugiaron en Montevideo, huyendo de la persecución que sufriera en su país; vivió en esta ciudad los años de su exilio. Se destacó como uno de los más importantes escritores rioplatenses de la época. Sus obras trataron temas políticos, pero también literarios, destacándose como poeta. En el caso del Manual aflora una veta pedagógica en su prolífera obra. El mismo autor había publicado, un año antes, *Mayo y la enseñanza popular del Plata,* texto de educación cívica, un tema difícil de abordar en un período en que la región vivía serias confrontaciones políticas.

Otro tema de interés fue el de la cronología. En 1838 se publicó la obra *Elementos de cronología para niños,* de Antonio Marañón, impreso en Montevideo por la Imprenta Oriental. Marañón fue uno de los tres fundadores del Colegio de Padres Escolapios, contando para ello con el apoyo gubernamental. Este colegio fue uno de los más importantes de su época, contaba con un plan de enseñanza muy completo y con muy buenos maestros, como Pedro Giralt. Recibía nueve alumnos del interior del país, uno por cada departamento, lo cual permitió a algunos estudiantes del interior acceder a sus cursos.

Con respecto a la Geografía, en 1850 se imprime en Montevideo el *Catecismo geográfico – político de la República Oriental del Uruguay*, de Don Manuel de la Sota, fue impreso por la Imprenta Uruguay, en 1850. *La Geografía para los niños,* de D. Antonio Lamas, se publica en Montevideo, impresa por la Imprenta Uruguay, en 1852. De ese mismo año es la *Aritmética para las escuelas Primarias de la República,* impresa también por Uruguay, en Montevideo. Otra Aritmética, de Juan Manuel Bonicas se publica en Montevideo en 1854, en la Imprenta Liberal.

En relación a enseñanza de idiomas, desde antes del estallido de la Guerra Grande (guerra civil en Uruguay, entre 1839 y 1852) y hasta bien avanzado el siglo XIX, llegó al país una importante oleada de inmigración francesa. Esto se reflejó también en los libros publicados en este período; así se edita, en 1851, la *Gramática clásica francesa* de Adolfo Divergían Eckermann, publicada por la Imprenta del Colegio, contiene 312 páginas.

A partir de 1855 viene desde la otra orilla una nueva serie, publicada en Buenos Aires, que se lee en la capital: tanto para los libros de aritmética, como para los de ortografía, firmados por el señor Marcos Sastre, Inspector General de las escuelas de la ciudad y la Campaña en Buenos Aires. Publicadas por la Imprenta de la *Revista*, de Buenos Aires. Incluyen textos de Sarmiento. Marcos Sastre (1808 – 1880) fue un educacionista rioplatense nacido en Montevideo, quien desarrolló su mayor actividad en la Argentina, donde se desempeñó como Inspector General de Escuelas, en la época de Urquiza (gobernador de Entre Ríos, luchó contra Juan Manuel de Rozas, 1852, en

Argentina). Su obra *El Tempe Argentino* fue aprobada en 1860 como libro de lectura para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

Marcos Sastre había nacido en Montevideo, donde realizó sus primeros estudios, viajó al llegar a su primera juventud a Córdoba, como muchos montevideanos de la época y estudió allí en el Colegio de Montserrat. En Córdoba publicó su obra la *A agnosia,* con su método para enseñar a leer, que tuvo una destacada repercusión en el Río de la Plata. Su método comenzó con el estudio de las vocales y luego su combinación con las consonantes. Procuró no repetir ni acostumbrar a memorizar a los estudiantes. Este método tenía como objetivo que el niño aprendiera a leer rápidamente, presentado frases afectuosas que despertaran su interés y que tuvieran sentido para el educando. Desarrolló una gran actividad como educacionista en Argentina; también, desde el Salón Literario, contribuyó a forjar el pensamiento nacional de ese país, obra que se proyectaría en la última mitad del siglo XIX. Su actividad solamente se vio interrumpida por la persecución de Juan Manuel de Rosas en el poder y por el destierro que debió sufrir. Perseguido por la Mazorca (policía política), debió abandonar Buenos Aires. Pudo retomar sus actividades docentes en el año 1849, gracias al apoyo otorgado por Urquiza, quien lo designó Inspector General de las Escuelas de EntreRíos.

La situación de la enseñanza en el país no era buena en este tiempo, a consecuencia de la larga guerra civil conocida como la Guerra Grande o Guerra contra Rosas. Se publicó en 1855 la *Memoria sobre el estado en que se encuentra la educación pública en los departamentos de la Campaña, presentada al Instituto de Instrucción Pública,* por José G. Palo Meque, impreso en la capital por la Imprenta del Nacional (Palo Meque, 1855). Esta publicación es una muy interesante fuente para la historia de la enseñanza en el Uruguay; indicaba que en el interior del país había pocas escuelas y eran muy pocos los niños que accedían a la enseñanza.

En ese mismo año se imprime la *Geografía* de Manuel de la Sota, de unas ochenta y dos páginas, aproximadamente, impreso por la Imprenta Liberal. También la *Aritmética y la Ortografía* de Marcos Sastre, impresas en Buenos Aires, llegan a Uruguay. En 1859, se edita en Montevideo *Breves nociones de*

Teneduría de Libros, de Don Jaime Roldas y Pons, impresa por La República (32 páginas). Esta publicación es de interés pues demuestra las tendencias didácticas sobre este tema. En teneduría de libros, hasta bien avanzado el siglo XIX, se concedía una gran importancia al Libro Diario.

1861 ve aparecer la *Gramática Castellana* del Dr. Manuel L. Acosta. Impresa en Montevideo, por la Imprenta Oriental, obra que conoció una segunda edición. También la *Geografía* de Isidoro de María, impresa en la Prensa Oriental. En 1863 se publican la *Aritmética* de Jaime Roldó y Pons y el *Catecismo de Agricultura*, libro este último de lectura para primaria, escrito por Antonio Carava, impreso por la Imprenta de la Constitución.

En 1864 se publica el *Compendio del sistema métrico decimal para las Repúblicas del Plata*, arreglado y extractado del *Tratado de Aritmética Decimal*, por D. Rafael Escriche. Se trataba de una obra dirigida a servir de texto en las escuelas, con las tablas de conversión de las pesas y medidas antiguas a las nuevas y viceversa, editado por el periódico Iris (número VIII); fue impreso por la Imprenta Tipográfica a Vapor en Montevideo.

En el mismo año se publica el *Manual Teórico Práctico e Ilustrado del Sistema Métrico Decimal*, dedicado al Barón de Macuá por Carlos de la Vega y Pedro Ricaldoni, en Montevideo, impreso por El País (luego aparecen los de E. Loedel, Isabelle y Bourgoing, Escriche, etc.). También se hicieron versiones para niños de este mismo tema. Los *Elementos de Geografía*, de Francisco Berra se editan en Montevideo en 1865, publicados por la Imprenta Liberal.

Francisco Antonio Berra nació en Argentina en 1844. Cuando tenía 8 años, su familia se radicó en Uruguay, donde realizó sus estudios, recibiéndose de abogado en Montevideo. Se destacó como una gran educacionista argentino, pero su opinión sobre la obra de José Gervasio Artigas, contraria a la obra del caudillo, le ocasionó serios problemas en Uruguay, lo cual será desarrollado más adelante, al estudiar el texto escolar de Historia.

En 1865 llega a Montevideo la Memoria presentada por el Inspector Marcos Sastre sobre *"La Educación Popular en Buenos Aires"*. Al retirarse de esta

función, que ejerció con el apoyo de Urquiza, Sastre pasó al cargo de Director de la Escuela Normal de Entre Ríos en 1865 y miembro del Consejo Nacional de Educación de Argentina.

En 1868, cuando José Pedro Varela (1845 -1879) regresa de su viaje a Europa y Estados Unidos, realiza la traducción del *Manual de Lecciones sobre objetos*, de Calkins, junto a Emilio Romero. El Reformador escribe su obra la *Educación del Pueblo*, obra reconocida dentro y fuera de fronteras, en la cual expone los principios de su propuesta en materia de enseñanza. A su regreso José Pedro Varela presenta sus ideas, enriquecidas por el aporte de su viaje, la obra de Horacio Mann y la influencia del pensamiento de Sarmiento y de Mitre. Demuestra que ha cambiado su forma de pensar, adoptando una definitiva orientación positivista, en la cual es notoria también, una fuerte influencia de la obras de Spencer.

Expone su pensamiento con tal claridad que logra movilizar a un nutrido grupo de universitarios. Participa en la inauguración del Club Universitario, presentando en octubre de 1868, la tesis *La revolución argentina* y, un año más tarde, la tesis *El sacerdote y la mujer en sus relaciones con la familia.*

Asimismo, el 19 de septiembre de 1868 surge un importante movimiento que traerá grandes aportes educativos a la sociedad uruguaya y que cambiará la estructura clasista de la educación en el país: la: "Sociedad de Amigos de la Educación Popular", de la cual José Pedro Varela es fundador. Dicha sociedad se proponía fomentar el desarrollo y adelanto de la educación en el Uruguay, siendo uno de sus propósitos fundamentales fundar escuelas, abiertas a todas las personas, sin discriminación. El propósito de fundar y organizar escuelas traía implícita la necesidad de administrar recursos y sobre todo recursos didácticos. Por este motivo, la sociedad se reservó la elección de textos para la enseñanza en aquellas escuelas que fundara y procuró la adquisición de equipos y material didáctico en los Estados Unidos.

El ideario de José Pedro Varela se resume en los siguientes términos: una escuela pública, gratuita, obligatoria y laica. Llevará tiempo ver realizado este proyecto, que culminaría su hermano Jacobo Varela. Sobre todo, el

principio de laicidad se concretará cuando culmine el proceso de secularización que vivió el país desde el siglo XIX hasta principios del siglo XX. Esta reforma significó la democratización del acceso a la alfabetización, en un país donde solamente las clases acomodadas podían enviar a sus hijos a la escuela. Los libros de texto pasaron a responder a los programas de estudios propuestos y a sus objetivos.

Entre los cometidos de la sociedad estaba también "fundar, organizar y reglamentar las Bibliotecas Populares de la Sociedad", que fueron fundadas en Montevideo, en los departamentos vecinos San José y Canelones, en el litoral del río Uruguay y en regiones centrales del sur y el norte del país.

Además de los textos de enseñanza impresos, circularon en las escuelas textos impresos en el exterior, sobre todo en Francia, pero en idioma castellano. Estos textos dedicados al aprendizaje de la escritura y la lectura, muestran diferentes tipos de letras, pero destacan sobre todo la letra inglesa, muy usada hasta el presente en nuestra enseñanza y, también la letra gótica. Son libros pequeños que contienen ilustraciones adecuadas a cada lección. Pude acceder a dos de ellos en el Museo Pedagógico, uno impreso en 1882 y otro en 1888.

La reforma de la enseñanza permitió que en un período de un cuarto de siglo aumentara mucho la población alfabetizada del país y, de esta forma, aumentó también el público lector. A principios del siglo XX existe una importante franja de población alfabetizada y se planea erradicar el analfabetismo del país. El público lector ha aumentado y también el ingreso y la circulación de libros, procedentes de Argentina y de Europa.

En las primeras décadas del siglo XX las autoridades de la enseñanza y los maestros del país trataron de promover los viajes de estudio y conocer métodos de enseñanza activa para lo cual se vincularon con maestros de Europa y Estados Unidos. Se valoró mucho el método Montessori y también a Dewey quienes tuvieron influencia en la educación en Uruguay.

TEXTOS POSTERIORES A LA REFORMA

En los textos escolares posteriores a la reforma vareliana encontramos importantes autores, vinculados incluso al reformador, como Vasquez Acevedo y figuras destacadas como José Herníques Figueira. Luego, ya avanzado el siglo XX, a Humberto Zarrilli y Roberto Abadie.

En cuanto a los libros de Alfredo Vasquez Acevedo, los mismos fueron adoptados por la enseñanza primaria en el país a principios de la década de 1890. Hay en ellos una clara intención de fomentar, además del hábito de lectura y escritura, el amor al trabajo y la obediencia, así como una adecuada higiene.

En Uruguay, al igual que en Argentina hubo, desde los primeros años de la Independencia grandes escritores y científicos abocados a la tarea de los textos escolares. Esto hizo que los textos, aún desde el principio, contaran con importantes escritores como Isidoro de María, Carlos de la Vega, Marcos Sastre, Vásquez Acevedo. Los textos escolares de Vásquez Acevedo han merecido un interesante estudio del Prof. Jorge Bralich, que fue publicado en Montevideo, por la Universidad de la República.

En su estudio de estos textos, el Prof. Bralich expresa, respecto a la serie de Vásquez Acevedo, que la propuesta ideológica de los mismos está centrada en "... obediencia, acatamiento a la autoridad; trabajo y estudio; caridad; veracidad y honradez; limpieza, pulcritud. Otros valores siguen a éstos, aunque menos enfatizados: coraje, templanza, no-curiosidad, cautela..." (Bralich, 1990, p. 26). El mismo autor aclara que se deben destacar las notorias diferencias entre los contenidos ideológicos de la última serie (Abadie – Zarilli) con las dos anteriores (Vásquez Acevedo – Figueira). Estas últimas proponían una serie de valores que respondían a necesidades muy precisas de los sectores dominantes de aquella sociedad (Bralich, 1990).

Perteneciendo Vásquez Acevedo al Nacionalismo, se evidencia en la lectura de dicha serie de textos escolares el pensamiento del patriciado dominante en ambos partidos políticos y la clase conductora de los desti-

nos del joven país. También formas de pensar vigentes en esa época que han quedado plasmadas en obras literarias y textos de otros autores contemporáneos suyos.

En 1898 aparece el libro *Lecturas manuscritas: recopiladas y graduadas por Serafín Ledesma*. Esta obra, adoptada por la Dirección General de Instrucción Primaria para la enseñanza de la lectura manuscrita en las escuelas públicas, contiene facsímiles de manuscritos de: Arturo Viera, Leonor Horticou, Juan L. Cuestas, F. A. Berra, Orestes Araújo, Juan J. Dornaleche, María Manrupe, Alberto Palomeque, José H. Figueira, Pablo de María, José Enrique Rodó y Javier de Viana, entre otros. Fue impresa en Montevideo por Dornaleche y Reyes.

A partir del año 1900 aparecieron los textos para el aprendizaje de la lectura y la ortografía, de José Herníques Figueira, publicados en Montevideo por los destacados impresores Dornaleche y Reyes. Los libros de Figueira, de muy buena calidad de impresión, contienen ilustraciones y fotos de alto nivel artístico. Es el caso del libro *Trabajo*, libro cuarto, presentado como continuación de *Un buen amigo*. Contiene lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literatura. " L¨enfante a besoin du revé plus que l´homme", frase de Victor Hugo, aparece en su portada. En esta nueva edición, el autor expresa que ha sido corregida y coordinada con nociones de: higiene, economía, Derecho y Moral científica. Fue impresa en Montevideo, en 1925 –1926. Cuenta con fotografías de Braun, Clément y Cía., de Neurdein Hnos, alguna autorizada por la Sociedad Fotográfica de París, sobre cuadros destacados de Koch, Millet, Dupré, Benner, Ruysdael, Le Brun, etc.

El libro busca inculcar el amor al trabajo: "El trabajo es ley de la vida, que debe cumplir toda persona, sea pobre o rica, para conservarse, desenvolverse y ser útil a la sociedad". Es el camino del progreso y a través de él se establece una de las columnas de la democracia: "salud, trabajo, recreo, economía, cultura, felicidad" (Figueira, 1926, p. 4 y 5).

La lección 39, "Trabaja y canta", es una verdadera oración al vivir laborioso: "Eres pobre, trabaja. Eres rico, trabaja. Estás triste, trabaja. Estás ale-

gre, trabaja. Estás sano, trabaja. Estás enfermo, trabaja....,si puedes". El trabajo es presentado así como una panacea. Además, el libro selecciona estas máximas: "El que nada hace, nada vale", "Tanto el pobre como el rico deben ocuparse en algún trabajo útil, ya sea manual o intelectual", "El haragán vive a expensas de aquellos que trabajan", "El hombre ocupado es el más feliz", "Trabaja con placer, y haz tu trabajo lo mejor que puedas"(Figueiras, 1926, p. 5).

Muchas de estas máximas y otras presentadas por el autor, fueron hechas propias por la sociedad uruguaya de la época, muy marcada por la ambición de superación de los inmigrantes europeos, llegados con la intención de trabajar y dar a sus hijos una buena educación y por la orientación de la clase dominante.

Era preciso erradicar el ocio no creativo, visto como un peligro para el individuo y para la sociedad. El recreo debería estar también programado, para evitar el ocio total, como si la idea del mismo produjera terror. Esto explica que el deporte, en sus múltiples manifestaciones, fuera también fomentado por la clase dirigente, como la actividad ideal para el tiempo libre. El libro Trabajo estimulaba también la perseverancia, la honradez y la solidaridad, la amistad, y, sobre todo, el amor a la familia y, especialmente, a la madre. Apuntaba a estimular la vida en el trabajo, por y para él. "El objeto principal de toda educación es desenvolver lo bueno e inhibir lo malo que hay en nuestra personalidad, y adaptarnos a la vida completa, real e ideal."(Figueira, 1900, 79). La salud y la adecuada alimentación también se tratan, a partir de la lección 10.

En cuanto a la lectura correcta, ésta era estimulada por ejercicios, entre los cuales cabe destacar los siguientes: "Del enlace o ligado de las palabras de la frase", de las pausas voluntarias o cortes de la frase, de acento lógico o acento de la frase, de las inflexiones de la voz en la lectura, de la fuerza o intensidad de la voz en la lectura, del tono de la voz o entonación de la lectura, del movimiento o tiempo de la lectura, de la posición del cuerpo durante la lectura en voz alta, de la respiración en la lectura, de la prosa y el verso, de la lectura de los versos"(Figuieras, 1900, p. 80).

Asimismo, los libros posteriores a la reforma escolar de José Pedro Varela revelan cambios en las prácticas pedagógicas. Debemos mencionar la actuación de figuras como María Stagnero de Munar y Enriqueta Compte y Riqué. María Stagnero de Munar (1856-1922), quien fue maestra y directora del Internado Normal de Señoritas, donde trabajó preparando a las maestras del interior del país. En la dirección de ese internado se revelan sus dotes como organizadora y sus condiciones excepcionales de maestra. Como tal, se destacó pues en su método, el alumno tenía libertad para expresar sus ideas y pedir una aclaración cuando no comprendía. Rechazó el aprendizaje de memoria y llevó al estudiante por el camino del razonamiento.

Algunas de sus conferencias se publicaron en la Enciclopedia de la Educación. Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949) obtuvo en 1884 el título de maestra. Becada a Europa se especializó en el sistema froebeliano, que luego, a su regreso aplicó adaptándolo al contexto del país. Escribió interesantes libros, sobre todo, sobre sus experiencias en Jardines de Infantes: Lecciones de mi escuela, *Estudios y Trabajo y Canciones y juegos de mi escuela.*

Hacia los años veinte aparecen en Montevideo las ediciones del *Curso de Gramática Castellana* del Hermano Damasceno (H. D.), impreso por los Talleres de F. Perciavalle. Del mismo autor se difunden en esta época otros libros: *Curso de Historia Patria:* Libro Primero, Libro Segundo, para el curso medio, Libro Tercero o Ensayo de Historia Patria. El Libro Tercero era el texto oficial en la Universidad de Montevideo. El autor publicó también una cronología de la Historia Patria y una *Historia Americana* para el programa de Bachillerato. Sus libros de Historia formaron a varias generaciones de uruguayos en el conocimiento de la historia nacional y americana y son una referencia inevitable en el libro educativo sobre historia en nuestro país. Más tarde hizo su aparición el libro *Alegría*, primer libro de lectura, de Humberto Zarrilli y Roberto Abadie, publicado en Montevideo por el Palacio del Libro, (1927). Este libro cuenta con ilustraciones de Carmelo de Arzadún.

