

Instituto Internacional de Integración
Convenio Andrés Bello

IE

Integra Educativa

Revista de Investigación Educativa / Vol. V, Nº 1, enero - abril 2012/ ISSN: 1997-4043

Tema: Libros de Texto



Integra Educativa

Revista de Investigación Educativa

Instituto Internacional de Integración
Convenio Andrés Bello

IE

Integra Educativa

Revista de Investigación Educativa

Tema: Libros de Texto

13

Integra Educativa

Revista de investigación educativa del IIICAB

La Revista Integra Educativa es una publicación cuatrimestral, la idea original pertenece al Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Tiene como objetivo fundamental el tratamiento y divulgación de temáticas educativas en los diferentes pueblos de América Latina, el Caribe y resto del mundo. Es una revista indexada internacionalmente en el IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) de la Universidad Nacional Autónoma de México, con registro de ISSN internacional. Asimismo, con el Centro de Información de la Educación Superior ANUIES-México y otras instituciones educativas nacionales e internacionales con las que mantiene intercambios periódicos.

Idea original: IIICAB

Dirección general de la Revista:

David Mora

Coordinación general de la Revista:

Silvy De Alarcón

Treceavo:

Libros de Texto

Edición General:

IIICAB

Imagen de la portada:

Diseño del IIICAB

El IIICAB no se hace responsable ni comparte necesariamente las opiniones expresadas por los/las autores/as.

REVISTA INTEGRAL EDUCATIVA DEL IIICAB

Prohibida su reproducción total o parcial

© Integra Educativa, 2012

© Instituto Internacional de Integración/ 2012

Enero - abril 2012

DL: 4-3-1-08

ISSN: 1997-4043

Edición y publicación:

INSTITUTO INTERNACIONAL DE INTEGRACIÓN

Av. Sánchez Lima N° 2146, Sopocachi. La Paz - Bolivia

Casilla 7796 / Tel (591) (2) 2410401 – (591) (2) 2411041 / Fax (591) (2) 2411741

Índice

Prólogo	7
---------------	---

PRIMERA SECCIÓN

Libros de texto

Concepción y características de los <i>libros de texto</i> y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza <i>David Mora</i>	13
De la palabra al texto: colonialidad lingüística y luchas interculturales <i>Marcelo Sarzuri-Lima</i>	59
¿Son los libros de texto herramientas para la descolonización? Javier Paredes Mallea	77
Cómo escribir libros de texto <i>Esperanza Laura Alcon</i>	87
Maestras y maestros como intelectuales del sistema educativo <i>Angélica Ruiz Zardán</i>	137
Algunas bases psicopedagógicas del aprendizaje y ciertos criterios para libros de texto de carácter crítico, reflexivo y descolonizador <i>Sandra M. Unzueta Morales</i>	155

SEGUNDA SECCIÓN

Artículos de investigación originales

Del Estado moderno a la concepción colonial de las relaciones sociales <i>José Romero Losacco</i>	173
Información para los/as autores/as.....	194
Requisitos para publicación en INTEGRAL EDUCATIVA.....	195

Prólogo

Las transformaciones educativas que viven hoy varios de los países del Convenio Andrés Bello y latinoamericanos en general han puesto en el escenario del debate varios ejes temáticos que van desde los modelos pedagógicos hasta las didácticas especializadas. Uno de esos ejes es, sin lugar a dudas, el de los libros de texto como herramienta del proceso educativo.

Setenta años atrás, los procesos didácticos en el aula tenían en los libros de texto su principal soporte de desarrollo. Autoridades, directivos, docentes y estudiantes asumían que el contenido de los libros expresaba, de manera comprensible, los principales avances del conocimiento científico. Es decir, los libros textos operaron en algún momento como parámetro de *verdad científica*.