En 1928 el libro educativo uruguayo contó con el aporte de la escritora Juana de Ibarbourou, quien publica *Ejemplario: libro de lectura*, en

Montevideo, por Monteverde. Cuenta con 108 páginas y fue adoptado como texto por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria.

Juana de Ibarbourou (1892 -1979), poetisa uruguaya conocida también como Juana de América, título que le fue otorgado en el Palacio Legislativo de Montevideo en el año 1929. Su obra poética desarrolló el tema del amor y la maternidad. Además escribió obras muy adecuadas para niños, como *Chico Carlo* y en textos escolares *el Ejemplario libro de lectura.* Posteriormente, Abadie y Zarrilli publican *Tierra nuestra.* (Montevideo, Impresora Uruguaya, 1939), también con ilustraciones de Arzadún. Las dos publicaciones fueron oficializadas para la enseñanza de la lectura. Demuestran la evolución de un método y también concepciones más amplias que las expresadas por los textos anteriores.

En esos años, el país estaba atravesando por dos presidencias, en las cuales se produjeron golpes de estado. Primero el gobierno de Gabriel Terra (1934-1938), luego el de Alfredo Baldomir (1938-1942). Si bien el gobierno más radical fue el del presidente Terra, todo el período se caracterizó por un interés en reforzar el nacionalismo y por posiciones conservadoras en diferentes aspectos, como el de la inmigración. Fueron gobiernos fuertes, centrados en fomentar la educación para el trabajo y responder a las demandas educativas de la época desde una perspectiva conservadora. En este contexto, se realizó la reforma educativa de José Claudio Williman, que respondió a la línea política dominante.

Los libros de Roberto Abadie y Humberto Zarrilli, que ya venían publicándose desde antes, debieron responder en buena medida a esta reforma educativa, que además controló los textos de la enseñanza primaria. En 1941 ambos autores publican *Patria*, ilustrado por Carmelo de Arzadun, edición fuera de comercio, propiedad del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (Montevideo, Imprenta Atenas). Este libro incluye el poema de Emilio Frugoni: *El canto de las fábricas*, también poemas de Luisa Luisi, Esther de Cáceres, Ovidio Fernández Ríos y el *Canto a la locomotora* de W. Whitman, así como una lección que reza: *El Uruguay fue siempre y es una Democracia*, de Mateo Legnani.

Posteriormente, en un período del Uruguay democrático, en 1963, estos autores publican *Campo, segundo libro de lectura*. Un texto ricamente ilustrado que responde a un método interesante de enseñanza de ortografía, con detallados ejemplos de uso de vocales y consonantes. Contiene, además, poemas de Gabriela Mistral y de Emilio Frugoni (Abadie – Zarrilli, 1963).

El texto hace hincapié en la vida de campo y las actividades rurales, como la esquila por ejemplo. También hace referencia a la historia de Montevideo, la sociedad colonial y el proceso de Independencia del país. Culmina con un detallado índice.

Por su parte, el Ministerio de Salud Pública, a través del Centro de Estudio y Profilaxis de la Hidatidosis, publicó en la Impresora Uruguaya, el libro *Cachito y Rigoleto* (1941), libro escolar para enseñar sobre la hidatidosis, en el cual colaboraron Velarde Pérez Fontana y Antonio Soto. Ello expresa, nuevamente, una constante preocupación por la salud y por la higiene, que se manifiesta en el texto escolar uruguayo.

La práctica de la lectura infantil fue fomentada también desde el año 1935 en el espacio de bibliotecas adecuadas. A partir del 22 de septiembre de 1935, los niños contaron con una Biblioteca Infantil, llamada "María Stagnero de Munar" en homenaje a la distinguida educadora, biblioteca ubicada en el tradicional castillo, construido a principios del siglo XX, en el Parque Rodó.

ALFABETO, SÍLABA Y PALABRA, EL LIBRO UPA DE CONSTANCIO VIGIL.

Constancio Vigil. (1876 -1954) fue un destacado escritor y pedagogo nacido en Uruguay, quien desarrolló su mayor actividad en Argentina. En Buenos Aires fue fundador de la Editorial Atlántida y escribió varios libros dedicados a los niños, entre ellos, *La reina de los pájaros.* Su libro *Upa* es un libro de lectura inicial, en el cual desarrolla todo un método de enseñanza de la lectura. El método comenzaba con la enseñanza de las letras del alfabeto, luego sílabas y, finalmente, palabras y frases. Este procedimiento aspiraba a que el

educando aprendiera a leer en un mes. Esto significaba un ambicioso objetivo. Tuvo mucho éxito en Argentina y en Uruguay. Fue editado varias veces en Perú y en Venezuela. Upa respondía a la necesidad de alfabetizar en la América Latina de esa época. En el Río de la Plata, a partir de 1920 en Perú y en Venezuela, era fundamental alfabetizar a poblaciones muy heterogéneas, muchas veces provenientes de diferentes oleadas migratorias.

Upa comenzó a editarse en el año 1934 en Buenos Aires, en la editorial Atlántida. La edición de1952 alcanzó los 254.000 ejemplares y, en 1970, dicha editorial llegó a las 30 ediciones solamente en Argentina. Una obra muy importante considerando su repercusión en el Uruguay y en otros países del continente.

LOS ASPECTOS FORMALES Y MATERIALES DE LOS TEXTOS

A través del tiempo, los textos escolares en el país mantuvieron el mismo aspecto formal y material. Las medidas aproximadas se mantienen en A5, o sea 148 por 220 milímetros. Además de las imprentas mencionadas en este trabajo, debemos indicar que las principales editoriales que imprimieron textos en Uruguay en el siglo XX fueron Dornaleche y Reyes y Barreiro y Ramos. Hubo otras impresoras importantes como, por ejemplo, la Imprenta de la Caridad. Estas imprentas y, la imprenta Uruguaya, pusieron al servicio de estas publicaciones una tipografía adecuada. Se imprimen en estos textos diferentes tipos de escritura, predominando, como ya se expresó, la letra inglesa, la letra gótica y, desde luego, la itálica. Esto permitió dar a los estudiantes una rica visión de diferentes alfabetos y contribuir de esta forma al desarrollo de la lectura y de la escritura.

En la elaboración de los textos se combinaban tipografías legibles, imágenes y formatos de letra, con notas aclaratorias. Una propuesta gráfica atractiva que expone las lecciones de una forma sencilla y clara.

La mayoría de los libros posteriores a 1850 tienen índice y en su totalidad se diseñan como textos manipulables, lo cual los hace accesibles a los niños. Se caracterizan por una encuadernación resistente y una buena calidad de papel. Esto permitió su conservación a través del tiempo. Desde luego, la estética de los textos varía del siglo XIX a principios del siglo XX y al último cuarto de dicho siglo. Todos de alguna forma cumplen con una función informativa y motivadora. Los aspectos formales y materiales también fueron objeto de un cuidadoso control de parte de las autoridades educativas. Este control y el aporte de las imprentas mencionadas influyeron en los criterios de calidad de los textos en diferentes períodos, lo cual facilitó su uso como soporte de la tarea escolar.

TEXTOS ESCOLARES DE LOS INMIGRANTES. UN EJEMPLO EXCEPCIONAL

Algunos inmigrantes ingresaron al país trayendo, entre sus pocas pertenencias, los textos escolares que usaban en su país de origen. Un ejemplo de ello se encontró en el texto de origen español *Escritura y lenguaje de España,* de Esteban Paluzie. paleógrafo, pedagogo y editor. Fundó en Barcelona una editorial de libros para la enseñanza primaria. El texto mencionado permite establecer una importante relación entre la Paleografía y la enseñanza de la escritura. Fue el mayor éxito del editor. El texto no solo da un panorama de la literatura española a través del tiempo sino que también presenta la evolución de la escritura en España, por lo que incluye un método de enseñanza de la Paleografía. Contiene varios alfabetos que ilustran sobre la historia de la escritura y la evolución del alfabeto. Un método muy interesante de enseñanza de la escritura y la lectura y que, por disposición real, se debía difundir por todo el territorio español.

TEXTOS DE ENSEÑANZA EN EL URUGUAY Y ASIGNATURAS. DEFINICIÓN GEOGRÁFICA

A partir de 1828 la definición de su geografía era muy importante para el joven país. Había surgido después de la Convención Preliminar de Paz, en la cual participaron las Provincias Unidas del Sur, el Imperio del Brasil e Inglaterra. Se le otorgó la independencia pero el documento no establecía los límites del nuevo Estado. Era necesario establecer sus fronteras por medio de un tratado. Los límites con el Brasil siguieron rigiéndose por los establecidos por el Congreso Cisplatino de 1821, figurando en el norte el río Cuareim y la cuchilla de Santa Ana; los límites con las provincias argentinas fueron el río Uruguay y el río de la Plata.

Los límites geográficos son una condición básica para la conformación de un Estado y las clases dirigentes del nuevo país no estaban de acuerdo, en su mayoría, con los límites que había establecido el Congreso de 1821. Los límites definitivos, no demasiado diferentes, recién se firmaron con Brasil después de la Guerra Grande en el año 1851. Esta situación de Estado nuevo y su territorio era necesario explicarla a las nuevas generaciones.

En 1850 se imprime en Montevideo el *Catecismo geográfico – político de la República Oriental del Uruguay,* de Don Manuel de la Sota; fue impreso por la Imprenta Uruguayana, en 1850. En 1875 aparece el *Catecismo geográfico de la República Oriental del Uruguay* para el uso de las Escuelas públicas primarias, por Isidoro de María, Imprenta Gutenberg, en Montevideo. Este texto contiene: definición geográfica del país, importancia del mapa para el alumno, ubicación del país, división política, geografía, hidrografía, relieve, historia, límites con otros países: Tratado de San Ildefonso de 1777, Tratados de 1851, posteriores a la Guerra Grande, Demografía: población estimada del territorio, historia de la fundación de las ciudades, producciones del Uruguay y sus riquezas.

Isidoro de María Gómez nació en Montevideo en 1815 y falleció en dicha ciudad en 1906. Tuvo una destacada actividad como político, periodista, escritor e historiador. Como historiador se dedicó al estudio de la historia del

Uruguay desde la época del Descubrimiento hasta la Independencia del país, así como al estudio de la vida de José Gervasio Artigas. Comprendió la necesidad que tenía el naciente país de conocer su historia y valorizar la figura de Artigas, su prócer, quien era objeto de opiniones muy encontradas tanto a nivel nacional como en la visión de políticos e historiadores de la región platense. Su libro más famoso es *Tradiciones y Recuerdos. Montevideo antiguo,* que se transformó en un libro de lectura casi imprescindible para los montevideanos de diferentes épocas y generaciones.

Isidoro de María fue también un educacionista y sus textos escolares trataron de explicar aspectos de la Historia y de la Geografía del país, a las primeras generaciones de su independencia. El autor, de una forma muy inteligente instruye a los estudiantes en los límites que tuvo el país a través del tiempo: el tratado de San Ildefonso de 1777, los tratados de 1851, posteriores a la Guerra Grande, aunque no hay referencias a otros tratados o convenciones que fueron los que, realmente, definieron la frontera, sobre todo con Brasil. Continúa con la historia de la fundación de sus ciudades y su demografía. También las producciones del país y las riquezas que éste poseía. Los mapas de este texto muestran territorios de la frontera que luego fueron contestados por el Uruguay y otros que, geográficamente, aparecen más vinculados a Uruguay que a Brasil como la región donde se encontraba el fuerte español de Santa Tecla.

Las ideas sobre nuestro espacio geográfico, tomadas del regionalismo y la geopolítica influirán en la enseñanza de la geografía desde fines del siglo XIX. El Estado era considerado desde el punto de vista de su territorio, aunque había regiones del territorio no totalmente controladas desde el gobierno central. Muchas regiones tampoco eran bien conocidas. Los textos dan a veces una visión estereotipada de la geografía humana, sin embargo, hay que rescatar su interés en definir el país y sus verdaderos límites naturales, ya que los límites de la frontera no estaban del todo esclarecidos, debido a territorios que podían ser contestados por el Uruguay y que ya se encontraban en poder del Brasil.

Además, del interesante aporte de Isidoro de María, verdadero precursor de buenos textos de Geografía, merece mención la *Geografía de la República Oriental del Uruguay*, de José B. Miranda, publicada en Montevideo, por Rius y Becchi, en 1884. Contenía un interesante mapa del país, que incorporaba a Bagé, territorialmente. Los mapas muestran una visión geográfica diferente, si la comparamos con los mapas de la época virreinal, que mostraban una Banda Oriental fragmentada en distintas jurisdicciones y carente de cohesión. También se diferencian de los mapas de la época de la dominación luso-brasileña que representaban al país desde una perspectiva norteña y siempre en una dirección occidental, tendiente a consolidar el dominio del litoral, tal vez como base para una proyección hacia la Mesopotamia argentina.

Los mapas de los textos educativos muestran una visión del país desde el sur, con los límites posteriores a la Guerra Grande, pero señalando en algunas ocasiones las verdaderas fronteras geográficas, los límites reclamados y contestados y los territorios próximos. Esta configuración territorial se va a ir desarrollando luego de la intervención del Barón de Río Branco y, también ante la polémica desatada por los límites de los ríos limítrofes. Todo esto se va a ir plasmando poco a poco en los mapas. Sin embargo, esta geografía desarrolla el mapa del país, a partir de una mejor visión del sur, ya que es el territorio más controlado y seguro, va a permanecer durante mucho tiempo en la visión y en el imaginario de los uruguayos agudizando diferencias regionales, las cuales se mantienen hasta el presente.

ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

La enseñanza del idioma castellano fue de primordial interés desde la época colonial. Con posterioridad a la Independencia este interés se incrementó, como reacción a varios años de dominación luso-brasileña (1817-1828). En los primeros años de la Independencia se publica el *Compendio de gramática* de Don José Catalá; su primera publicación fue en el año 1822. Posteriormente, lo edita la Imprenta de la Caridad, en Montevideo, en el año 1840.

La suspensión de la ciudadanía para los analfabetos del año 1840 es un ejemplo de la importancia que se daba a este tema. La drástica medida fue tomada, según el historiador Alfredo Castellanos, motivada por: "como los constituyentes buscaron estimular, de modo indirecto, la instrucción primaria del pueblo" (Castellanos, 1974, p. 16). Esta última publicación realizada por "Unos jóvenes orientales", demuestra el interés en la enseñanza del idioma oficial en momentos que el país vivía la llegada de las primeras oleadas migratorias, sobre todo en Montevideo.

Más tarde, en 1841 y 1847 se edita la *Ortografía Castellana*, de Juan Manuel Bonifaz, Director del Colegio Oriental. Era un cuaderno publicado en la capital, por la Imprenta Nacional, gradualmente, su contenido fue aumentado por el autor. Merece mencionarse la publicación, en 1846, de *De la enseñanza de la lengua materna en las escuelas y en las Familias* del P. Gregorio Girard, traducida al español de la segunda edición de París por Jacobo Varela, para la Biblioteca del Comercio del Plata. Si bien no se refiere al idioma castellano, es aplicable al estudio del idioma castellano. En 1861 se publica la *Gramática Castellana* del Dr. Acosta. El libro de Serafín Ledesma, *Lecturas Manuscritas*, contiene una lección de F. A. Berra que se llama: *Importancia de la lectura* Este texto escolar fue publicado en Montevideo, por Dornaleche y Reyes, en 1899. Recoge experiencias vividas anteriormente a esta fecha. Berra señala que, al llegar a una ciudad del interior, cuyo nombre se reserva, en el otoño de 1896: "...después de dejar el tren, a dos cuadras de la estación, vi sobre la puerta de una modesta casa un tablero en el cual se leían estas palabras: Escuela de lectura..." (Berra, 1899, p. 47). Luego encontró cinco casas más que lucían el mismo letrero. Eran escuelas mantenidas por un particular para enseñar a leer. Solamente a leer y estaban dedicadas a varones y a mujeres, mayores de diez años. En cada clase se leía una sola lección y cada escuela daba tres clases por día. Estas escuelas eran mantenidas por un señor que Berra llama Don Alejandro. (Ledesma, 1899).

Era necesario marcar la identidad a través de la lengua y de los documentos escritos en ella. El nuevo país debía continuar hablando el castellano y expresarlo a la perfección como forma de marcar también su presencia frente a la dominación luso-brasileña, primero y, la expansiva política del Brasil,

después. Si la frontera con Brasil no estaba claramente marcada en algunas regiones, la frontera idiomática podía indicar claramente la diferencia entre ambas naciones.

Por otro lado, la enseñanza del idioma fue fundamental para mantener la cohesión en una población cada vez más heterogénea debido a la presencia de inmigrantes de diversos orígenes, que hizo de la capital una ciudad cosmopolita. Hay dos idiomas, después de castellano que merecen destacarse durante el siglo XIX; la fuerte influencia del francés en Montevideo y la expansión del portugués en la extensa frontera con el Brasil. La élite culta de la capital se esfuerza por imponer el idioma oficial desde los textos escolares y el papel de éstos fue muy importante en el proceso de *castellanización* del naciente país. Desde el gobierno, durante la presidencia de Latorre, se estableció la obligatoriedad del idioma en todo el territorio nacional.

En cuanto a las voces uruguayas, aparecen muy poco en el texto de lectura de este largo período, excepto cuando se cita a autores nacionales, como Bartolomé Hidalgo. Desde el punto de vista metodológico merecen una mención especial textos de uruguayos, pero publicados fuera del país, los de autoría de Marcos Sastre, la *Anagnosia*, y posteriormente, *Upa* de Constancio Vigil.

Desde los primeros años de la Independencia del país, el idioma fue visto como una herramienta para uniformar a una población heterogénea. En el siglo XX esta preocupación continuó. En el año 1900 aparece *Textos*, de José Henríquez Figueira, libro tendiente a fomentar la lectura expresiva en castellano. Con relación a la metodología empleada para la enseñanza de la lectura se encuentra el libro de José Henríquez Figueira, *Trabajo*; en el índice I: De los ejercicios especiales en los elementos de la expresión escrita. En el ejercicio 1 trata del enlace o ligado de las palabras de la frase, luego, en los siguientes ejercicios, de las pausas voluntarias o cortes de la frase, del acento lógico, las inflexiones de la voz en la lectura, la fuerza de la voz. Es sobre todo interesante el ejercicio VIII: posición del cuerpo durante la lectura en voz alta:

> Cuando se lee en voz alta, es preferible estar en pie. La actitud del lector será firme, recta, libre, sencilla y graciosa. Se debe evitar todo lo que sea grosero o afectado. Los pies se colocarán formando un ángulo. El peso del cuerpo se hará descansar sobre un pie, y se alternará éste, cuando sea necesario, teniendo cuidado de que el cambio se haga con delicadeza y naturalidad.
>
> La mano izquierda debe sujetar el libro por la parte media e inferior... la derecha ha de colocarse en uno de los ángulos del libro. Éste se pondrá a la altura del pecho, y algo inclinado, a fin de que el lector no tenga que agachar la cabeza" (Henríquez Figueira, 1924, p. 36).

En 1920 el Hermano Damasceno publica su obra *Curso de Gramática.* En la década 1934-1942, hay en el país dos períodos presidenciales que desembocan en dos intervalos dictatoriales; uno por la orientación política establecida por el presidente Gabriel Terra y otro, durante la presidencia de Alfredo Baldomir. Fue una etapa de fuerte afirmación nacionalista y conservadora, que llegó a la reforma educativa. El idioma español y su adecuada enseñanza fueron fundamentales en ese período, en que se realiza la reforma educativa de José Claudio Williman, quien intentó dejar de lado la metodología de enseñanza de la Escuela Nova.

Así apareció a partir de la década de 1940, la serie de textos de Roberto Abadie y Humberto Zarrilli. Ambos autores fueron educadores y se destacaron alcanzando altos cargos en la enseñanza en el país. Sus textos tuvieron una gran repercusión en la enseñanza primaria y para muchas generaciones de uruguayos en el siglo XX.

La intención era enseñar correctamente el castellano como idioma oficial y, por lo tanto, la valoración de los regionalismos es muy relativa en el período estudiado. Actualmente, se valoran los regionalismos y también se incorpora al idioma portugués sobre todo en las regiones fronterizas. Además de los textos escolares aparecen en las primeras décadas del siglo XX libros de autores nacionales y de otros países dedicados a los niños que se incorporaron a la labor educativa y se transforman en libros escolares.

Con respecto a libros infantiles, creados por autores uruguayos en este período se encuentran autores como Montiel Ballesteros (1888-1971) con *El viaje de Pibe alrededor del mundo, El país de los sueños, Aventuras de un rayito de sol y Queguay, el niño indio*. Merecen destacarse también los cuentos para niños de Horacio Quiroga (1878-1937), como *La abeja haragana, El loro pelado y La tortuga gigante.* Algunos de estos cuentos pasaron a los textos escolares. Serafín J. García (1905-1985) también escribió para niños y su obra *Piquin y Chispita* ha sido considerada uno de los diez mejores libros infantiles del país, por la cual recibió una Mención de Honor en el Premio *Hans Christian Andersen,* en 1970, en Bolonia, Italia. Es menester mencionar a Paco Espínola (1901-1973), escritor y docente, quien dedicó parte de su obra a los niños, destacándose su cuento *Saltoncito* (1930).

El libro de Juana de Ibarbourou (1892 -1979) *Chico Carlo*, ya mencionado, publicado en Buenos Aires en 1944, es una obra autobiográfica, integrada por diecisiete relatos en los cuales la autora evoca su infancia y su juventud. A partir de su publicación, pasó a ser un texto de lectura casi obligatoria para estudiantes de las escuelas primarias de Uruguay.

Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez (1881-1958), es una narración lírica que recrea la vida del burro Platero, libro muy rico y de un vocabulario abundante; a pesar de ser un texto para adultos, se introdujo en la enseñanza primaria del país y tuvo mucha repercusión, ya que los estudiantes memorizaban partes del texto del gran escritor andaluz; se transformó en una literatura obligatoria en un período extenso del siglo XX: textos de Juan Ramón Jiménez y de Azorín (José Martínez Ruiz) estuvieron muy presentes en las prácticas de lectura del Uruguay hasta avanzado el siglo XX.

Si bien no se trata de enseñanza del idioma español, debemos mencionar el libro *Corazón,* de Edmundo de Amicis. Esta obra, con fines pedagógicos, fue traducida a varios idiomas y tuvo un gran éxito entre los adolescentes europeos y también en el país; fragmentos de este libro fueron leídos en las aulas porque fomentó la lectura y el acercamiento a la literatura italiana.

LOS TEXTOS DE HISTORIA

Si fue difícil definir los espacios geográficos fronterizos del nuevo Estado después de la Convención Preliminar de Paz de 1928, no menos difícil fue construir el relato histórico sobre el nuevo país. La época colonial, su crisis y la guerra contra la invasión luso- brasileña fueron períodos que el nuevo Estado había vivido junto a las otras provincias argentinas. Para las clases dirigentes, escribir la historia del Uruguay independiente se transformó en un rompecabezas.

Sin embargo poco a poco se fueron referenciando hechos relacionados con la identidad de la provincia que se había transformado en país, sobre todo por la mediación de Inglaterra. Libros muy interesantes de Historia, no solo referentes al Uruguay sino a toda la región platense, fueron impresos por la Biblioteca del periódico *El Comercio del Plata,* durante el período de Florencia Varela y posteriormente. Se publicaron libros sobre temas polémicos como la situación de las Islas Malvinas.

Otro de los temas más polémicos fue la reivindicación de la figura de José Gervasio Artigas. En los textos de historia aparecen diferencias en la interpretación de la figura de Artigas, sobre todo por la influencia del argentino Francisco A. Berra. Su obra *Bosquejo Histórico de la República Oriental del Uruguay,* contraria a Artigas y al Artiguismo, circuló por varias escuelas del país como texto educativo, hasta que el Ministro Carlos de Castro decidió que era:

> completamente inconveniente y perjudicial la adopción de ese libro en las escuelas públicas, este Ministerio, con el acuerdo del señor Presidente de la República, ordena a la Dirección General disponga lo conveniente para que la enseñanza de la historia patria permanezca ajena a toda influencia antinacional (Ministerio de Educación, 1883, p 13).

De esta forma, el gobierno procuró evitar que los estudiantes tuvieran una visión deformada del prócer. El texto fue prohibido para las escuelas por una circular de Jacobo Varela fechada el 6 de octubre de 1883.

La posición de Berra impulsó la respuesta de Carlos María Ramírez, en la cual se ubica a Artigas en su verdadera dimensión para la historia del Uruguay y de todo el Río de la Plata. La reivindicación de la figura de Artigas y la lucha contra la llamada *historia negra* del prócer se debe, sobre todo, a Carlos María Ramírez y su ardua investigación en archivos del país y de Argentina.

No obstante esto, un sector de la historiografía argentina continuó por la línea de Francisco Berra, denostando al prócer en publicaciones que han llegado hasta la actualidad y algunos profesores continúan haciendo hincapié en documentos y textos contrarios a Artigas. No es el único punto en que la historia rioplatense se interpreta de forma diferente desde cada orilla y esa interpretación se filtra en lo textos de enseñanza. Aspectos como la delimitación de los ríos, la posesión de la isla Martín García, la mediación de Inglaterra, la derrota de Rosas y muchos otros episodios históricos que son recogidos por los textos escolares y liceales de ambas orillas, presentan inconsistencias, posturas no debidamente fundamentadas, que a veces dieron como fruto una enseñanza llena de ruidos de un lado y silencios del otro.

El libro de Berra y algunas otras actividades realizadas contra la educación de los colegios católicos le significaron la pérdida del apoyo que tenía de parte del grupo de principistas y positivistas del país, a lo cual hay que agregar la de los sectores de la dirigencia católica y muchos orientales que se sintieron heridos por su interpretación de la historia. Como resultado, perdió el apoyo que siempre le brindó el Uruguay, en su calidad de educador, en congresos internacionales, donde obtuvo gracias a este apoyo y a las reformas del país importantes galardones, medallas de oro y plata, esta última obtenida en París (1889).

A partir de entonces, Berra se dedicó a su proyecto argentino: hacer una reforma similar a la de Uruguay pero *a su manera*. Tuvo una oportunidad en la Provincia de Buenos Aires, durante la gobernación de Bernardo de Irigoyen (1894), pero su valioso esfuerzo terminó en un fracaso. Debemos reconocer varios aportes de la obra de Berra como educacionista, aún su

posición polémica sobre la figura del prócer José Gervasio Artigas fue valiosa, en el sentido que ocasionó una inmediata respuesta de varios historiadores uruguayos, lo cual redundó en un desarrollo importante de la historiografía uruguaya.

Los otros textos escolares, sobre todo después de la obra de Carlos María Ramírez, reconocen la figura de Artigas y tratan de utilizar la historia para fortalecer la identidad nacional. Así, episodios de la época colonial como la rivalidad de puertos, las características de la campaña y el gaucho, también la lucha por la Independencia, se encaran como un proceso de fortalecimiento de la identidad de un país pequeño frente a sus países vecinos, pero que lucha por mantener su identidad y su independencia. Esto obligó a que la historiografía nacional fuera disidente en muchos aspectos con la historia oficial argentina y también con la historia del Brasil, viendo los mismos acontecimientos desde otra óptica, lo cual se reflejó también en los textos escolares: la rivalidad de puertos, el éxodo del pueblo oriental, la caída de Rosas, los tratados con el Brasil, son todos acontecimientos que se van a reflejar en los textos de historia.

El romanticismo que se mantiene hasta un período bastante tardío en el Uruguay, se encarga de fortalecer los sentimientos nacionales, resaltar la figura del indio y también la del gaucho. *Tabaré,* de Zorrilla de San Martín es un ejemplo de esto. También otra obra del mismo autor, que influye en la educación primaria y secundaria es *La leyenda Patria.* Estos libros o fragmentos de ellos, pasaron a los textos escolares y a la enseñanza oficial rápidamente. Así, vemos como la literatura toma el tema histórico idealizándolo y fomenta un mayor interés en temas de identidad.

Corresponde destacar que no hay en el texto de historia una referencia directa a un irredentismo uruguayo u oriental, si bien se nota una marcada tendencia a indicar los límites perdidos, la lucha por la recuperación de los ríos limítrofes y la no participación del Uruguay en la Convención Preliminar de Paz; todas estas informaciones se llevan al texto expuestas de una forma inteligente, sutil, tratando de no crear sentimientos negativos en el educando. Otro tema polémico es la visión que dieron los textos escolares sobre los

primitivos habitantes del Uruguay, una visión de pueblos nómades que vivían de la caza y de la pesca, coincidente con la expuesta por los cronistas que acompañaron a los conquistadores. Predomina en el texto escolar, por lo menos hasta mediados del siglo XX y hasta bastante más adelante, la visión que el texto recoge de la protohistoria.

Actualmente, la arqueología ha comprobado la existencia en el país de pueblos sedentarios dedicados a tareas agrícolas, muy anteriores a los pueblos que describieron los cronistas de la época de la Conquista, tema que no aparece en los textos de historia escolares y tampoco en los liceales de ese período. La figura del indio que habitó el Uruguay fue valorada sobre todo en el período del romanticismo, por autores como Juan Zorrilla de San Martín, aunque el interés se manifestó desde los primeros años de la Independencia, con la obra de Teodoro Vilardebó. La obra de Zorrilla tuvo una gran repercusión en la sociedad uruguaya y la tiene aún. La figura de *Tabaré* pasó a formar parte de muchos textos escolares del siglo XX. Inclusive en las escuelas se escribía sobre hojas llamadas así: hojas *Tabaré*. Fragmentos de la obra formaban y forman parte de las lecciones de lectura y eran y son memorizados por los estudiantes.

EL DERECHO DE AUTOR EN LOS TEXTOS ESCOLARES DEL URUGUAY

Al principio no aparecen, en los primeros textos escolares impresos en Uruguay, referencias respecto al derecho de autor. A partir de mediados del siglo XIX se encuentra en muchos textos escolares publicados en el Uruguay, referencia a la protección de los derechos autorales.

- El texto escolar *Ortografía Castellana* al alcance de todas las personas que sepan leer (Con más de 500 reglas) en su quinta edición por el autor D. Juan Manuel Bonifaz. Tomo I. Montevideo, julio de 1878, dice: "Cada ejemplar de esta Ortografía llevará dos contraseñas: los que carezcan de ellas, se exponen a ser denunciados como furtivos".

Los ejemplares de esta misma obra del año 1847 ya tenían estas contraseñas para proteger el derecho autoral.

- La obra *Aritmética* de D. F. Artau, octava edición publicada por la Librería Nacional de A. Barreiro y Ramos expresa protección al trabajo de los editores:

  "Esta obra es propiedad exclusiva de A. Barreiro y Ramos, quien perseguirá ante la ley cualquiera impresión hecha sin su consentimiento, tanto de la presente edición, como de las anteriores –agotadas por completo".

- La *Geografía de la República Oriental del Uruguay*, de José B. Miranda, impresa por Rius y Becchi, en Montevideo en 1884, decía:

  "Esta obra es propiedad del autor, quien se reserva los derechos que por la ley le corresponden". Lo mismo expresaba la misma obra del autor reeditada en 1886.

- El Manual Teórico Práctico e Ilustrado del Sistema Métrico Decimal de Carlos de la Vega y Pedro Ricaldoni, impreso por El País, en Montevideo en 1864 decía:

  "Siendo esta obra de la exclusiva propiedad de los Autores, queda prohibida toda reimpresión y se perseguirá ante la ley todo ejemplar falsificado que no lleve las firmas y rúbricas autógrafas."

  Luego tiene las rúbricas de ambos.

Posteriormente, a partir de 1912 y luego de 1937, los textos escolares estarán protegidos por las leyes en materia de Derecho de Autor que comienzan a regir en el Uruguay, a partir de esos años.

CONCLUSIONES

El fin del siglo XIX y el comienzo del siglo XX fueron períodos en los cuales se evidencia el avance en educación: aumentan las escuelas y el número de alumnos inscritos en ellas. Asimismo, se consigue disminuir el costo de la enseñanza por alumno.

En el año 1877 había en el país 196 escuelas públicas y 17.541 estudiantes, en el año 1892 el número de escuela era de 491, con 45.953 estudiantes (Mendez Vives, 1975). Al respecto nos dice Mendez Vives:

> la creación del Instituto Normal de Varones (1891), la fundación del Museo y Biblioteca Pedagógicos (1889) y el surgimiento del Jardín de Infantes dirigido por Enriqueta Compte y Riqué (1892), muestran que los planes forjados por Varela se iban cumpliendo, aunque sin el ritmo avasallante que él había impreso a la reforma (Mendez Vives, 1975, p. 39).

Durante toda la primera mitad del siglo XX continuó el progreso educativo del país. En 1911, de acuerdo a la cita ya realizada de Carlos Rama: a una generación de implantada la Reforma, la República cuenta con 793 escuelas atendidas por 2.342 maestros, (de los cuales 1.827 son mujeres) y donde se educan 74.717 niños (Rama, 1957, p. 25).

El progreso educativo, el aumento del número de escuelas y de maestros continuará, acompasado con la distribución de materiales de estudio y de textos escolares adecuados a las metodologías educativas de cada período. En análisis paralelo al estudio cronológico de los textos escolares se han mencionado las diferentes imprentas, las cuales a través del tiempo se dedicaron a la tarea de publicarlos; algunas de ellas de importante repercusión en su época, como la Imprenta de la Caridad, la Imprenta de Dornaleche y Reyes y la de Barreiro y Ramos. Sin embargo, este breve trabajo da un panorama de casi todas las imprentas que, en este lapso, se dedicaron a esta actividad. No fue posible incluir a todas las imprentas, como sucedió con El Madrileño, que imprimió el texto de Artau de *Aritmética* en 1875. Hay que

considerar que estas imprentas fueron incorporando técnicas a través del tiempo y fueron evolucionando hasta llegar a ser, algunas de ellas, importantes imprentas del siglo XX.

Desde luego, la reforma educativa se acompañó de la adecuada capacitación de los maestros y la creación de bibliotecas técnicas especializadas para su formación, tema que se tratará en otra investigación sobre la historia del libro del Uruguay. Por estos motivos, se considera que esta es una tarea muy pertinente y que sería muy bueno comparar los trabajos sobre este tema de nuestro país con los de otros países de Latinoamérica.

Se analizaron los textos escolares que aparecieron en el largo período histórico estudiado, contextualizando su aparición en cada momento. Sin duda, es un tema muy vinculado a la historia de la lectura en el Uruguay, en la cual el autor viene trabajando desde hace muchos años. Los textos escolares son un material invalorable para la historia de la lectura de un país. Si bien es un trabajo sobre textos escolares, se abordaron también los libros escolares, textos que se usaron en el aula para facilitar las prácticas de lectura, ya que es preciso marcar una diferencia entre ambos. Se hace referencia a los textos que aparecieron en un período extenso de la historia del país, en el cual se vivía un proceso de secularización que culminó en el siglo XX con la enseñanza laica, gratuita y obligatoria.

También se hizo referencia a las reformas educativas más destacables de dicho período histórico. Luego se expusieron las líneas de trabajo del autor, la historia y la geografía en los textos escolares, la enseñanza del idioma español, los aspectos formales y materiales de los textos, el derecho de autor, áreas en las cuales se viene trabajando desde hace años con otros investigadores.

Al finalizar este trabajo se debe señalar, que el texto escolar es un libro muy importante para los uruguayos de todas las épocas, que muchas veces recuerdan su máximas morales de memoria, que ha ejercido una profunda influencia en cada generación y que siempre es un recuerdo agradable de los primeros acercamientos a la lectura.

REFERENCIAS

ABADIE, R. y ZARRILLI H. (1963). *Campo. Libro Segundo*. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

ABADIE, R. y ZARRILLI H. (1963). *Campo. Libro Segundo*. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.

ALBERTI, E., BERRO, M. (1971). *Diccionario documentado de voces uruguayas en Amorin, Espínola, Mas de Ayala,* Porta. Publicaciones de la Universidad de la República.

ARAÚJO, Orestes. (1890). *Legislación Escolar – Cronológica*. Tomo II, de 1881 a 1891.

ARDAO, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya.* Universidad de la República.

BARRÁN, J. P. (1974). *Apogeo y crisis del Uruguay pastoril y caudillesco.* 1838 – 1875. Editorial Banda Oriental.

BRALICH, J. (1990). *Los textos escolares como instrumento ideológico.* Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

BRALICH, J. (1987). *Breve Historia de la Educación en el Uruguay.* CIEP.

CASTELLANOS, A. (1974). La Cisplatina, la Independencia y la República Caudillesca. Editorial de la Banda Oriental.

CHARTIER, Roger. (1993). *Practiques de la lecture sous la direction.* Éditions Payoty Rivages,

D' AMICO, C. (1977). *Buenos Aires, sus hombres, su política.* (1860 – 1890). Centro Editor de América Latina.

ESPINOSA BORGES, I. A. (1968). *Problemas Bibliotecarios del Uruguay.* Fuentes de Información Uruguaya.

ESTRADA, D. (1912). *Historia y Bibliografía de la Imprenta en Montevideo, 1810 – 1865.* Cervantes.

FARAONE, R. (1968). *Varela: la conciencia cultural.* Enciclopedia Uruguaya Nº 23. Editorial Arca.

FERNÁNDEZ, L. y MEDINA, B. (1900). *La imprenta y la prensa en el Uruguay.* Dornaleche y Reyes.

FIGUEIRA, J. H. (1909). *Trabajo. Nuevo método de lectura expresiva.* Libro cuarto. Montevideo: s.e.

Figueira, J. H. (1924). *Trabajo Nuevo Método de Lectura y de Literatura.* Libro Cuarto. Sin editorial.

Hidalgo, B. (1969). *Cielitos y diálogos patrióticos.* Cervantes.

Ibagón, Nilson. (2014). *Los textos escolares y la enseñanza de la Historia.* Disponible en: https://scholar.google.com.co/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=gi0U3YUAAAAJ&citation_for_view=gi0U3YUAAAAJ:9yKSN-GCB0IC

Lacasagne, Pablo. (2015). *Historia de los textos escolares.* Ponencia a las I Jornadas de Investigación del Facultad de Información y Comunicación.