Ciertamente, esa percepción pasaba por alto discusiones de fondo en materia de filosofía de la ciencia y epistemología a propósito de cómo asumir el conocimiento científico. Las certezas que incubó el positivismo en la explicación del mundo y los alcances de la ciencia mostraron pronto su debilidad ante problemas emergentes del propio mundo científico. La física fue un ámbito particular de formulación de estos problemas. Preguntas fundamentales que el positivismo había ignorado -¿tiene límites el conocimiento científico?, ¿qué es lo que se puede conocer de lo real?- encontraron respuestas sorprendentes en las investigaciones sobre mecánica cuántica de Werner Heisenberg (1901-1976). El principio de incertidumbre que se formuló a partir de ellas conmocionó al mundo científico y tuvo importantes repercusiones en el ámbito de la filosofía, porque puso en evidencia los límites del conocimiento científico. Había que repensar la comprensión misma de la ciencia, sobre todo su pretensión de explicación acabada de la realidad, y asumirla como una construcción objetiva, sí, pero en constante formulación.

De allí emergió una diversidad de pensadores y reflexiones, en la cual fue particularmente significativa la posición de Thomas Kuhn (1922-1996) y su concepto de paradigma científico. El concepto de paradigma alude precisamente a que las formulaciones del mundo construidas por la ciencia están acotadas por los *consensos* -no por las *certezas*- de la comunidad científica que las formula. Lo que es igual, la realidad no es un libro abierto que sólo hay que interpretar. La propia forma de aproximación a la realidad es un camino a construir.

La convicción de que el conocimiento científico construye representaciones siempre provisionales del mundo quitó uno de los fundamentos más fuertes a la existencia de los libros de texto, considerando particularmente el tiempo que separa

la producción científica de su divulgación en este formato de publicación. Ese proceso fue convergente con otro ámbito de reflexión y posicionamiento político como el marxismo.

La reflexión filosófica marxista puso, a lo largo del siglo XX, especial atención en las formas de producción de lo social desde el capitalismo. Fue particularmente rica la reflexión producida por la Escuela de Frankfurt pero también los aportes de pensadores individuales. Fue el caso de Louis Althusser (1918-1990), quien caracterizó la educación como uno de los aparatos ideológicos del Estado. Esa caracterización fue retomada innumerables veces por todo el pensamiento crítico respecto a la educación tradicional, a la que caracterizaba de positivista y alienante, y a la relación Estado-educación, que evidenciaba la instrumentalización de la educación para la reproducción -ideológica, axiológica, política- del orden del capital.

Como no podía ser de otro modo, los libros de texto también fueron sometidos a crítica, por ser parte indisoluble de un modelo pedagógico-didáctico reproductor de relaciones de dominación y opresión.

Ahí comenzó una larga tarea de develar las verdaderas representaciones del mundo plasmadas en los contenidos y la funcionalidad que tenía proyectar a través de ellas conocimientos acabados. Los libros de texto habían logrado construir una *subordinación intelectual* de la comunidad educativa, al actuar como parámetros de verdad: “si el libro lo dice, así debe ser”. Se puso en evidencia que la anónima, incontrolada e irresponsable construcción de contenidos actuaba de manera sistémica inhibiendo la capacidad de la comunidad educativa de construir un conocimiento libre, pertinente y significativo, capaz de permitir su intervención responsable en la transformación del mundo. La *subordinación intelectual* propiciada por los libros de texto tenía como correlato necesario la *subordinación política*, por tanto, la sujeción al orden de dominación del capital.

En países de alta composición indígena -Bolivia, Ecuador, México-, los libros de texto eran, además, espacios masivos de construcción de la *blanquitud*, por oposición a la *indianitud*. Procesos civilizatorios, de construcción de los Estados nacionales a través del blanqueamiento cultural, fagocitaron la identidad de muchos pueblos originarios a título de inclusión. Gran parte del manejo icónico de los libros de texto -véase, por ejemplo, la producción de textos escolares de la Editorial Santillana en Bolivia a lo largo de los años 90 del pasado siglo e inicios del presente- reproduce un orden de relaciones sociales en que lo indígena no constituye sino una diferencia de forma, de manera que induce procesos de blanqueamiento cultural. De esa manera, se elimina de la comprensión de la realidad de las/los lectores toda conflictividad en la relación de los pueblos y naciones originarias con la blanquitud del Estado-nación; se invisibiliza, además, las contradicciones de clase.