Lacasagne, Pablo. (2017). *Los textos escolares sobre enseñanza del castellano en Uruguay en el siglo XIX principios del siglo XX.* Anales del XI Encuentro de Directores y X de docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR – EBCIM.

Ledesma, S. (1899). *Lecturas Manuscritas.* Dornaleche y Reyes.

Manacorda, T. (1948). *José Pedro Varela.* Dornaleche y Reyes.

Mena Segarra, E. y Palomeque, A. (2009). *Historia de la Educación Uruguaya tomo I.* Ediciones De la Plaza.

Mendez Vives, E. (1975). *El Uruguay de la modernización.* Editorial de la Banda Oriental.

Moya Pardo, C. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento del texto escolar. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227496011.pdf. Fecha 03-05-2024.

Palomeque, J. (1855). *Memoria sobre el estado en que se encuentra la educación pública en los Departamentos de la Campaña.* Imprenta Nacional.

Paluzie, E. (s.d.). *Escritura y lenguaje de España.* Cuaderno 3. Editorial Paluzie.

Pivel Devoto, J. y Rainieri De Pivel, A. (1973). *Historia de la República Oriental del Uruguay.* Editorial Medina.

Rama, Carlos. (1957). *José Pedro Varela, Sociólogo.* Editorial Medina.

Rama, Carlos. (972). *Historia social del pueblo uruguayo.* Editorial Comunidad del Sur.

Reyes Abadie, W. (1977). *Latorre, la forja del Estado.* Editorial la Banda Oriental.

Sarmiento, Domingo Faustino. (1949). *Educación Popular.* Imprenta Nacional.

TORRES, Yuri. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, pp. 53-75.

VARELA, J. P. (1964). *La Educación del Pueblo. 2 vol.* Editorial la Banda Oriental.

VARELA, J. P. y RAMÍREZ, C. M. (1965). *El destino nacional y la Universidad. Vols. 67 y 68. Colección de Clásicos Uruguayos,* Ministerio de Educación y Cultura.

ZUBILLAGA, C. (2000). *Cultura Popular en el Uruguay de la Modernización.* Universidad de la República.

10. VENEZUELA

EL TEXTO ESCOLAR EN EL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO VENEZOLANO

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco
Universidad Andrés Bello, Chile
Correo electrónico: razktgui@gmail.com

Tulio Ramírez
Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela
Correo electrónico: taramirez@ucab.edu.ve

INTRODUCCIÓN

El objetivo del capítulo es analizar la situación del texto escolar en la dinámica sociopolítica venezolana. El propósito es poner de relieve las transformaciones de la forma como se ha concebido e implementado la política y la gestión pública respecto a los textos escolares en un contexto de crisis del funcionamiento institucional de la escuela venezolana. Para hacer memoria sobre el proceso educativo venezolano, hubo un momento en el cual la acción estatal definía una clara posición respecto a los textos escolares, posición que se viene configurando desde el siglo XIX y que adquiere un valor preponderante a partir de 1958, cuando se asumió el texto escolar como parte de la política del Estado venezolano.

Este posicionamiento lleva a considerar una visión retrospectiva de cómo el texto escolar evolucionó a medida que se configuraba un sistema educativo masivo, público y gratuito. En este sistema, el texto escolar se pensó como un elemento articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Para desarrollar este análisis, se consideraron distintas fuentes, tanto fuentes oficiales, como otras relacionadas con la edición y la promoción de

textos en Venezuela. Esta lectura se articula con los registros y discusiones actuales sobre el texto escolar en la prensa nacional. En la revisión se incorpora parte de lo que desde el ámbito académico se ha abordado sobre el texto escolar en Venezuela.

EL TEXTO ESCOLAR: CAMPO FÉRTIL PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA VENEZOLANA

Los textos escolares son un objeto de investigación reciente en Venezuela; las primeras indagaciones sistemáticas respecto al tema comienzan a emerger desde los medios académicos universitarios en la década de los años 1980 y se afianza como campo de trabajo en la década de los años 1990. Entre los primeros trabajos se pueden referir las investigaciones sobre estrategias y técnicas de enseñanza en los manuales de laboratorio de Química (García de Sarmiento; 1991); ya en educación básica, sobre enseñanza de las Ciencias Naturales (Castillo De Gurfinkel, 1995); la enseñanza de la Historia (Aranguren, 1997; 1999); la enseñanza de la lectura en Venezuela (Morles, 1999).

Investigadores como Aurora LaCueva y Carlos Manterola merecen mención especial por su dedicación al estudio del problema de la enseñanza de las Ciencias Naturales y los textos escolares. En la década de 2000, hubo un impulso significativo en el estudio de los textos escolares, especialmente, en el campo de las Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia, a partir de los trabajos de Ramírez (2003) donde el texto escolar se constituyó en una línea de investigación, formalmente instituida, en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Venezuela (UCV).

Hoy existen distintas líneas de trabajo sobre textos escolares; además de las referenciadas por Ramírez (2003), existe la línea de trabajo desarrollada por Beyer (2006; 2014) sobre enseñanza de la Matemática; la línea de investigación desplegada por Salcedo (2020) sobre educación estadística en el contexto venezolano y latinoamericano; Colmenares y Azuaje (2017) sobre enseñanza de la Física; sobre la historia de los textos escolares (Straka,

2009; Rodríguez, 2017; Millán, 2018) y su potencial didáctico (Córdova, 2012), también hay un importante grupo de trabajos que centran su atención de los sujetos subalternos en los textos escolares: indígenas (Ramírez, 2002; Bisbe Bonila, 2007, 2009; Rivera, 2017); mujer (Orrego, 2017). En el campo de la enseñanza de la Historia, los textos transitan entre los análisis historiográficos referidos al estudio y a la interpretación respecto a la sociedad venezolana y latinoamericana (Osorio y Balbuena, 2013); así como la aplicación de los métodos históricos.

En las investigaciones predominan las metodologías asociadas al análisis de contenido y el análisis del discurso, al estilo de Van Dick. Esta línea se dedica a desvelar los valores, estereotipos y prejuicios que subyacen en los textos, tanto en el contenido escrito como, de manera significativa, en las ilustraciones (Ramírez, 2003); pocos trabajos refieren a los usos o aplicaciones que tiene el texto escolar en la sala de clases (Ramírez, 2003); temas que son atendidos en el contexto de los trabajos de grado universitario[18]. Resulta interesante observar que en la formación docente en Venezuela no existan asignaturas asociadas al estudio de los textos escolares; en los programas de formación docente no hay asignaturas que en específico refiera al estudio, uso y aplicación del texto escolar en la sala de clases: "Ni aparece como una asignatura independiente, ni aparece como contenido de algunas de las asignaturas" (Ramírez, 2003, p. 9). Pese a esta limitación en la formación docente, el texto escolar es un campo fértil para la investigación educativa venezolana.

18 Respecto a esta línea de investigación es un campo potencial en el contexto educativo venezolano. Una de las investigaciones realizadas respecto al uso del texto escolar en la sala de clases fue la desarrollada por Tulio Ramírez, citado anteriormente. En su momento la investigación reportó que, si bien los textos escolares son herramientas omnipresentes y altamente valoradas por los docentes, existe una tendencia generalizada a un uso poco crítico y una subestimación de su papel en la transmisión de mensajes ideológicos y estereotipos. Hay trabajos que se centran más en su potencial didáctico, como el elaborado por Wilson Becerra (2002) *Análisis de la estructura pedagógica y geográfica de los textos usados como recurso didáctico en la enseñanza de la geografía de Venezuela del noveno grado de educación básica*, Trabajo de Grado, Universidad de los Andes. Algunas referencias veladas al uso del texto escolar viajan en trabajos de grado asociados al diseño e implementación de estrategias didácticas, ámbito de trabajo amplia producción en los trabajos de licenciatura en educación, pedagogía y áreas afines.

Esta consideración es relevante, dada la dilatada producción de textos y manuales de enseñanza en Venezuela. Desde el siglo XIX se han producido catecismos, manuales, libros, prontuarios, cartillas, periódicos, folletos, enciclopedias y atlas concebidos con fines educativos y algunos específicos para el trabajo típicamente escolar. Un balance sobre la producción de textos pensados como soporte para la enseñanza en el medio escolar en el siglo XIX, especialmente, en lo que puede considerarse hoy educación básica y media, suma, siguiendo el registro dado en el *Primer Libro Venezolano de Literatura, Ciencias y Bellas Artes*[19] ; son unos 185 volúmenes de las más variadas asignaturas del sistema escolar: gramática, aritmética, sistema métrico decimal, religión, retórica, higiene, moral, taquigrafía, entre otros[20].

En el siglo XIX, muchas de las obras eran producidas por el propio interés del autor o con patrocinio gubernamental, como es el caso de las obras didácticas pensadas para la enseñanza[21]. Estas obras estaban buscan normalizar la enseñanza en las escuelas, evitando la dispersión que pudiese significar la ausencia de métodos formales de enseñanza en la escuela. El texto en su momento se convertía en instrumento que materializa el modelo de enseñanza

19 Consejo Municipal de Caracas (1974): *Primer libro venezolano de literatura, ciencias y bellas artes. 2.ª edición*, Caracas, Consejo Municipal de Caracas.

20 Una caracterización de los textos escolares en el siglo XIX venezolano está disponible en el trabajo de Ramón Alexander Uzcátegui y Rosa Junguito. (2018), Textos escolares en la educación venezolana del siglo XIX. *Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación*, (10), 56–76. https://doi.org/10.60611/cche.vi10.137

21 El gobierno venezolano en 1875 emitió un decreto en el que invita a los interesados a participar de un concurso para seleccionar textos para la instrucción a ser usado en las escuelas federales, las materias sobre las que versan los textos escolares son: Las materias que formarán, por ahora, la enseñanza y cuyos textos se pide, son: Principio de Moral Universal, Lectura, Escritura, Aritmética Practica con el sistema métrico. Sucintas nociones de Geografía Universal y de la particular de Venezuela, Compendio de la Historia de Venezuela y de la Constitución Federal. Son reiteradas las noticias respecto a este tipo de iniciativas, particularmente a finales del siglo XIX. Expresaba el ministro de instrucción pública del momento: "Nada más conveniente a la buena organización de la instrucción de la enseñanza que la uniformidad de los textos, siempre que estén redactado en un lenguaje claro, natural conciso y al alcance de la tierna inteligencia de los niños, y que el método adoptado los ilustre sin fatiga pasando progresivamente de lo concreto a lo abstracto, de lo fácil a lo difícil, de las nociones cardinales a aquellas que dan idea exacta de la materia a que el libro se destina". Memoria del Ministerio de Fomento al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en 1876. Caracas, Imprenta de "El Demócrata".

que quiere seguirse en la enseñanza oficial. En su momento, el ministro de Instrucción Pública expresa que en consideración a que "Hoy predomina en las naciones más adelantadas el sistema experimental y, como base de él, la enseñanza objetiva, más práctica que teórica"[22] ; el manual escolar debe inspirarse en tales avances. Textos que fueron paradigmáticos en su momento son los aprobados para las escuelas elementales redactados por Julio Castro *Introducción al Estudio de la Aritmética y Nociones de Economía Doméstica*, de J. A. Losada, que se usaron tanto en las escuelas elementales como en las escuelas normales. Estas obras adquieren relevancia, ya que éstas habían ganado los concursos que el Ministerio de Instrucción Pública convocaba sobre textos escolares; práctica común de finales del siglo XIX; ya a lo largo del siglo XX, la edición de textos escolares está inserta dentro de las orientaciones pedagógicas que ordenan el sistema educativo.

Una obra didáctica de profundas proyecciones en la cultura pedagógica del siglo XIX y aun en el siglo XX es el *Manual de Urbanidad de Manuel*, de Antonio Carreño, no solo de uso oficial en escuelas venezolanas sino también en América latina. Pero, veremos que el texto escolar en el siglo XIX, si bien va adquiriendo preponderancia en la medida que se institucionaliza la instrucción pública, estos dispositivos didácticos serán más expresión de la iniciativa de profesores e intelectuales, aunque éstos deban contar con la aprobación oficial para su uso en la escuela. En el siglo XX será un asunto del ministerio, incluyendo una Dirección de Textos Escolares y de editoriales habilitadas para suplir el proceso de edición y elaboración de textos escolares en el país.

22 Memoria del Ministerio de Fomento al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en 1876. Caracas, Imprenta de "El Demócrata".

EL PROGRAMA OFICIAL DE ENSEÑANZA, UN PRIMER MECANISMO DE CONTROL SOBRE LOS CONTENIDOS DEL TEXTO ESCOLAR

Los textos escolares, en la medida en que se organizaba el sistema de Instrucción Pública, se institucionalizaban, es decir, cuentan con la aprobación de la autoridad gubernamental para su uso pedagógico en el aula. Inicialmente, inspirados en el sistema liberal, cada provincia establecía los textos a usar en las escuelas por medio de sus ordenanzas provinciales o municipales. Luego, la Dirección General de Instrucción Pública, creada en 1843, debía velar por el orden pedagógico del sistema escolar. Finalmente, el Ministerio de Instrucción Pública, fundado en 1881, tenía la finalidad de articular el sistema público, gratuito, obligatorio y unificado, promulgado el 27 de junio de 1870.

Antes que fuese un asunto del ministerio, también las academias científicas velaban por el texto escolar. Era práctica común, como se indicó, abrir concursos para la elaboración de textos. En 1875, el Ejecutivo Nacional emitió un decreto con la finalidad de "seleccionar los textos que debían servir para la instrucción primaria en las escuelas federales y se fijó el término de 6 meses para ser presentados a la Dirección" (Fernández, 1981, p. 3). El Ministerio de Fomento en su memoria al Congreso Nacional señalaba: "Nada más conveniente a la buena organización de la instrucción de la enseñanza que la uniformidad de los textos, siempre que estén redactados en un lenguaje claro, natural, conciso y al alcance de la tierna inteligencia de los niños"[23] . La finalidad era establecer un orden pedagógico que minimizara las variabilidades que suponía la actuación docente; es un momento donde la formación académica del maestro no se ha consolidado, dada la incipiente labor y existencia de la Escuela Normal en el país; además de ser vehículo de los valores básicos que den forma a la comunidad imaginada en proceso de construcción[24] .

23 Memoria del Ministerio de Fomento al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en 1876. Caracas, Imprenta de "El Demócrata".

24 La idea la entendemos y la expresamos siguiendo los planteamientos hechos por Benedict Anderson (1993) *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993. Los Estados nacionales en construcción tiene en la educación un factor para el ordenamiento cultural interno y diferenciador más allá de sus áreas de influencia territorial.

La orientación del ministerio para la proposición de los textos es que se asumiera el sistema experimental, que los textos se fundamenten en la *enseñanza objetiva o enseñanza de cosas*, "más práctica que teórica, disipando así las nieblas en que anteriormente envolvían al entendimiento humano las abstracciones de la ciencia, sin ninguna aplicación útil a las necesidades de la vida" [25]. Hay una clara intención de pedagogizar la escuela, lo que suponía frente a la actuación del docente dotarle de los instrumentos necesarios para el cumplimiento de su función, dentro de este instrumental el texto escolar se consolidaba frente a otro tipo de material. Con esta orientación se definían las bases del concurso y se evaluaban los textos. Varias acciones se hicieron para ir adecuándose a los tiempos pedagógicos, en el año 1876 el ejecutivo nacional estipuló como criterio para el concurso de textos escolares aquellos que se orientase por el sistema experimental y de la enseñanza objetiva; esto con la finalidad de dar uniformidad a la enseñanza. En 1883 el Dr. *Manuel Velásquez Level* donó al gobierno nacional para uso de las escuelas de su obra titulada *Enseñanza Objetiva*, la cual sería reproducida por el gobierno y distribuida a los planteles de enseñanza. En 1888 aparece la primera medida legislativa de distribución gratuita de textos escolares en las escuelas oficiales; se trató del libro primario *El Lector Americano*, de tres tomos, para las escuelas experimentales [26].

25 Memoria del Ministerio de Fomento al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en 1876. Caracas, Imprenta de "El Demócrata".

26 Las escuelas experimentales era el modelo de escuela auspiciado por el gobierno venezolano a partir de 1870, busca diferenciarse de la escuela tradicional y la escuela lancasteriana, cuyas prácticas aun pervivían en el medio escolar venezolano. Las escuelas experimentales es una escuela modelo inspiradas en el decreto de instrucción pública, gratuita y obligatoria de 27 de junio de 1870. Era "experimental" porque en un mismo espacio convergen distintos grados de enseñanza, además guiarse por la enseñanza de "métodos objetivos" o la "enseñanza de cosas". Aunque no era el modelo educativo de la generalidad, representaba una obra de mejoramiento cualitativo de la educación venezolana para la época. Superaba la idea de que la escuela es el maestro, otorgándole nuevos rasgos pedagógicos y organizativos robusteciendo su carácter institucional, aunque la opinión del presidente Guzmán Blanco fuese: *"Donde se pueda reunir diez niños debe estar el maestro de escuela enseñándoles a leer, escribir y las primeras cuatro reglas de la aritmética; sino hubiera casa, la escuela debe funcionar hasta debajo de un árbol, a fin de que no haya un solo venezolano que no pueda leer la constitución nacional"* . Lo cierto del asunto es que "la materialización del Decreto comenzó a tratar el hecho educativo con una nueva visión y a expresarlo con un nuevo lenguaje". Fernández Heres, Rafael (1987). La instrucción pública en el proyecto político de Guzmán Blanco: Ideas y hechos. Colección Estudios, Monografías y Ensayos. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Pág. 71.

Hasta 1912, el texto escolar cumple la función de apoyo en el aula, pero además es el programa y la prescripción; luego se produce una división pedagógica sustantiva: aparecen los programas de enseñanza y se constituyen en esto en criterio de organización del texto escolar. Con los primeros programas oficiales, esta idea queda expresada en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación de 1912 cuando el ministro del momento, José Gil Fortoul, señala:

> La necesidad de textos paralelos a los programas, textos completamente nuevos y especiales"[27] . Expone el ministro: "La enseñanza es un todo armónico, de que los planes especiales que requiera cada grado de ella deben enlazarse en un plan general"[28] .

Al sujetar el texto al programa oficial de enseñanza, se establecía un primer mecanismo de control sobre los contenidos de la enseñanza[29] . Con

27 Ministerio de Instrucción Pública. (1912): Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1912, correspondiente a las actividades del ramo en el año 1911. Caracas: Tipografía universal.

28 Ministerio de Instrucción Pública (1912): Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1912, correspondiente a las actividades del ramo en el año 1911. Caracas: Tipografía universal.

29 La formulación del ministro tenía una limitación, los nuevos programas carecían de textos escolares que lo instrumentalizara: "Como no existen textos nacionales de acuerdo con los programas que se acaban de dictar, se hace preciso recurrir a textos extranjeros que se acerquen a ellos y colmen lo mejor posible aquella falta. Desde el 22 de noviembre de 1911 se adoptó el Silabario Matte (chileno) para enseñar lectura. Por la adopción de los programas quedó adoptado el Método Palmer (norteamericano) para escritura. En aritmética se adoptó para el primer año la Aritmética intuitiva de Baldomero Zenil (mexicano). La adopción de cada uno de estos textos se ha efectuado, previo estudio e informe del Consejo de Instrucción del Distrito Federal y del Inspector técnico de escuelas y colegios. Como demostración del celo con que se ha procedido, consigno el hecho de haberse rechazado textos de uso oficial en otros países hispanoamericanos, por no corresponder a las condiciones particulares de nuestra enseñanza. Algunos de los informes sobre textos se han publicado en la Gaceta Oficial y quedan incluidos en los documentos justificativos de esta Memoria", en la misma memoria y cuenta expone el ministro que "En tiempo oportuno abrirá este Ministerio un concurso de textos nacionales que han de ser acordes con los programas y adecuados a nuestras necesidades y costumbre". Ministerio de Instrucción Pública. (1912): Memoria que presenta el Ministro de Instrucción Pública al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones ordinarias de 1912, correspondiente a las actividades del ramo en el año 1911. Caracas: Tipografía universal.

este planteamiento se inaugura el proceso de tecnificación pedagógica y editorial del libro destinado a acompañar la actividad escolar. Los primeros textos escolares aprobados por el Ministerio de Educación serán de orientación positivista, filosofía que sustentó la política educativa de organización y modernización del sistema escolar en las primeras décadas del siglo XX venezolano.

En 1936 se incorporan cambios sustantivos en el sistema escolar venezolano; con la muerte del general Juan Vicente Gómez (1908-1935) se cierra la dictadura que por 27 años había domeñado el país. Cambio que se tradujo en el escenario escolar con la progresiva incorporación de los ideales de la Escuela Nueva en la educación venezolana. Se propone la edición de programas de enseñanza para escuelas urbanas y rurales, con lo cual los textos tendrán presencia según la tipología de escuelas. Algunos aspectos relevantes respecto a la gestión de los textos escolares son las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación para premiar a los maestros que "publiquen obras de este género, de modo que nuestras escuelas cada día venezolanicen más y a la vez que los maestros tengan un estímulo en su labor cultural"[30]. El ministro reportaba en 1936 que se "repartió en el curso del año alrededor de 100.000 obras de texto, para ser regaladas a los niños pobres de las escuelas"[31]; la situación de la escuela era tan precaria al final de la dictadura de Gómez que el ministro señala que de "igual manera se hace sentir en nuestras escuelas la necesidad de la distribución gratuita de cuadernos y lápices para los más pobres y especialmente en las escuelas de los campos"[32].

Ya desde un plano institucional, el texto escolar en la década de 1940 será responsabilidad de la oficina de *Servicios Técnicos de la Dirección de Educación Primaria y Normal*; luego se creará el Departamento de Textos y Materias de Enseñanza (1949). En 1950, el Ministerio de Educación emite una

30 "Balance y Soluciones. "Enseñanza Primaria 193 Ministerio de Educación Nacional, 1937.

31 "Balance y soluciones. "Enseñanza Primaria 193 Ministerio de Educación Nacional, 1937.

32 "Balance y soluciones. "Enseñanza Primaria 193 Ministerio de Educación Nacional, 1937.

resolución que establece las "Normas de evaluación de los libros de textos y de materiales de lectura complementarios". En tiempos de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez (1953-1958), se mantuvo control sobre la edición de textos escolares por intermedio de la Dirección Técnica de Educación. Con la instauración de la democracia en Venezuela, a partir de 1958 se producen cambios sustantivos en la concepción y orientación del texto escolar. El escenario hasta ahora observado es una creciente responsabilidad del Estado por intermedio del ministerio del ramo en los asuntos relativos a la revisión de textos escolares.

LA POLÍTICA SOBRE TEXTOS ESCOLARES EN TIEMPOS DE LA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA (1958-1999)

Los dos primeros gobiernos de la democracia venezolana, de Rómulo Betancourt (1958-1963) y Raúl Leoni (1964-1969), implementaron políticas de Estado con carácter estratégico y con ánimo de permanencia en el tiempo, dirigidas a crear una infraestructura para la producción y distribución gratuita de los textos escolares bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación; la estrategia es solventar a mediano plazo el déficit de textos escolares ante una agresiva política de escolarización de la población.

La explosión de la matrícula escolar durante los primeros seis años de democracia, como producto de la política de inclusión escolar, sobre todo en los sectores rurales, así como la necesidad de garantizar a esos nuevos escolares, la mayoría provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad venezolana, su permanencia en el sistema, indujo al Estado venezolano a asumir la producción de textos escolares para su distribución gratuita. A esto hay que sumar no sólo la viabilidad financiera y técnica de tal decisión como producto de los recursos provenientes de la renta petrolera, sino también el asesoramiento pedagógico de organismos internacionales como la UNESCO. Esto dio pie a que una política iniciada en el período de Betancourt se concretara en 1966, durante el gobierno de Leoni, con la decisión de elaborar textos escolares para su distribución gratuita a las escuelas

oficiales a través del Departamento de Producción de Material Educativo del Centro de Capacitación Rural *El Mácaro*[33]. En esa época el texto escolar se concibió como un instrumento didáctico que permite al educando adquirir experiencias y obtener información, contribuyendo así al desarrollo del currículo en una asignatura o área a través del trabajo escolar" (Ministerio de Educación, 1971)[34].

En 1980 se promulga una Ley Orgánica de Educación que da un nuevo ordenamiento al sistema educativo venezolano; este instrumento legal no hace una mención explícita o detallada que regule, específicamente, los textos y manuales escolares. Sin embargo, la ley sí establece disposiciones generales que impactan el contenido y la naturaleza de cualquier material impreso utilizado en el ámbito educativo, incluyendo los textos escolares, al considerarlos parte de los medios de comunicación social. La Ley Orgánica de Educación de 1980 no detalla el diseño o contenido curricular específico de los textos escolares, pero establece un marco de principios y prohibiciones que, indirectamente, rigen lo que estos materiales deben (o no deben)

33 Decreto 567 del 17 de junio de 1966 ordenó la distribución gratuita de textos y materiales escolares. En 1966, se entregaron 5 millones de cuadernos y lápices, y 300 mil libros en zonas rurales, además de la edición de 630 mil libros para 1º y 2º grado que se distribuirían en 1967. Este decreto encargó a la Oficina de Planeamiento, la Comisión de planes y programas, y el departamento de producción de material del centro EL MACARO la elaboración de material de texto y enseñanza para escuelas del campo y la ciudad, con prioridad para los de primero y segundo grado de primaria. Esta medida fue vista como complementaria a la reforma de planes y programas de estudio, proveyendo a los alumnos del "recurso básico para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, como es el libro". El decreto contenía directrices sobre la elaboración y evaluación de textos y material de enseñanza, su distribución gratuita, y la relación de las bibliotecas escolares con la comunidad.

34 El 24 de marzo de 1966, la Fracción Parlamentaria del Partido Social-Cristiano COPEI, presento a la Cámara del Senado un Proyecto de Ley sobre Textos y Útiles Escolares de Distribución Gratuita. "El decreto 567 del 17 de junio de 1966 contiene directrices básicas en torno a los siguientes aspectos: elaboración y evaluación de textos y material de enseñanza, distribución gratuita de los mismos, biblioteca del Partido Social-Cristiano COPEI escolar y relación de la misma comunidad. Ciertamente que desde 1966 el Ministerio de Educación para dar cumplimiento al mismo ha consignado un su presupuesto recursos financieros para adquirir textos, cuadernos y lápices que año tras año llegan a las escuelas primarias para uso de los niños" Rafael Fernández Heres. (1981). *La Instrucción de la Generalidad. Historia de la Educación en Venezuela (1830 – 1981).* Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación. Pág. 836.

incluir, enfocándose en la protección de los niños, la promoción de la nacionalidad y los valores democráticos. Lo que si deja claramente expresado la Ley de 1980 es que el Ministerio de Educación es el órgano competente para planificar, orientar, dirigir, ejecutar, coordinar, supervisar y evaluar el sistema educativo. Esto incluye la supervisión de los contenidos y la calidad de la enseñanza, lo cual, naturalmente, se extendería tanto a los materiales didácticos como a los manuales escolares. De hecho, el Ministerio de Educación puede incluso "clausurar o exigir la reorganización de los establecimientos privados en los cuales se atente contra [los principios fundamentales de la nacionalidad y de la democracia"[35], lo cual implica que el contenido enseñado, incluyendo el de los textos, debe adherirse a estos principios.

En 1995 se produce un cambio importante en la concepción del texto escolar con la incorporación de la reforma curricular que incorporaba la metodología de trabajo por proyectos en la escuela y el aula. Para 1995, el Ministerio de Educación incorpora otra idea del libro de texto:

> El libro de texto debe dirigirse al niño como sujeto central del aprendizaje. No sin incluir referencias explicitas dirigidas al docente, sobre el marco teórico que lo sustenta y la forma en que en él se concibe la ejecución práctica del proyecto pedagógico y del proyecto específico que con él se busca materializar (Ministerio de Educación, 1995).

35 República de Venezuela, 1980, Ley Orgánica de Educación. TÍTULO VII, De las Faltas y de las Sanciones Artículo 114. Varias fueron las iniciativas ministeriales respecto a innovaciones en textos escolares, una de ellas es: *"En el presente año se aprobó el proyecto de instalación de la Imprenta Nacional Braille para la edición de los textos escolares y literatura -en general, y como medio para la difusión educativa y cultural de las personas ciegas. Estará en funcionamiento en abril de 1983"*, estos anuncios vienen acompañaros del anuncio de un programa de distribución gratuita de textos escolares, el ministro informa que *"se adquirieron 1.495.875 textos escolares"*. Memoria y Cuenta que el ministro de Educación presenta al congreso nacional en sus sesiones de 1983, Caracas, Ministerio de Educación. Aunque vamos a ver que en los años 1980 y 1990 el ministerio promoverá más una política de bibliotecas escolares y manuales didácticos para docentes, textos especialmente diseñados para apoyar la acción del magisterio en la sala de clases.

En el II Seminario-Taller Internacional sobre Diseño y producción de materiales educativos: *Hacia un mejor libro de texto*, celebrado en Caracas entre julio y agosto de 1995, se destaca que el libro de texto no debe someterse "servilmente al currículo. Debe cubrir sus exigencias, pero trascenderlo, potenciando los cambios que se revelen necesarios para el mejoramiento, tanto del currículo como del proyecto didáctico específico del docente" (Ministerio de Educación, 1995). Se estimuló una política de apertura, no solo a la renovación del texto escolar, la cual se caracterizó por la incorporación de una mayor cantidad de recursos didácticos en sus páginas, sino que desde los órganos de la administración se fomentó el fortalecimiento de las bibliotecas escolares. La apuesta va en la diversificación de los recursos para el aprendizaje en la sala de clases.

Sin embargo, teniendo como referente los programas oficiales de enseñanza, los gobiernos que les suceden fueron centrando su interés casi exclusivamente en las políticas de comercialización de textos escolares, a saber, declarar el texto escolar como producto de primera necesidad a fin de controlar sus precios y emitir actos administrativos dirigidos a autorizar su comercialización. Si las editoriales se ajustan al programa oficial, entonces el problema no será de contenido, sino de accesibilidad al texto debido a su costo. Con todo y el impulso inicial, la política de distribución gratuita de libros se fue abandonando en las administraciones posteriores, aunque hubo un intento de reeditarla a través de organismos oficiales durante la primera presidencia de Carlos Andrés Pérez (1974-1979).

En este gobierno, la estrategia de implementar en Venezuela la idea del Estado empresario, gracias a la considerable cantidad de recursos económicos por el inesperado aumento de los precios del petróleo, trajo un cambio en la política sobre libros escolares. La idea no fue producir textos escolares para distribuirlos gratuitamente en las escuelas, tal como se planteó el proyecto en el Gobierno de Raúl Leoni, sino abrir el mercado de textos escolares, permitir la competencia de casas editoriales por el mercado nacional con ventajas, dada la implementación paralela de la congelación de precios a los textos producidos por las editoriales privadas.

Sin embargo, esta política fue abandonada rápidamente en el gobierno de Luis Herrera (1979-1984) por dos razones básicas: la caída de los precios del crudo, lo que hacía inviable tal proyecto y la tesis del Estado promotor, que apartaba al Estado de cualquier protagonismo económico como inversionista en áreas que podrían perfectamente ser cubiertas por los inversores privados.

A partir del gobierno de Rafael Caldera (1969-1974) se instaura una nueva política que modifica la concepción sobre el texto escolar y que ha tenido gran calado en la cultura pedagógica del país; a saber, decretar a los textos escolares como artículos de primera necesidad. Al igual que el rubro de alimentos, el texto escolar se enmarca dentro de los bienes esenciales de la familia; por tanto, su comercialización se asume como bien de primera necesidad. De esta forma se justifica la congelación de sus precios al consumidor. Esta medida fue ratificada mediante Resoluciones Ministeriales en los gobiernos de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), Jaime Lusinchi (1984-1989), Rafael Caldera (1994-1999); incluso en tiempos de la presidencia de Hugo Chávez (1999-2002; 2002-2007; 2007-2013), aunque en este tiempo se introducirán nuevas visiones en torno a la concepción del texto escolar. En los gobiernos de Herrera Campins y Carlos Andrés Pérez, si bien no fue ratificada esta medida de manera expresa mediante Resolución Ministerial, no fue tampoco derogada por acto administrativo alguno.

La crisis recurrente en la economía venezolana ha obligado a los diferentes gobiernos a implementar medidas compensatorias, con la finalidad de atenuar la poca capacidad adquisitiva de los venezolanos de bajos recursos. Al punto que se plantea que, como una estrategia para garantizar la inclusión en educación, se debe asegurar la gratuidad del servicio educativo, incluyendo la dotación de uniforme y material didáctico para los escolares. Una entre muchas de estas medidas compensatorias siempre fue, como es lógico, la congelación de los precios de los textos escolares bajo el argumento, siempre válido, de ser un producto de primera necesidad en la cesta familiar del venezolano. El Estado estimuló la creación de bibliotecas escolares y la

producción y distribución de textos escolares[36]; la idea central es que los textos estén al alcance de toda la ciudadanía[37].

Otra de las estrategias compensatorias al final de la década de los años ochenta y noventa del siglo XX fue la de subsidios directos a los escolares por medio del programa de becas que recibían los niños matriculados en el sistema como medio para atraer y retener al niño en las escuelas, pese a los costes sociales que significaba un panorama macro y microeconómico adverso para las familias.

Un aspecto que se consideró es que, al estar los textos diseñados conforme a la normativa ministerial, las escuelas no debían pedir textos por autores o editoriales, influyendo de esta forma en el mercado de textos escolares: "Resolución conjunta de los Ministerios de Educación y Fomento, donde se dispone que los planteles educativos, oficiales o privados, sólo exigirán los textos y demás recursos para el aprendizaje aprobado por el M.E. sin hacer señalamiento de autor, editor, marca o fabricante"[38]. Hecho no exento de polémica, acusándose al ministerio de privilegiar casas editoriales extranjeras[39].

En el caso venezolano, la actividad supervisora y la consecuente autorización para la comercialización de los textos escolares por parte de las autoridades ministeriales se hace pública y vigente a través de un instrumento legal denominado Resolución Ministerial y surte efectos ante terceros, a partir de su publicación en la Gaceta Oficial de la República, órgano oficial de divulgación del Estado venezolano. La revisión de las Resoluciones Ministeriales, desde el gobierno de Rómulo Betancourt hasta el año 2004, hace evidente el abandono progresivo de esta práctica. Para ilustrar esta tendencia, en la tabla que se expone a continuación se presentan cifras discriminadas

36 Ministerio de Educación. (1980 Memoria y cuenta del Ministerio de Educación. Caracas: ME

37 16 de junio. El Ministerio de Educación informa a los padres de familia. El Universal. P. 1-10.

38 Resolución conjunta Ministerio de Educación y Ministerio de Fomento, 431/07/95 Gaceta Oficial N°35763.

39 Aguirre, J. (1996, 17 de octubre). Calumnia, que algo queda. El Universal.

de la siguiente manera: a) una columna denominada *textos escolares*, donde se expone exclusivamente información sobre ese rubro, es decir, sin incluir otras obras que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) otra columna bajo el renglón de *otras obras escolares*, que incluye todo tipo de publicación, excluyendo los textos escolares; y c) una tercera columna denominada *total obras*, en la cual se muestra la sumatoria de las dos columnas anteriores.

Tabla 1. **Autorizaciones otorgadas por el ME. (1958-2005)**

Período de gobierno	Textos escolares	Variación Porcentual (%)	Otras obras escolares	Variación Porcentual (%)	Total Obras	Variación Porcentual (%)
Rómulo Betancourt (1958-1964)	28		43		71	
Raúl Leoni (1964-1969)	119	325,0	100	132,5	218	208,4
Rafael Caldera (1969-1974)	203	70,5	482	382,0	685	212,7
Carlos A. Pérez (1974-1979)	159	-21,6	272	-43,5	431	-37,0
Luis Herrera (1979-1984)	306	50,7	28	-89,7	338	-21,5
Jaime Lusinchi (1984-1989)	105	-65,6	84	200,0	189	-44,0
C. A. Pérez ; O. Lepage ; R. Velázquez (1989-1993)	135	28,5	131	55,9	266	40,7
Rafael Caldera (1994-1999)	36	-73,3	7	-94,6	43	-83,8
Hugo Chávez (1999-2004)	0	- 100,0	0	-100,0	0	-100,0

Fuente: elaboración propia.

Considerando otra fuente del mundo editorial, en el caso venezolano es reciente el registro sistematizado de los nuevos títulos de libros incorporados al mercado, incluyendo los textos escolares. Para tener un balance al respecto, son importantes los datos aportados sobre los nuevos títulos de textos escolares que solicitaron la inscripción en el International Standard Book Number (ISBN), por el Boletín Estadístico en Línea sobre el Libro y la Lectura, el cual apareció a través de internet en el año 2003. Es relevante mencionar que esta inscripción es un requisito previsto en la Ley del Libro vigente y constituye la principal fuente de información del sector editorial, por ser el único registro permanente del cual pueden derivarse parámetros fundamentales de la situación del sector en el país. La publicación referida ofrece datos del año 1998 al 2002.

El referido boletín no está disponible para Venezuela. Para obtener cifras de años anteriores, consultamos el informe de 1997 de la Agencia ISBN de Venezuela. Este informe proporciona datos sobre los nuevos títulos de textos escolares inscritos e incorporados al mercado para su venta entre 1992 y 1996. De tal manera, la comparación se hará a partir de 1992 y hasta 2002, excluyendo el año 1997 por no ofrecerse información.

Tabla 2. **Textos escolares inscritos en el ISBN vs. Nro. de autorizaciones otorgadas (1992-2002).**

Período Presidencial	Nro. de textos escolares inscritos en el ISBN	Nro. de textos escolares autorizados por el ME.
C.A. Pérez ; O. Lepage; R. J. Velázquez **(1989-1994)**	347	135
Rafael Caldera **(1994-1998)**	667	36
Hugo Chávez **(1999-2004)**	631	0
Total	**1.645**	**171**

Fuente: Estadísticas ISBN y de Comercio Exterior del Libro (1997), Boletín Estadístico en Línea sobre el Libro y la Lectura (2003).

Las cifras son contundentes. Se autorizaron solo el 10,3% de los textos escolares que se comercializaron entre los años 1992 y 2002[40]. Esto sin incluir los datos correspondientes al año 1997, lo cual sin lugar a dudas abultaría esta diferencia. Es

> importante destacar que esta información no incluye las reimpresiones de textos y no es producto de proyecciones estadísticas, sino del "procesamiento de los datos suministrados por los editores y recogidos en las planillas de registro de títulos, libros y folletos del ISBN (Agencia ISBN de Venezuela, 1997, p. 1).