Las fuertes acciones de los movimientos sociales, particularmente indígenas, que han sacudido a Latinoamérica en este nuevo siglo han dado lugar a profundos procesos de transformación del Estado en algunos países desde la impugnación del orden colonial y capitalista. Bolivia, Ecuador y Venezuela han atravesado por procesos constituyentes que han buscado la refundación del Estado desde posicionamientos anticapitalistas y anticoloniales. Correlato de ello han sido las nuevas leyes de educación que propugnan genéricamente modelos pedagógicos productivos y sociocríticos.

Ese giro en el enfoque y razón de ser de la educación tiene por necesidad que dar cuenta por eso mismo de los libros de texto. Queda claro que, en el nuevo contexto político, social e ideológico que caracteriza estos procesos de cambio, los libros de texto no pueden cumplir la misma función que les fue asignada en el pasado. Sin embargo, queda mucho por decir -y construir- acerca de lo que ellos deben ser. Precisamente, el conjunto de reflexiones que el equipo de investigación del Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello pone a consideración del público en general aborda distintos ángulos relativos a la elaboración de los libros de textos, pues de lo que se trata es de avanzar en un proceso complejo de liberación de la palabra, autoafirmación identitaria y construcción de una colectividad en marcha. Es decir, se trata de la capacidad de reapropiar la interpretación del mundo desde miradas descolonizadoras pero también desde la intencionalidad de reconstituir el tejido social. La construcción del futuro y de una educación liberadora depende de ello.

Silvia De Alarcón
Coordinadora General

PRIMERA SECCIÓN

Libros de texto

El feudalismo tuvo su escuela; la Iglesia tuvo una educación a su servicio; el capitalismo ha generado una escuela bastarda con su verbalismo humanista que oculta su timidez social y su inmovilidad técnica.

Cuando el pueblo llegue al poder, tendrá su escuela y su pedagogía. Este acceso ya ha comenzado. No esperemos más para adaptar nuestra educación a un mundo nuevo que está comenzando a nacer.

Célestine Freinet



Concepción y características de los *libros de texto* y otros materiales para el aprendizaje y la enseñanza

Primera parte

Characteristics of textbooks and other learning and teaching material

First part

David Mora

Director Ejecutivo

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

dmora@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente documento tiene por finalidad básica describir detalladamente los aspectos fundamentales que caracterizan a los libros de texto y demás materiales utilizados comúnmente para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza desde las perspectivas intra e interdisciplinaria. El trabajo inicia con una reflexión sobre la concepción predominante de los estudios de los libros de texto y otros materiales complementarios, es decir, la controversia entre la objetividad y los aspectos sociopolíticos subyacentes de las tres tendencias tradicionales relacionadas con los libros de texto: la concepción *estandarizadora*, la relativista y excluyente-nacionalista. Como alternativa proponemos la perspectiva centrada en el regionalismo, la interculturalidad crítica y la integración. En un segundo bloque, el documento discute ampliamente las tres grandes funciones de los libros de texto en particular, complementándolas con seis nuevas funciones de acuerdo con las corrientes pedagógicas, curriculares y didácticas que hemos asumido en el trabajo. Finalmente dedicaremos una parte a la descripción y análisis de las cuatro grandes orientaciones de los libros de texto: los libros de texto concebidos para el aprendizaje, la enseñanza, la ejercitación compleja y los híbridos predominantes actualmente en el mundo del libro de texto. En una segunda parte nos dedicaremos, con más énfasis y detalle, al tema de la investigación en este importante campo de las ciencias de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica.