No contar con cifras anteriores a 1992 no impide afirmar que, con Chávez, se alcanza la máxima expresión de un proceso continuo de abandono por parte de las autoridades educativas. Estas han dejado de ejercer un estricto control sobre los textos escolares para garantizar su calidad didáctica y su pertinencia según los contenidos de los programas del currículo básico nacional. Este comportamiento omisivo se ha institucionalizado con la desaparición, en el gobierno de Chávez Frías y luego con el régimen de Nicolás Maduro, de la instancia ministerial encargada de tales controles y supervisiones y su sustitución por una Oficina de Licitaciones encargada de supervisar solo aquellas publicaciones que han de ser adquiridas por el Ministerio para abastecer las Bibliotecas Escolares.

40 En 1992, se implementó el "PLAN LECTOR" a nivel nacional para "lograr que la sociedad venezolana valore la lectura como el medio más importante para la formación de hombres conocedores, participativos, críticos y creadores". Este plan buscaba "desarrollar mayor nivel de comprensión lectora y destrezas de escritura entre niños y jóvenes" y "optimizar el rendimiento escolar". Contó con apoyo de redes de bibliotecas públicas y escolares, "bibliobuses" y "Cajas Viajeras". La Comisión Nacional de Lectura debía remitir un "manual explicativo" para el seguimiento, control y evaluación del "PLAN LECTOR". La "Caja Viajera al Aula" fue una estrategia de capacitación para la alfabetización que enfatizaba el manejo de la lectura como herramienta, buscando disminuir la repitencia y deserción escolares tempranas.

LAS POLÍTICAS SOBRE TEXTOS ESCOLARES EN TIEMPO DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA (1999 - 2013)

La historia del texto escolar, al igual que el sistema educativo venezolano en general, comienza a tener alteraciones sustantivas a partir de 1999. Los cambios en el sector, motivados por la idea de reiniciar la República, basada en las leyes de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), están redefiniendo el proyecto educativo nacional, lo cual también afecta los textos escolares.

Para el período que va de 1998 hasta 2002, el gobierno de Chávez no había autorizado ninguna solicitud de permiso por parte de particulares o entes gubernamentales para producir y comercializar textos escolares. No se ha encontrado en las Gacetas Oficiales, publicadas durante esos años Resolución Ministerial alguna que brindara la buena pro a alguna solicitud expresa de autorización de textos escolares. Esto es un dato curioso porque, si bien en los últimos períodos presidenciales se había venido observando una reducción constante de este tipo de actos administrativos, nunca se había llegado a la situación extrema de no procesar ningún tipo de solicitud al respecto.

Una lectura errada de esta situación podría atribuirla a una suerte de contracción de ese rubro en la actividad económica venezolana, dado que ha sido un período de mucha conflictividad política y con enormes problemas económicos como producto del paro de casi cuatro meses de 2002. Un solo detalle fundamentaría tal argumentación: para julio de 2004 habían cerrado en el país más de 3.000 empresas de diferentes ramas. A partir de este dato, a nadie sorprendería que la industria editorial del país también hubiera sufrido los embates de este cierre masivo de empresas.

El impacto sufrido por las empresas editoriales, como producto del paro cívico comenzado a finales de 2002 y concluido en 2003, fue mínimo. Pese a ello, la política del ministerio fue el apoyo al texto escolar y a las bibliotecas escolares, como históricamente venía siendo la acción del ministerio: "con el fortalecimiento de las bibliotecas de plantel y de aula, para lo cual se incorporaron 1.800.000 textos escolares, articulando las escuelas existentes en

cada sector y las bibliotecas públicas para ampliar la atención de usuarios"[41]. Luego veremos cómo la idea de texto escolar va saliendo de la discursividad ministerial en las memorias y cuenta ante la Asamblea Nacional.

El Boletín Estadístico sobre el Libro y la Lectura (2003), preparado por la Dirección de Salvaguarda del Sector Libro, contiene un indicador que corrobora la afirmación anterior. Este indicador muestra que la industria del texto escolar no sufrió una caída estrepitosa, como se podría concluir, equivocadamente, si solo se analiza la inexistencia de solicitudes de autorización. Este es un organismo del Centro Nacional del Libro, ente gubernamental creado en el período de gobierno de Chávez para "adelantar, conjuntamente con otros organismos públicos y privados, el estudio sobre la situación del libro y la lectura en Venezuela con el fin de formular una política pública integral que les permita superar sus evidentes dificultades" (Boletín, 2003, p. 1). En este Boletín se muestran cifras del número de libros que se incorporaron por primera vez al mercado durante el período de 1998 a 2002, obteniéndose la información por el número de solicitudes del ISBN (Internacional Standard Book Number), requisito exigido para su comercialización. Es de hacer notar que, por ser un boletín bianual publicado en el 2003, sólo exhibe cifras de 1998 a 2002. Esto constituye una limitación para presentar estadísticas actualizadas al 2004, ya que el próximo número le correspondería salir a la luz pública en el 2005, cosa que no ocurrió.

Ahora bien, en el mencionado Boletín se exponen cifras sobre nuevos títulos de libros, independientemente de la materia o tipo de público al que van dirigidos, pero también se muestra la cantidad específica de textos escolares a los cuales se les solicitó el ISBN. Ello se presenta en la Tabla 3.

41 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2002 Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Caracas.

Tabla 3. **Nuevos libros incorporados al mercado venezolano (1998-2002).**

Año	Textos escolares	Variación Interanual	Otros libros	Variación Interanual	Total	Variación Interanual
1998	295		736		1031	
1999	301	2,0	787	6,9	1088	5,5
2000	211	-30,0	639	-18,8	850	-21,8
2001	312	47,8	628	-1,7	940	10,5
2002	147	-52,0	648	3,1	795	-15,4
Total	**954**	**(27,7)**	**3438**	**(72,3)**	**4704**	**(100,0)**

Fuente: Boletín estadístico en línea sobre el libro y la lectura.

Varios aspectos se desprenden de estas cifras. Quizás el más sobresaliente lo constituye la evidencia de que gran cantidad de nuevos textos escolares (631 desde 1999), se incorporaron al mercado, sin autorización del Ministerio de Educación. Por tanto, no ha habido supervisión acerca de su calidad didáctica y correspondencia de sus contenidos con el diseño curricular de la educación básica. La Memoria y Cuenta del Ministro de Educación en 2003 hará escasas referencias al texto escolar dentro de sus logros, la referencia se centrará en la educación indígena intercultural bilingüe, con apoyo de fondos multilaterales:

> a los efectos de contribuir con el fortalecimiento de la Educación Indígena fueron elaborados 12 textos escolares y de literatura indígena monolingües y bilingües, así como la Constitución Bolivariana de Venezuela traducida al idioma Wayuu correspondientes a los pueblos indígenas Bari, Pume, Baniva, Warekena y Wayuu, de los estados Amazonas, Apure y Zulia, mediante la cooperación del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el MECD, con una inversión de 119.700.000 bolívares provenientes del PNUD. Así mismo, se realizó la impresión de 8.000 ejemplares del libro Los Hijos de la Tierra, acerca del tema indígena con una inversión de 30.400.000 bolívares [42] (Ministerio de Educación, Memoria 2003).

42 Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MEMORIA 2003 que el Ministro de Educación, Cultura y Deportes Presenta a la Asamblea Nacional, V – CXXVIII – N° CXXIV, Caracas, 2004.

En el año 2002 se muestra una baja importante del número de nuevos títulos. En términos precisos, hubo una disminución del 52% con respecto al año anterior. Podría presumirse que la incertidumbre política y económica de ese año (sucesos de abril y paro general) incidió en tal disminución. Sin embargo, llama la atención que, con todo y la disminución, los textos escolares autorizados incorporados en el 2002 superan en cantidad (105) a los autorizados durante todo el período de gobierno de Jaime Lusinchi.

El total de nuevos textos escolares que solicitaron el ISBN durante los años 1999 al 2002, lo cual presume su posterior comercialización, representa un poco más del 50% de los autorizados por el Ministerio de Educación durante todo el período democrático desde Rómulo Betancourt hasta la segunda presidencia de Rafael Caldera. Durante los 40 años de democracia previos al gobierno de Chávez, se habían autorizado un total de 1.091 textos escolares, mientras que en ese gobierno, hasta 2002, habían solicitado el ISBN un total de 631 textos.

Se podrá pensar que tales razonamientos no son correctos, porque se están comparando cifras de autorizaciones de las autoridades ministeriales en materia de educación con inscripciones en el ISBN. Tal observación podría ser atinada, porque si bien el ISBN es requisito indispensable para la comercialización del texto, no lo es para efectuar la solicitud de su autorización ante el Ministerio de Educación. Inclusive esta es previa a aquella. De tal manera que puede darse el caso, si no hay control por parte del órgano gubernamental, de que un editor inscriba un texto y lo lance a la venta sin la debida autorización ministerial. Es probable que esta sea la situación que ha predominado en los últimos años en Venezuela y que serviría para explicar la tendencia decreciente del número de autorizaciones otorgadas desde el gobierno de Lusinchi hasta el año 2002.

Desde comienzos del gobierno de Chávez, el Ministerio de Educación fue objeto de una serie de reestructuraciones que trastocaron en repetidas oportunidades el organigrama interno. Entre las primeras medidas se puede mencionar la creación de un Viceministerio de Educación Superior hasta el momento inexistente; luego se le endosó al Ministerio la responsabilidad de

encargarse de los sectores Cultura y Deportes a través de la creación de los respectivos Viceministerios, por lo cual pasó a llamarse Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Luego, por orden del presidente de la República, se creó el Ministerio de Educación Superior, lo cual trajo como consecuencia que un conjunto de funciones antes ejercidas por el Despacho de Educación pasara al nuevo Ministerio.

Posteriormente, también por orden del presidente de la República, se creó el Ministerio de la Cultura, por lo que el Despacho de Educación queda bajo el nombre de Ministerio de Educación y Deportes. En estos ajustes y reajustes ministeriales, algunas dependencias se fusionaron, otras se reestructuraron, mientras que otras, simplemente, desaparecieron del organigrama ministerial.

Por supuesto, el solo hecho de la concreción de estos cambios no podría explicar lo relativo a los textos escolares. Sin embargo, en este proceso de reestructuración permanente de responsabilidades y funciones ministeriales, desapareció del organigrama la oficina encargada de supervisar y evaluar las solicitudes de autorizaciones para la introducción al mercado de los textos escolares. Sólo permaneció una Oficina de Licitaciones encargada de evaluar los textos escolares que el Ministerio de Educación y Deportes adquiriría para abastecer las bibliotecas escolares.

Al indagar sobre las razones que primaron para eliminar la instancia encargada de autorizar la comercialización de los textos escolares, no hubo respuesta oficial en este sentido. Por otra parte, ningún documento oficial del Ministerio aporta información sobre los criterios que justificaron la eliminación de esta oficina. Esta situación hace que en la Venezuela de la revolución bolivariana coexistan armoniosamente tres situaciones contradictorias. Por una parte, un discurso profundamente antineoliberal que critica de forma acérrima y sin cortapisas toda forma de relación mercantilista que coloque los intereses del capital por encima de los intereses de las personas; y, por otra, un gobierno que hace la vista gorda ante la responsabilidad indelegable de supervisar y controlar de manera exhaustiva la calidad de los textos escolares. Todo esto a pesar de haber reivindicado, inclusive constitucionalmente, el

principio del Estado docente, lo cual le otorga la autoridad absoluta para regular todo lo concerniente al sector.

Así, se deja a los vaivenes de la libre oferta y la demanda el control de la calidad de los textos, con excepción de aquéllos a ser adquiridos por el despacho para abastecer a las bibliotecas escolares. De esta manera, los consumidores, es decir, maestros y padres, deben velar por seleccionar aquellos textos que cumplan con los requisitos de calidad pedagógica y contenidos adecuados a los programas oficiales. Los productores e importadores, por su parte, deben garantizar que los productos que ofrecen satisfacen las exigencias de la demanda, para poder sobrevivir en un mercado cada vez más competitivo.

En 2007, el gobierno nacional anuncia sus acciones en materia educativa, incorporando en el sistema educativo venezolano un nuevo currículo por la vía de los hechos a partir de la incorporación de nuevos textos escolares de educación básica y media. El texto escolar canalizó el lenguaje del partido de gobierno en el contexto escolar: "No es que vamos a inyectarle comunismo a los niños desde que nacen, es simplemente incluir en los currículos, desde las primeras letras hasta los sectores universitarios, los auténticos valores de una sociedad, inyectar lo que es el socialismo" (ABN 14/02/2007), sostuvo el ministro, tónica de lo que será la discusión de la reforma curricular y la incorporación de nuevos textos escolares en el sistema educativo venezolano. Hay un cambio en el accionar. La nueva política gira en torno a que el texto escolar es responsabilidad del Estado; por tanto, el Ministerio debe administrarlo, editarlo e implementar su uso en el universo de las instituciones escolares. Lo interesante de este cambio es que debe también redactar el texto escolar.

En septiembre de 2007, el ministro Adán Chávez anunció que el Ministerio de Educación trabajaba en la "elaboración de nuevos textos escolares, así como en la revisión y evaluación de los que se han venido utilizando en los últimos años". Se publicaría una lista de textos recomendados que se adaptaran al rediseño curricular. Los primeros anuncios comienzan a tener resonancia en septiembre de 2007 cuando se inicia el año escolar. Desde una perspectiva sociopolítica en el período de 2001 a 2007, es fundamental tener en cuenta que el gobierno de Venezuela, bajo la presidencia de Hugo Chávez, concibió

la educación y sus materiales como instrumentos para la construcción de un nuevo modelo de país, el *socialismo del siglo XXI*. Esto fue percibido, debatido y resistido por diversos actores sociales. Inicialmente, se indicó que los representantes que desearan adquirir otros libros podrían hacerlo, sugiriendo libertad de elección. Sin embargo, las editoriales se encontraban en *total incertidumbre* ante el anuncio de un "texto único de uso obligatorio"[43].

En esa oportunidad, el Ministro de Educación, Adán Chávez, hermano del presidente Hugo Chávez, "explicó que el MPPE trabaja en la elaboración de nuevos textos escolares, así como en la revisión de los que se han venido utilizando" (Prensa –MPPE, 05 de septiembre de 2007). El ministro afirmó que:

> hay algunos textos de esos que han publicado las diversas editoriales que podemos recomendar para el inicio de año (...) lo que sí debe estar bien claro es que será sin coartarle la libertad a nadie, porque los representantes que quieran adquirir otros libros pueden hacerlo (Prensa – MPPE. 05 de septiembre de 2007).

Para la elaboración de los textos escolares, el gobierno contaría con la asistencia de una delegación cubana (El Nacional, 06 de septiembre de 2007). Poco después, se confirmó que el Ministerio de Educación editaría los libros del próximo año escolar y que lo procesado por él Ministerio tendría *carácter obligatorio en educación pública y privada.* El presidente Hugo Chávez, en septiembre de 2007, reiteró que el Estado publicaría *textos oficiales* y que la instrucción debía regirse por ellos. Argumentó que los textos de la década de los 70 ya estaban *ideologizados*, *eurocéntricos*, lo cual justificaba la necesidad de nuevos materiales. Advirtió que las instituciones privadas que no se apegaran al sistema educativo bolivariano tendrían que cerrar[44].

---

43 EDITORIALES ESPERAN REUNIÓN CON EL MINISTRO CHÁVEZ Están en total incertidumbre sobre anuncio del texto único En total incertidumbre se encuentran las editoriales del país ante el anuncio del ministro Adán Chávez, según el cual ese despacho distribuirá un texto único de uso obligatorio, pero sin negar el acceso a otros libros (...) El Universal, 30-09-07.

44 Chávez: En 2010 todas las escuelas y liceos del país serán bolivarianos. SG / El-Nacional.com. http://www.el-nacional.com/Articulos/DetalleArticulo.asp?idSeccion=63&id=112745. 17-09-07 7.

Con ello, el gobierno dejó claro que la educación no era un proyecto aislado, sino un *eslabón más* para imponer un sistema político *completamente diferente al democrático capitalista* existente, buscando construir una *Nueva República* y una utopía socialista que había sido la consigna del discurso político del gobierno.

La polémica sobre los textos y su nueva orientación fue zanjada por el mismo ministro, quien apuntó que la revisión de los textos sería para el año 2008. Esta medida fue acompañada de un nuevo criterio: "Lo procesado por el ME tendrá carácter obligatorio en educación pública y privada docente" (Últimas Noticias, 09/09/2007), concentrando en el Ejecutivo la elaboración de esta herramienta del trabajo escolar. El planteamiento se orientó a que: "el Gobierno trabaja para garantizar la total gratuidad de la educación y en esas acciones se inscriben los textos escolares que realiza el despacho educativo" (Prensa-MPPE.14/09/07). Los textos estarían disponibles en enero de 2008, iniciado ya el año escolar: "De la nueva oleada de libros aprobados por el Ministerio, estarán listos para finales de enero del próximo año" (Últimas Noticias, 16/12/2007).

El anuncio de la reforma curricular viene acompañado de la idea ministerial, según la cual "los docentes son un instrumento fundamental para la desideologización capitalista y para la construcción de la nueva sociedad" (Prensa-MPPE, 24/01/2008). Este primer anuncio marca el debate durante todo el año escolar 2008-2009. La nueva propuesta señala que acoge los ideales de Simón Bolívar, Ezequiel Zamora y Simón Rodríguez. El presidente, en defensa de la propuesta, señaló: "El nuevo pensum es para modernizar la educación, para cambiar la dominación del maestro, para la liberación" (El Nacional, 31/03/2008).

La reforma se justificaba, pues muchos programas estaban vigentes desde la década de los años 1970 y 1980. La nueva propuesta curricular fue objeto de crítica por amplios sectores de la sociedad venezolana, muchas fueron las movilizaciones y pronunciamientos. La presión llevó a que el mismo presidente anunciará posponer la reforma, pero incorpora la idea de que, de surgir una nueva propuesta, la misma debía ser sometida a referéndum "Se debe dar un gran debate durante este año y parte del año que viene y luego ir

a un referendo contrastando dos modelos" (ABN, 03/04/2008) el presidente señaló "el Gobierno no está apurado en implementar el nuevo currículo educativo" (El Nacional, 04/04/2008). El ministro de educación sostuvo:

> la elaboración del currículo educativo comenzará desde cero (...)" (El Nacional, 06/07/2008). En el área de las Ciencias Sociales, por señalar un aspecto "Currículo exagera el estudio de los 9 años del Gobierno. De los 160 contenidos en ciencias sociales, 76 se dedican al chavismo, 3 al ideario bolivariano, 21 a la historia contemporánea y 9 a la historia universal" (El Nacional, 02/04/2008).

En áreas como ciencia y tecnología, "quedó arrinconada, reducida a unos pocos temas que se repiten monótonamente de grado en grado" (LaCueva, 27/05/2008).

En términos del texto escolar, a partir de 2001, se observan importantes cambios, anuncios y controversias, especialmente, en el contexto de la implementación del modelo educativo bolivariano y la redacción de una nueva Ley Orgánica de Educación. Luego de intentos de reforma curricular y la publicación de nuevos textos escolares, el año 2009 se caracterizó por la discusión sobre los contenidos de los textos escolares, particularmente, de los referidos a la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esta oportunidad, la crítica no viene del ejecutivo nacional, ya sea de su presidente o del ministro sino del poder legislativo, una diputada de la Asamblea Nacional, presidenta de la comisión de educación indicó "La intención es ir recopilando textos de editoriales como Brisa, Santillana y Bolivariana, que son elaborados por conocidos y poderosos sectores económicos que pudieran tener intenciones de tergiversas nuestra realidad histórica" (ABN, 16/02/2009). La declaración no trascendió, pero sentó un precedente importante, ante un debate que no será público, sino asumido directamente por el gobierno nacional. "Además de dar un gran debate nacional sobre un tema tan importante para la formación de los niños y jóvenes venezolanos" (ABN, 16/02/2009).

Este año, el punto de la política y la gestión pública se centró en avanzar sobre el tema de las misiones y la promulgación de una nueva Ley de Educación, en

el marco de un contexto de profundas críticas a la propuesta y enfrentamiento de sectores educacionales, especialmente, del sector universitario contra el gobierno nacional. La Ley Orgánica de Educación de 2009 es más explícita que la versión de 1980 en cuanto a la mención de los textos escolares y la regulación sobre ellos. Dentro de las atribuciones de planificación, ejecución y coordinación política, el Estado vía Ministerio de Educación tiene la facultad de: "g. De actualización permanentemente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica, con base en los principios establecidos en la Constitución de la República y en la presente Ley." [45]

Otro hito en la polémica sobre textos escolares ocurrió a partir del anuncio hecho en marzo de 2011, en el que el presidente Chávez declara:

> Un equipo del trabajo del Ministerio de Educación trabaja en el proyecto Viva la escuela, que consiste en la edición y distribución gratuita de textos escolares dirigidos a los alumnos de las escuelas primarias. Así lo informó el presidente de la República, Hugo Chávez, durante un contacto telefónico con el programa La Hojilla, transmitido por Venezolana de Televisión (VTV)" (ABN, 22/04/2011).

El anuncio de marzo luego es posicionado en agosto, a comienzo del año escolar, cuando el presidente por la red social Twitter anuncia "la edición de 12 millones de textos escolares que serán distribuidos gratuitamente en escuelas públicas, al inicio del año escolar 2011-2012, en septiembre próximo" (AVN, 08/08/2011). Son 12 millones de textos de "distribución gratuita de li-

45 República Bolivariana de Venezuela, 2009, Ley de Educación. El Artículo 10 prohíbe explícitamente: "la publicación y divulgación de programas, mensajes, publicidad, propaganda y promociones de cualquier índole, a través de medios impresos, audiovisuales u otros que inciten al odio, la violencia, la inseguridad, la intolerancia, la deformación del lenguaje; que atenten contra los valores, la paz, la moral, la ética, las buenas costumbres, la salud, la convivencia humana, los derechos humanos y el respeto a los derechos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, que promuevan el terror, las discriminaciones de cualquier tipo, el deterioro del medio ambiente y el menoscabo de los principios democráticos, de soberanía nacional e identidad nacional, regional y local". Esto aplica directamente a los textos escolares, asegurando que su contenido sea formativo y no perjudicial.

bros para estudiantes de primaria, tiene como objetivo que la población con menos recursos económicos pueda contar con los textos escolares, para garantizar la educación como un derecho inalienable del ser humano" (AVN, 08/08/2011).

Este accionar se hacía en el contexto de campaña electoral y donde la oferta electoral del gobierno era avanzar hacia el socialismo. Cuestión que generó controversia, ya que la proposición contravenía los Principios Constitucionales de 1999 y dejaba de lado el rechazo que la población venezolana había puesto de manifiesto en 2007, respecto al cambio de la constitución y la modificación del sistema educativo, conforme a los principios del socialismo bolivariano entendido por el gobierno. En palabras de Tulio Ramírez: "De esta manera querrán imponer el CB que fue vetado por toda la sociedad" (El Universal, 09/08/2011). Para matizar la discusión, el funcionariado del ministerio salió en defensa de la política, indicando que no son libros de textos, sino libros de lectura, con los cuales se expresa un primer viraje en la concepción de esta herramienta pedagógica:

> Nosotros concebimos estos libros como lecturas, desterramos las palabras textos escolares, porque son libros de lecturas donde no se prescribe lo que debe hacer el docente o el alumno, sino que sólo se dan algunas orientaciones para que los docentes las practiquen en sus tareas diarias con los niños" (AVN, 23/09/2011).

Para atenuar la discusión sobre los textos, el gobierno lanzó en 2014 una campaña llamada *Consulta Nacional Educativa*, con la finalidad de recoger percepciones sobre la educación y formalizar un nuevo diseño curricular. En los hechos, la campaña se utilizó para validar lo ya hecho en el currículo bolivariano y el sistema escolar bolivariano.

Más allá de anuncios sobre cifras y concepciones, lo sustantivo del asunto es que hizo del texto escolar, de *su texto escolar*, un instrumento de uso obligatorio en la escuela. Del no-control sobre el texto se pasó a su control absoluto cuando, mediante la circular de fecha de 10 de octubre de 2011, identificada con el código MDZ2011-06, se estableció que

"queda terminantemente prohibido la solicitud y/o uso de textos o libros escolares en el nivel de educación inicial y de otros textos o libros para el nivel de educación primaria distintos a la Colección Bicentenaria" (TalCual, 23/09/2023).

Cabe destacar que luego, para el año 2012, el anuncio sería de 28 millones de textos escolares a distribuir por el gobierno nacional; al año siguiente, 2013, se anunció la distribución de 35 millones de libros, como expresó la ministra de educación en su momento: "Es importante que podamos distribuir estos libros, que son de calidad, porque están basados en el currículum nacional bolivariano" (El Universal, 06/09/2013), a contracorriente del rechazo que, como se indicó, expresó la sociedad venezolana en el referéndum de 2007. "La educación socialista está formando a los niños, niñas y adolescentes en solidaridad, superación, corresponsabilidad, colaboración, estamos subvirtiendo la lógica del capital para enseñar la historia del socialismo", sostiene la ministra de educación, Marian Hanson: "los 14 años de la historia inmediata de Venezuela y los avances logrados en Revolución son mostrados en los libros" (AVN, 20/09/2013). Así, el contenido del texto escolar se homologa con el discurso político del gobierno nacional. Por la vía de los hechos, la reforma curricular bolivariana se instrumentalizó por la vía de los textos escolares de la colección Bicentenaria.

Es una lástima que en el país no existan estadísticas actualizadas (para el 2004) sobre el número de nuevos títulos que, año a año, participan en la comercialización de los textos escolares. El gobierno, por su parte, no ha hecho el menor intento de llevar este control. Queda, pues, en manos de maestros y padres la delicada tarea de supervisar los libros que servirán de soporte a la formación de los educandos venezolanos. Las instancias dedicadas a la promoción del libro y la lectura en Venezuela, como el CENAL, a través de su observatorio, no reportan información al respecto, siendo una de sus funciones "generar estadísticas e información analítica confiable y validada, que reflejen la realidad de los procesos inherentes a la cadena del libro y la lectura en los ámbitos público y privado" (http://cenal.gob.ve/?page_id=1704).

EL TEXTO ESCOLAR EN CRISIS

¿Tiene en la actualidad el Estado venezolano una política sobre textos escolares? Entre 2011 y 2015, el gobierno venezolano impulsó la Colección Bicentenario, un proyecto liderado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Este programa tenía como objetivo la elaboración, impresión y distribución gratuita de textos escolares para los niveles de educación inicial, primaria y media del subsistema de educación básica. Durante este período, se distribuyeron más de 72 millones de libros en todo el país. Desde 2018, la producción y distribución de la Colección Bicentenario se ha paralizado. Según la Cámara Venezolana de Editores, la producción de textos escolares en el país ha caído en un 90% en comparación con años anteriores (Uzcátegui, 04/10/2024).

Actualmente, las escuelas públicas dependen en gran medida de los textos disponibles en el mercado privado, de materiales digitales o de recursos elaborados por los propios docentes. La crisis económica y social ha afectado, significativamente, el sistema educativo venezolano. La escasez de recursos ha llevado a una disminución en la producción de textos escolares y a dificultades en su distribución. Además, la emigración masiva de maestros y la falta de actualización curricular han contribuido al deterioro del sistema educativo (Moleiro, 10/10/2024).

La desinstitucionalización del sistema escolar venezolano supone, entre otras cosas, además de la pérdida de la capacidad inclusiva de la escuela por un retraimiento de las funciones educativas del Estado contempladas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)[46], dejar

46 A partir de 2006 se desarrolla un ciclo de disminución de la matrícula en la escuela, al pasar de 52 % a 18 % de la población hoy, según los cálculos que se pueden hacer con base en la información que se dispone. En apariencia se ha producido una suerte de agotamiento del modelo de escolarización, lo que se traduce en un drástico estancamiento con signos regresivos-depresivos de la escolaridad informada oficialmente. Bravo y Uzcátegui, 2025, Aproximación al lugar (histórico) que ocupa la educación en el conjunto demográfico del país, desde una perspectiva de seguimiento (FolloW Up), en: *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 22 (32), 63 - 81. https://doi.org/10.25074/pfr.v22i32.2732 Un balance sobre la escolaridad en Venezuela puede hacerse a partir del *informe anual generado desde la línea de investigación memoria educativa venezolana* (Bravo, 2024), disponible en la sala de lectura virtual https://app.box.com/s/zkfnq0naobw0i8co2rs8qj2b0dd3wze9/folder/11724960757.

aspectos del universo de elementos que configura el espacio escolar, entre ellos los textos escolares. En el portal oficial del Ministerio de Educación de Venezuela sobre el tema nada se dice; la última edición de los textos escolares disponibles en formato digital en el portal oficial data del año 2014, aun cuando en 2017 y 2023 se planteó una reorganización del sistema escolar venezolano (Rojo, 2023).

Pasamos de una discusión a una no-discusión sobre los problemas centrales de la educación; uno de ellos es el texto escolar. Una muestra de cómo la educación, más que mecanismo de ascenso social para todos los venezolanos, se piensa como mecanismo de inserción social de quienes comulgan con la ideología dominante. Esta función es abiertamente reconocida: "No hay educación inocente. Todos los textos escolares pasan por una visión ideológica, obviamente, ¿pero nuestros textos están abiertos a la revisión y a la evaluación?" (El Nacional, 13/09/2013). Esta declaración se da en momentos donde se propone un nuevo dispositivo para el control de las escuelas, como son los Consejos Educativos (Resolución 058), señala Tulio Ramírez:

> Es una visión muy acorde al estado comunal, factores decisivos pasan a ser controlados por factores externos a la escuela, es muy peligroso porque abre las puertas a los consejos comunales que pertenecen al gobierno nacional. La escuela de espacio pedagógico se va convirtiendo en otro espacio de control y adoctrinamiento del gobierno" (El Nacional, 07/01/2013).

En una entrevista a la ministra de educación en los medios de comunicación del gobierno, señaló: "La educación socialista está formando a los niños, niñas y adolescentes en solidaridad, superación, corresponsabilidad, colaboración, estamos subvirtiendo la lógica del capital para enseñar la historia del socialismo" (AVN, 20/09/2013). En materia de Ciencias Sociales, donde se ha suscitado las principales polémicas, expresó la ministra: "los 14 años de la historia inmediata de Venezuela y los avances logrados en Revolución son mostrados en los libros" que actualmente consultan los alumnos, a través de la Colección Bicentenaria" (AVN, 20/09/2013).

En el área de Lenguaje, se señaló, era la primera vez que se editaban textos escolares con el español venezolano. La profesora Minelia Villalba de Ledezma, individuo de número de la Academia Venezolana de la Lengua y coordinadora de los textos de Lenguaje y Literatura para bachillerato, expresó:

> Nunca las palabras del español de Venezuela figuraron en los libros escolares. Jamás existió eso y lo puedo demostrar porque nosotros revisamos plenamente los libros anteriores. Ahora los textos tienen el español de Venezuela desde la primera página hasta la última" (AVN, 24/09/2013).

En el área de las Matemáticas, explica uno de los autores: "Una de las críticas es que estos libros explican y eso es terriblemente revolucionario", avanza en su argumentación: "Tradicionalmente no se nos enseñaba, no estudiábamos, no indagábamos, sobre alguna de las aplicaciones" (AVN, 26/09/2013). Sin embargo, el ambiente pedagógico estaba lleno de interrogantes:

> ¿Qué pasó con el contenido del currículo del 2007? ¿Por qué se editaron 33 millones de textos escolares antes de elaborar los nuevos programas? ¿La Colección Bicentenario es un adelanto del nuevo plan de estudios? Son algunas de las preguntas que gravitan en torno a la consulta del Ministerio de Educación para el nuevo Currículo Bolivariano (...)" (El Universal, 30/12/2013).

Por la vía de los hechos, los textos escolares se convierten en el nuevo diseño curricular. El asunto es que, progresivamente, se observa

> abandono de la enseñanza de las ciencias en beneficio de una suerte de religión política oficial y deterioro de la función docente en lo que respecta a las condiciones laborales y salariales, de principal factor asociado al rendimiento de la enseñanza, la docencia" (Memoria Educativa Venezolana, 2015).

Pese al esfuerzo del gobierno de hacer del texto escolar un texto único, la investigadora Martha Aguirre reportó que "en muchos casos los libros no

se están aplicando en las aulas" (El Nacional, 18/01/2015). En la práctica, los docentes recurrían a sus textos escolares anteriores, dejando el texto de la Colección Bicentenario solo para los escasos momentos de inspección oficial. El ministro apuntó: "Con los libros de la Colección Bicentenario, la familia venezolana ya no tiene que gastar dinero en la adquisición de los textos necesarios para completar el proceso de formación de los y las estudiantes" (MPPE, 20/06/2016).

Textos que han generado discusiones en torno a su contenido (Salcedo, 2015; Del-Valle y Liberatore, 2016; Blanco, 2017, Ramírez, 2017).

Los textos escolares son sagrados: "Quien ataca esta colección es un ignorante en materia educativa y pedagógica", señala el ministro Rodulfo Pérez a los medios de comunicación (MPPE, 20/05/2016). Frente a la discusión curricular, señala Olga Ramos, miembro de la ONG Asamblea de Educación: "Si quieren hacer una mejora, lo primero que hay que hacer es cambiar la Colección Bicentenario". Estas declaraciones en un momento de profunda crisis institucional, en el que intenta el gobierno impulsar una reforma educativa, sin mayor capacidad de reacción educativa, frente a la pérdida de legitimidad social.

Ciertamente, la Colección Bicentenario generó polémica por la orientación de su contenido y, en cierta medida, por el carácter sustitutivo del ordenamiento curricular del momento, pero venía con un aspecto innovador: los textos, además de ser de distribución en papel, serían puestos a disposición en formato digital y tenían como fuente de articulación el *Programa Canaima*, que permitía el acceso a la tecnología, por parte de los escolares a partir de la dotación de una computadora (*tablet* o *laptop*) para acceder a las actividades escolares. La propuesta es que, por medio de las *Canaimas*, se actualizarían y accederían a los recursos para el aprendizaje.

Desde el año 2013, la industria editorial de textos escolares en Venezuela experimenta una crisis continuada. La crisis del texto escolar es expresión de la crisis del mundo editorial venezolano (Avendaño, 2023). Al plantearse el texto editado por el Ministerio de Educación como texto único de consulta

en el aula, la producción del mismo ha decaído (TalCual, 27/09/2023). Muchas editoriales se han ido del país, incluso, en momentos de auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Ante la aparición de la inteligencia artificial, "los muchachos ven el libro como algo anticuado", asegura Mazparrote, presidente de la Cámara Venezolana del Libro (TalCual, 27/09/2023).

Mazparrote afirma que "de 25 agremiados de las editoriales que había en 2010, hoy solo quedan ocho, mientras que de 110 afiliados con los que contaba la Cámara Venezolana del Libro, ahora solo quedan 30, que son los que mantienen activo el sector" (TalCual, 27/09/2023). Esto pone en evidencia no solo la crisis del texto escolar, sino de la industria del libro en Venezuela (El Nacional, 14/11/2023).

La producción de textos escolares por editoriales privadas, nacionales y extranjeras, se ha reducido al mínimo: "libros escolares, por ejemplo, las seis editoriales que todavía operan, después de que unas 20 cerraron, vendieron un 60 % menos de ejemplares en comparación con 2018" (PanamPost, 19/12/2019); sus principales usuarios son escuelas privadas, pues en las escuelas dependientes del Ministerio de Educación son de uso obligatorio los textos de la Colección Bicentenario, textos que desde su publicación en 2013 no han sido reimpresos desde 2018 y solo se accede a ellos en formato digital.

CONCLUSIONES

El recorrido por las políticas educativas, en general, y las dedicadas a los textos escolares en particular, implementadas por cada uno de los gobiernos en Venezuela desde 1958, revela que, si bien se han llevado a cabo esfuerzos para lograr la inclusión de un número cada vez mayor de venezolanos al sistema escolar, política exitosa por lo demás, y para conseguir una educación diversificada y de calidad. La preocupación por los textos escolares se ha limitado casi, exclusivamente, al control de sus precios de venta para aliviar los apuros económicos de la población de escasos recursos, acompañado de un abandono progresivo del control académico de los mismos.

La revisión a las políticas públicas dirigidas a los textos escolares en Venezuela entre 1958 y 2023 revela tres tendencias: con el advenimiento de la democracia venezolana a partir de la caída de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez en 1958 hasta 1999, se observa un primer escenario de acción estatal; luego, con la llegada a la presidencia del teniente coronel Hugo Chávez en 1999, hay una alteración del escenario institucional escolar venezolano incluyendo la política respecto a los textos escolares; tendencia que se altera, definitivamente, desde el año 2013 con el achicamiento del sistema escolar venezolano, la erosión de parte de su institucionalidad y la casi desaparición del texto escolar de la discusión pública nacional.

La preocupación central de los gobiernos sobre el texto escolar ha girado, básicamente, alrededor de la autorización oficial para su comercialización, la congelación de los precios y la pérdida por sublimación del elemento curricular instrumentado por medio del texto escolar. ¿Es la política sobre los textos escolares expresión de las preocupaciones por el funcionamiento del sistema escolar?

Es importante la reflexión pedagógica que genere o estimule lineamientos innovadores o nudos de discusión a nivel ministerial y en las universidades y centros de formación docente y que conduzca a perfeccionar los textos escolares a la luz de los adelantos pedagógicos y las necesidades propias del alumnado venezolano y de las demandas actuales de la sociedad ante

un mundo globalizado e interconectado. Sin menoscabar la responsabilidad que les corresponde a los padres sobre este espinoso tema, no queda la menor duda de que es a los docentes a quienes les correspondería, directamente, esta tarea.

El hecho de estar involucrados como intermediarios entre el estudiante y el texto escolar, los hace corresponsables de los posibles errores y deformaciones que puede sufrir un niño como producto de textos elaborados sin las mínimas pautas pedagógicas y éticas. Así, el docente es el llamado, en primer lugar, a llevar a cabo esta vigilancia sobre los textos escolares. Este llamado se hace en un contexto de cambios acelerados que se suceden en la sociedad y la educación actual.

Las opciones que suponen la democratización del acceso al internet amplían los recursos de aprendizaje, de los cuales dispone el docente y el alumno para el desarrollo de los contenidos escolares, más allá de la orientación que pueda marcar el texto escolar. ¿Debería el Estado asumir un rol más activo como editor público? A la idea histórica del texto escolar único, incluso de la biblioteca de aula y escuela las oportunidades que ofrece el mundo virtual para el aprendizaje, llevan a repensar las políticas sobre textos escolares y en consecuencia su edición. Digitalizar el texto escolar es una acción insuficiente frente a las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje hoy. Allí la importancia de la labor de los docentes y las escuelas de canalizar las aspiraciones pedagógicas que supone la formación hoy ante la necesidad de diversificar los recursos aprendizaje.