Palabras clave: libros de texto, investigación sobre materiales educativos, concepción crítica de los libros de texto, función y características de los libros de texto, modelo para el estudio de libros de texto.

ABSTRACT

This article presents a detailed description of the fundamental aspects that characterize textbooks and other material commonly used in the development of learning and teaching processes with an intra- and interdisciplinary focus. The work starts with a reflection about the predominant conception of textbooks studies and other didactic material, specifically with regard to the controversy about socio-political aspects that underly the three traditional tendencies in relation to textbooks: the universal, nationalist and multicultural conceptions. We forward a perspective centered in regionalism, critical interculturality and integration. In the second part, the article discusses with some detail the three main functions of textbooks and the six new functions in agreement with the pedagogic currents, curricula and didactic principles that inform the present work. Finally, we dedicate a part of the article to the description and analysis of the four great orientations of textbooks: textbooks designed for learning, teaching, complex exercises and the hybrids that currently dominate the world of textbooks. In the final part, we focus with more emphasis and detail on the topic of research in this important field of the education sciences, pedagogy, curriculum and didactic.

Keywords: textbooks, research about education material, critical conception of textbooks, function and characteristics of textbooks, model for the study of textbooks.

Introducción

Los libros de texto y los demás materiales utilizados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza usados en los diversos ámbitos del sistema educativo proporcionan no solamente conocimientos, técnicas e informaciones, sino que juegan un papel muy importante en la formación integral de cada sujeto. Ellos transmiten también ideologías y criterios políticos implícitos o explícitos en una determinada sociedad. Esta función no es exclusiva de los libros de texto sobre historia o las denominadas materias humanistas en general, sino cualquier otra especialidad como en el caso de las ciencias naturales y las matemáticas. En nuestro caso nos interesa especialmente esta última disciplina por su importancia en el curriculum y por su supuesta neutralidad en comparación con las demás áreas del conocimiento científico (Skovsmose y Borba, 1994 y Mora 1998).

Según Pingel (1999, 2009, 2010a y 2010b), después de la segunda guerra mundial con la creación de la UNESCO en 1949 (UNESCO, 1949) y sus exigencias en cuanto a la responsabilidad de los Estados con la educación de los/as ciudadanos/as de cada país, y en especial a partir de la década de los años setenta (Herlihy, 1992), se inicia de manera profunda y sistemática un proceso de reflexión y análisis de los libros de texto y materiales educativos tanto para profesores/as como para estudiantes especialmente en USA (Herlihy, 1992) y en algunos países europeos (Skyum-Nielesen, 1995). El análisis crítico ha estado orientado, con mucho énfasis, hacia los ámbitos científico y político de los libros de texto, lo cual ha traído como consecuencia, por una parte, la disminución de la utilización de dibujos, figuras y afirmaciones contrarias a la convivencia humana y a los intereses colectivos (Pingel, 1999 y 2009). Por otra parte, han aumentado las perspectivas objetivas, críticas y científicas en la elaboración de los libros de texto y otros materiales de apoyo en las

diferentes especialidades. En la actualidad se ha logrado avanzar regionalmente en los estudios comparativos sobre libros de texto y demás materiales de aprendizaje y enseñanza con la finalidad de impulsar y mejorar, de igual manera, su revisión desde un punto de vista científico con la intención de hacer propuestas concretas para la reformulación de criterios y principios estandarizados que nos permitan una adecuada presentación, descripción y evaluación crítica-constructiva tanto para la elaboración de nuevos materiales de apoyo como para mejorar las nuevas ediciones de los ya existentes (Bamberger, 1995; Altbach, 1991; Beyer, 1971; Cockelberghs, 1977; Kaufman y Rodríguez, (2001); Maier, 1995; Martínez, 2002; Olechowski, 1995; Rösen, 1994; Thonhauser, 1992; Weinbrenner, 1995).