En un contexto del auge de la Inteligencia Artificial (IA) y sus posibles aplicaciones al mundo escolar, el texto escolar y la enseñanza en general, enfrentará nuevos retos y adaptaciones. A este respecto, la labor del docente será un factor clave respecto como el texto escolar se acomode a las nuevas texturas del aula. ¿Cómo garantizar calidad, equidad y pluralismo en los contenidos escolares ante el auge de plataformas digitales, IA generativa y recursos hipertextuales que escapan al control institucional tradicional? Este desafío implica revisar la noción misma de texto escolar y pensar nuevos dispositivos pedagógicos regulados democráticamente.

SIGLAS

ABN - Agencia Bolivariana de Noticias

AVN – Agencia Venezolana de Noticias

REFERENCIAS

ABN (03/04/2008). Presidente Chávez propone referendo para reforma curricular. Caracas, ABN.

ABN (14/02/2007). Cambio curricular... Ministro Adán Chávez. Caracas, ABN.

ABN (16/02/2009). Comisión de Educación de la AN iniciará revisión de textos escolares. Caracas, ABN.

ABN (2008, 30 de abril). Presidente Chávez propone referendo para reforma curricular. Caracas, ABN.

ABN (22/04/2011). Editarán y distribuirán gratuitamente textos para alumnos de escuelas primarias. Caracas, ABN.

AGENCIA ISBN DE VENEZUELA. (1997). Estadísticas ISBN y de comercio exterior del libro. Caracas: Biblioteca Nacional.

ARANGUREN, Carmen. (1997). *La enseñanza de la historia en la Escuela Básica*, Mérida, Universidad de los Andes-Ediciones Los Heraldos Negros.

ARANGUREN, Carmen y ANTÚNEZ, Ángel. (1999). «Análisis y propuesta al currículo de educación básica en el área de ciencias sociales en Venezuela. 1997-1999», en: *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N°4 (1999):131-160.

ARTEAGA, Carmen (2008): Democracia y ciudadanía representadas en libros de texto de primaria venezolanos. En: Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

AVENDAÑO, Sofía (2023): «¿Cómo se vive el sector libro en Venezuela?», en: *Comunicación: Estudios venezolanos de comunicación,* 201, pp. 193-202.

AVN (08/08/2011): «Cada estudiante de primero a sexto grado de las instituciones educativas oficiales, recibirá, de manera gratuita, al inicio del año escolar 2011-2012. Caracas, AVN.

AVN (08/08/2011): «Chávez sobre dotación de textos escolares: "Esto es construcción del socialismo"». Caracas, AVN.

AVN (20/09/2013): «Hanson: La revolución bolivariana tiene una visión de educación humanista y liberadora», Caracas, AVN.

AVN (20/09/2013): «Viceministra Maigualida Pinto: El estado no ha regateado para invertir en textos escolares», Caracas, AVN.

AVN. (23/09/2011): «Viceministro Con Colección Bicentenaria no pretende ideologizar a los niños», Caracas, AVN.

AVN. (23/09/2011): «Viceministro Con Colección Bicentenaria no pretende ideologizar a los niños», Caracas, AVN.

AVN. (24/09/2013): «El español de Venezuela nunca figuró en los textos escolares criollos. Antonio Barrios», Caracas, AVN.

AVN. (26/09/2023): «"Estos textos escolares explican y eso es terriblemente revolucionario"», Caracas, AVN.

BEYER K., WALTER O. (2006). «Algunos libros de Aritmética usados en Venezuela en el período 1826-1912», *Revista de Pedagogía*, vol. XXVII, núm. 78, enero-abril, 2006, pp. 71-110.

BEYER K., WALTER O. (2014). «Los textos escolares y el error en matemáticas», *Revista MATUA*, 1 (1), pp. 1-25.

BISBE BINILLA, Luisana De Lourdes (2007): «El amerindio venezolano en los textos escolares: una representación discursiva desde la Gramática Sistémica Funcional», en: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 7, pp. 21 – 48.

BISBE BINILLA, Luisana De Lourdes (2009): «Huellas del racismo antiindígena en textos escolares venezolanos de finales de los años ochenta. Núcleo 26, pp. 11 – 35.

BLANCO, Carlos. (2017): «¿Inglés bolivariano? Actividades de libros de educación media», en: RAMÍREZ, TULIO (Comp.). *El texto escolar Diferentes miradas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 35–46.

BRAVO, Luis; UZCÁTEGUI, Ramón. (2015): «Base de Datos de la Memoria Educativa Venezolana», Caracas, Escuela de Educación.

BRAVO, Luis; UZCÁTEGUI, Ramón. (2025). «Aproximación al lugar (histórico) que ocupa la educación en el conjunto demográfico del país, desde una perspectiva de seguimiento (FolloW Up)». *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 22 (32), 63 - 81. https://doi.org/10.25074/pfr.v22i32.2732

CASTILLO DE GURFINKEL, Laura (1995): «La enseñanza de las ciencias naturales y la generación del 46», Caracas, Academia Nacional de la Historia.

COLMENARES, M. y AZUAJE, J. (2017): «Análisis de contenido de la teoría de relatividad especial en libros de texto de física», en: RAMÍREZ, TULIO (Comp.). *El texto escolar Diferentes miradas*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 47–54.

Córdova, Doris. (2012). «El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis», en: *Investigación y Postgrado,* 27 (1), 195-222. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872012000100008&lng=es&tlng=es.

Del-Valle-Mejías, M. E., y Liberatore-Porras, G. C. (2016): «Análisis de la colección bicentenario: "Nuestra historia republicana"», *Revista de Comunicación de la SEECI*, (41), pp. 17-24.

Díaz, Zulv (27/09/2023): «Textos escolares de preescolar y primaria mantienen operativas editoriales del país», Tal cual. https://talcualdigital.com/textos-escolares-de-preescolar-y-primaria-mantienen-operativas-editoriales-del-pais/

El Nacional (02/04/2008): «Baltazar Betancourt enfatizó que los docentes son un instrumento fundamental para la desideologización», *El Nacional*, E1.

El Nacional (04/04/2008): «Chávez: reforma curricular debe ir a referéndum», Caracas, *El Nacional*.

El Nacional (06/07/2008): «Héctor Navarro no reconsiderará la resolución sobre el aumento de la matrícula», Caracas, *El Nacional*.

El Nacional (06/09/2007): «Cambios, el ministerio revisa los textos escolares», Caracas, *El Nacional*.

El Nacional (07/01/2013): «Educadores exhortan a discutir y revisar Resolución 058», Caracas, *El Nacional*.

El Nacional (13/09/2013): « "Todos los textos escolares pasan por una visión ideológica"». Caracas, *El Nacional*.

El Nacional (14/11/2023): «Cámara Venezolana del Libro pide que escuelas públicas no dependan de la Colección Bicentenario», Caracas, *El Nacional.*

El Nacional (18/01/2015): «El Ministerio de Educación vigila planteles para asegurar que los maestros usen la Colección Bicentenario», Caracas, *El Nacional.*

El Nacional (31/03/2008): «El nuevo pensum es para modernizar la educación, para cambiar la dominación del maestro, para la liberación», Caracas, *El Nacional.*

El Universal (06/09/2013): «Estiman distribuir cerca de 35 millones de textos escolares», Caracas, *El Universal.*

El Universal (09/08/2011): «Entregarán 12 millones de libros en escuelas públicas», Caracas, *El Universal.*

EL UNIVERSAL (30/12/2013): «Exigen que propuesta curricular atienda exigencias de escuela», Caracas, *El Universal.*

FERNÁNDEZ HERES, Rafael (1981): «La Instrucción de la Generalidad. Historia de la educación en Venezuela (1830–1981)», Caracas, Ministerio de Educación.

FERNÁNDEZ HERES, Rafael (1987). «La instrucción pública en el proyecto político de Guzmán Blanco: Ideas y hechos. Colección Estudios, Monografías y Ensayos», Caracas, Academia Nacional de la Historia.

FRANCESCHI G., Napoleón. (2008): «Feliciano Montenegro». Biblioteca biográfica venezolana, Caracas, El Nacional-Bancaribe.

GARCÍA DE SARMIENTO, M. A. (1991): «Tendencias sobre la enseñanza de la ciencia en manuales de laboratorio de química», Investigación y posgrado. 6 (2): pp. 81-104.

LACUEVA, Aurora. (27/05/2008) «Falta ciencia en primaria», Caracas, Últimas Noticias.

MILLÁN, Ana. (2018). «Positivismo aprendizaje y enseñanza de la historia de Venezuela», en: *Revista Ciencias de la Educación*, 28 (51), 395-407. 395.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1971): «Seminario-taller sobre elaboración de textos escolares. Informe». Caracas: Venezuela

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1995). «II Seminario-Taller Internacional sobre Diseño y Producción de Materiales Educativos. "Hacia un mejor libro de texto"», Caracas, del 31 de julio al 11 de agosto de 1995.

MOLEIRO, Alonso. (10/10/2024): «Venezuela pide a los profesores jubilados que regresen a las aulas para paliar la deserción de maestros», El País, https://elpais.com/america/2024-10-10/venezuela-pide-a-los-profesores-jubilados-que-regresen-a-las-aulas-para-paliar-la-desercion-de-maestros.html?utm_source=chatgpt.com

MORLES, Armando (1999): «Los libros de texto y la enseñanza de la lectura en Venezuela», en: *Investigación y posgrado*, 14 (2): 65-75.

ORREGO AGUDELO, Gloria Amparo (2017): «Mujer, políticas públicas y textos escolares en el siglo XX colombiano», Tesis doctoral, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

OSORIO, Leonardo y BALBUENA, Carolina. (2013). «Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: Un análisis de los textos escolares de historia universal», en: *Tiempo y Espacio*, 23 (60), 39-58. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-94962013000200004&lng=es&tlng=es.

Panam Post (19/12/2019): «El chavismo acabó con la industria editorial en Venezuela», PanAm Post (Portal de Noticias)

PRENSA – MPPE (14-09-07): «El gobierno trabaja para garantizar la total gratuidad de la educación y en esas acciones se inscriben los textos escolares que realiza el despacho educativo», Caracas, Prensa – MPPE.

PRENSA – MPPE (20/05/2016): «En la Colección Bicentenario reposan las ideas más valiosas del pueblo de Venezuela», Caracas, Prensa – MPPE.

Prensa–MPPE (05/09/2007): «Ministro Chávez reafirmó que las clases inician el 17 de septiembre», Caracas, Prensa – MPPE.

Ramírez, Tulio (2012): «El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: Ciencias Sociales 6to. Grado», *Investigación y Postgrado,* Vol. 27, 2012, pp. 163–194.

Ramírez, Tulio (2017): «Lecciones para cambiar la historia», en: Ramírez Tulio (Comp.). El texto escolar Diferentes miradas, Caracas, Universidad Central de Venezuela, pp. 85–102.

Ramírez, Tulio (2002): «El blanco, el mestizo, el negro y el indio en las ilustraciones de los textos escolares de educación básica en Venezuela», en: *Investigación y Postgrado*, v.17, N. 1, Caracas.

Ramírez, Tulio (2003): «El texto escolar: una línea de investigación en educación», en: *Revista de Pedagogía*, 24 (70), 273-292.

Ramírez, Tulio (2003): «Maestros y textos escolares en Venezuela un estudio sobre la percepción del texto escolar en una muestra de maestros de educación básica», en: *Revista Ensayo y Error*, Nueva Etapa, Año XII, Nro. 24.

Ramírez, Tulio (2017): «Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres», en: *Araucaria Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 38, pp. 181-210

Ramírez, Tulio (2017): «Lecciones para cambiar la historia», en: El texto escolar, diferentes miradas, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Ramos De Francisco, Consuelo (1996): «La Biblioteca en la Educación Venezolana (1830–1990)», en: *Revista de Pedagogía*, XVII (47): pp. 27-49.

Rivera, Víctor. (2017). «Construcción del Indígena en el Proceso de Conquista y Colonización de Venezuela. Análisis Comparativo de Textos del Área de Historia de Cuarto Grado antes y después de 1999», Trabajo Especial de Grado, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

RODRÍGUEZ, Rubén (2017): «Textos escolares de instrucción primaria: los manuales moralizantes. Venezuela 1830», en: *Revista Paradigma*, Vol. XXXVIII, N.º 2, diciembre de 2017, pp.160–183.

ROJO JIMÉNEZ, M. E. (2023): «El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela», en: Revista Española de Educación Comparada, 43, pp. 453-468.

SALCEDO, Audy (2015): «Exigencia cognitiva de las actividades de estadística en textos escolares de educación primaria», en: J. M. Contreras, C. Batanero, J. D. Godino, G.R. Cañadas, P. Arteaga, E. Molina, M.M. Gea y M.M. López (Eds.), Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria, 2, pp. 307-315.

SALCEDO, Audy (2020): «Actividades de Tablas Estadísticas en Textos Escolares de Matemáticas», en: Revista digital: Matemática, Educación E Internet, 20(2).

STRAKA, Tomás (2009): «La República de Carreño: Caracas, La urbanidad y el proyecto nacional, 1830–1900». Trabajo de grado para optar por el título de Doctor en Historia, Caracas, Universidad Católica Andrés Bello.

TALCUAL (23/09/2023): «Textos escolares de preescolar y primaria mantienen operativas editoriales del país», Caracas, *TalCual*.

ÚLTIMAS NOTICIAS (09/09/2007): «Decisión del Ministerio de Educación: editará libros del próximo año escolar», Caracas, *Últimas Noticias*.

ÚLTIMAS NOTICIAS (16/12/2007). «Año escolar para el período 2008-2009: se usarán en todos los niveles los nuevos textos escolares», Caracas, *Últimas Noticias*.

UZCÁTEGUI, Ana. (04/10/2024): «Producción de textos escolares en Venezuela cayó en un 90%», *La Prensa del Táchira*, https://laprensatachira.com/nota/42654/2024/10/produccion-de-textos-escolares-en-venezuela-cayo-en-un-90-por-ciento?utm_source=chatgpt.com

CURRÍCULUM ABREVIADO
DE LOS/AS AUTORES Y AUTORAS

- **Marilda Pasqual Schneider**. Doctora en Educación, con Pós-doctorado en Política Educativa, Universidad Federal de Santa Catarina - Brasil /Universidad de Minho – Portugal, Docente del Programa de Pós-graduación en Educación (Unoesc), ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3019-008X

- **Michele Luciane Blind de Morais**. Doctora en Educación, Universidad del Oeste de Santa Catarina (UNOESC) – Brasil, Investigadora, ORCID - https://orcid.org/0000-0002-0251-0608

- **Miguel Ángel Jara**. Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales (UAB-España), Profesor Regular Adjunto, Universidad del Comahue, Director Grupo Comahue: CEIDiCSyH, FACEP - FaHu – UNCo. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0959-9000

- **Rosa Lydia Teixeira Corrêa**. Doctora en História Económica por la Universidade de São Paulo y Pos-doctorado por la Universidad de Salamanca, España, Profesora de Graduação e Pos-graduação de la Pontifica Universidad Católica de Paraná; líder del Grupo de Pesquisa Instituiçiones Escolares en Brasil, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-

- **Alex Oleandro Gonçalves**. Doctor en Educación por la Pontifica Universidad Católica do Paraná, Brasil, Profesor de la Red Estadual de Enseñanza del Estado de Paraná, Brasil; integra el Grupo de Pesquisa Instituiciones Escolares en Brasil, ORCID: orcid.org/0009-0002-4317-1283

- **Andrea Minte Münzenmayer**. Doctora en Educación por la Universidad de Concepción, Chile y la Universidad de Estocolmo, Suecia. Profesora titular del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, investigadora del área de investigación de Políticas Educativas del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile),

editora en jefa de Ediciones IESED-Chile, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8720-692X

- **José Emilio Díaz Ballén**. Doctor en Educación - Estancia Posdoctoral en Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina, Doctorado Interinstitucional de Educación (DIE), Bogotá, D.C., Colombia. Profesor e Investigador; coordinador del énfasis de evaluación y gestión educativa de la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor catedrático en la Faculta de Educación, Programa de Maestría en Educación, Innovación y Formación de Ciudadanía en la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4999-569X

- **Lina Marcela Lozano Urrego**. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Docente Secretaría de Educación del Distrito. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8785-488X

- **David González Sánchez**. Máster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Costa (UNA). Académico e investigador de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa (UNA) y doctorando en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4820-2803

- **Roberto Granados Porras**. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), académico e investigador de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa (UNA), ORCID:https://orcid.org/0000-0003-3460-5393

- **Judith Pinos Montenegro**. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata- Argentina, Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Investigación Educativa, Universidad Nacional de Loja, Ecuador, Magíster en Género y Cultural, Mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile, Docente Investigadora de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Miembro del Comité de Ética PUCE- Ambato, Articulista de Opinión Diario El Universo. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3478-2082

- **Casandra Guajardo Rodríguez**. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana (México), Magíster en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana (México), Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, Coordinadora de Educación a Distancia de Posgrado de la Universidad Nacional Rosario Castellanos, México D.F., México. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2514-7220

- **Dalia Argüello Nevado**. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Magíster en Docencia para la Educación Media Superior, Licenciada en Historia, Posdoctorado en Investigación Educativa, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), México. Docente en el Colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0629-9827

- **Augusta Valle Taiman**. Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona (España), Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Directora Académica de Planeamiento y Evaluación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), ORCID: https://orcid.org/0000-00030491-2456

- **Pablo Lacasagne**. Licenciado en Historia, Egresado de la Facultad de Humanidades. Especializado en Historia del Libro, Paleografía, Codicología, Historia de las Bibliotecas, Historia del Derecho de Autor y Arte Librero. Diploma en Archivología, Córdoba, Argentina. Centro Interamericano de Desarrollo de Archivos. Profesor Adjunto de Historia de los Documentos de la Facultad de Información y Comunicación (FIC), Universidad de La República, (UDELAR), Montevideo, Uruguay.

- **Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco**. Doctor en Humanidades por la Universidad Católica de Venezuela, (UCV, Venezuela), Doctor en Historia por la Universidad de Tarapacá, Chile (UTA, Chile). Magíster en Investigación e Innovación Educativa (UNED, España, Educador (UCV, Venezuela), Profesor

adjunto en la Universidad Andrés Bello (UNAB), Universidad Santo Tomás (UST), miembro del equipo de investigación de Memoria Educativa Venezolana, Venezuela. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5669-6663

- **Tulio Ramírez**. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional a Distancia (UNED, España), Magíster en Formación de Recursos Humanos por la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Venezuela, 1983), Sociólogo, Universidad Católica (UCV, Venezuela), Abogado (UCV, Venezuela), Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Director del Doctorado en Educación y del Posdoctorado en Ciencias y Filosofía de la Educación de la UCAB, Venezuela. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9012-8707

En este libro se presentan, en la primera parte, aspectos teórico-metodológicos sobre la educación comparada. Se propone una metodología para la realización de estudios comparativos sobre políticas educativas en contextos internacionales, con la finalidad de poder reconstruir contextos, a partir de un análisis crítico-dialéctico de las políticas educativas.

En la segunda parte del libro se exponen las diferentes políticas de textos escolares en países de América Latina, entre los cuales se encuentran: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Las contribuciones de los diversos autores y autoras de los capítulos dan cuenta de los aspectos centrales de la política pública relacionada con el recurso más utilizado en la transmisión del currículum oficial, que son los textos escolares.

EDICIONES IESED CHILE

9 789566 383338