Hay que señalar, además, que las iniciativas y las críticas hacia los libros de texto y materiales de estudio en general, han sido impulsadas y adelantadas fundamentalmente por los/as mismos/as educadores/as quienes sistemáticamente no han venido evaluando los recursos con los cuales trabajan. Este análisis, sin embargo, no ha sido profundizado en cuanto a objetivos específicos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluaciones de los aprendizajes según criterios pedagógicos, didácticos y propios de la especialidad. Con la implementación y desarrollo del Tercer Estudio Internacional sobre Matemática y Ciencias Naturales (TIMSS), desarrollado entre 1992 y 1995 (Mora, 1999), se ha venido prestando mayor atención al análisis y evaluación de los libros de texto y otros materiales comúnmente usados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Durante la primera década del presente siglo, las investigaciones en este campo han aumentado considerablemente, también a partir de los aportes y resultados de otros estudios comparativos internacionales como las diferentes versiones de las investigaciones ampliamente conocidas como el PISA (PISA-Konsortium, 2001 y 2004). El presente documento pretende contribuir, en consecuencia, a las reflexiones sobre la investigación de los libros de texto, pero también a la conformación de estrategias metodológicas que nos ayuden a la investigación operativa práctica de los mismos.

Para finalizar esta breve introducción, quisiéramos señalar que el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración, del Convenio Andrés Bello, ha venido desarrollando una amplia y profunda investigación de los libros de texto desde 2009, con lo cual ha obtenido resultados sumamente importantes, particularmente en la elaboración de una importante conceptualización de la investigación en este campo, pero también en la conformación de un importante y completo instrumento para su aplicación en el análisis profundo de los libros de texto y demás materiales usados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Mora, 2009; Mora y Unzueta, 2012)¹.

¹ Pingel (2010b) presenta, al final del documento “UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision”, una lista muy importante de centros e institutos de investigación, especialmente europeos,

1. Acuerdos tácitos internacionales relacionados con el papel básico de los libros de texto y demás materiales educativos

Inicialmente el modelo para el análisis y la comparación analítica de los libros de texto era muy sencillo. Esta sencillez estuvo determinada por la internacionalización de criterios estandarizados para la elaboración de los libros de texto influenciados por un modelo propio de la Europa continental, olvidando la importancia de otras culturas mucho más antiguas como la china, la asiática, la india e inclusive la precolombina en las tierras de Abya Yala, las cuales tenían y tienen formas muy particulares en cuanto a la interacción científica y social, no solamente desde el punto de vista didáctico, sino también del papel científico, objetivo y político que cumple la elaboración de los conocimientos y saberes y su impartición en los diferentes ámbitos de cada sistema educativo (Marienfeld, 1976; Kleßmann, 1976; Cockelberghs, 1977; Richaudeau, 1981; Altbach, 1991; Thonhauser, 1992; Rüsen, 1994; Nonnemacher, 1994; Bamberger, 1995; Kissling, 1995; Thonhauser, 1995; Vanecek, 1995; Höpken, 1996; Bönkost y Oberliesen, 1997; Weinbrenner, 1998).

Se admitió, sin embargo, que la comparación nacional e internacional de los libros de texto y demás materiales para el aprendizaje-enseñanza conlleva la obtención de un conjunto de características muy diferentes e inclusive contradictorias. Se logró algunos compromisos aceptados tácitamente por la comunidad internacional, la cual obviamente no recoge la opinión de todos los países del mundo, sino que se concentra en los de mayor poder económico y desarrollo industrial y técnico. Uno de estos acuerdos ha sido el compromiso en cuanto al sentido didáctico que ha de tener todo libro de texto y material para el aprendizaje-enseñanza en cualquiera de las áreas del conocimiento. Esto se observa con frecuencia en los libros actuales de disciplinas tan “complejas” y cuidadosamente elaboradas por sus cualidades “experimentales y abstractas” como la matemática, la física, la química, la biología y la informática. Se observa una tendencia muy importante hacia la publicación de tales libros junto con una variedad de indicaciones y sugerencias didácticas en la presentación de cada contenido. En muchos casos, inclusive, no solamente se publica el libro, sino que éste es acompañado con un paquete didáctico, conteniendo documentación o programas digitalizados y otros materiales con características didácticas importantes. Además, se observa un mayor uso de los denominados mapas conceptuales, gráficos-figuras para la presentación y simplificación de la información, y sobre todo la problematización del conocimiento. Estos elementos

dedicados a la investigación en el campo de los libros de texto. Aquí hemos consultado tres de estos institutos: i) el ampliamente conocido *Georg Eckert Institute for International Textbook Research*, con sede en Braunschweig, Germany. Su página web es la siguiente: <http://www.gei.de>; ii) el *Institut für historische und systematische Schulbuchforschung*, Universität Augsburg, siendo la dirección de su página web: <http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrtuehle/paedagogik/paed1/Schulbuchforschung2/>; y iii) el *The International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM), <http://www.iartem.no>.

didácticos traerán como consecuencia la disminución del proceso de aprendizaje y enseñanza basado en la memorización y la repetición de los conocimientos (Mora, 1998). Obviamente estos avances están en su fase inicial y su posterior desarrollo depende en gran parte de los resultados del análisis comparativo de los materiales para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza y de los libros de texto que desarrolle cada especialista en su respectiva área (Hacker, 1980; Jacobmeyer, 1986; Schultze, 1988; Olechowski, 1995; Parcerisa, 1996; Rath, Wassermann y otros 1999; Kaufman y Rodríguez, 2001; Martínez, 2002).

El rendimiento científico especializado en este campo de la investigación pura y aplicada encuentra su relevancia en el intercambio de los argumentos que vayan surgiendo de la comunidad científica internacional, cuyas comprobaciones teórico-empíricas, así como los contraejemplos suministrados de la revisión de viejas categorías de análisis y la reelaboración de nuevas posiciones, sean producto de la reflexión sobre las prácticas, la interacción entre quienes permanentemente trabajan con los libros de texto y los demás materiales, pero esencialmente en correspondencia con las concepciones políticas, pedagógicas, curriculares y didácticas inherentes a la conformación y elaboración de los mismos.

En todo caso, predominará la fuerza pedagógica y de la especialidad propiamente dicha, cuya conjunción sería la didáctica especial en proceso de desarrollo continuo. Los intereses científicos y didácticos no están en controversia como en los años setenta, sino que se entrecruzan bajo otras dimensiones y perspectivas. Estamos en presencia, entonces, del surgimiento de un modelo más amplio y complejo que seguirá perfeccionándose a raíz de los adelantos de las didácticas general y especial que se observan con mayor fuerza en muchas partes de mundo (Mora, 2005 y 2009; Mora y Unzueta, 2012). Por supuesto que es necesario cuidar la tendencia internacional de extraer de los libros de texto y demás materiales educativos toda connotación emocional y política bajo el pretexto de la neutralidad científica. Aquí, por el contrario, la didáctica, y en nuestro caso la didáctica de las matemáticas (Mora, 2010), por su dimensionalidad política y sociocultural contribuirá al fortalecimiento de una posición cónsona con los aspectos sociales, políticos, culturales y ambientales que deben estar reflejados en todo libro de texto y material educativo, lo cual ha de quedar establecido en el análisis y estudio comparativos, nacional e internacionalmente vistos, de los libros de texto y demás materiales de estudio, según la presentación de los contenidos y otros elementos considerados por el/la evaluador/a-investigador/a. En una segunda parte profundizaremos en la caracterización de un modelo de análisis de libros de texto y demás materiales educativos.

Después de la segunda guerra mundial, la UNESCO y la ONU como organizaciones internacionales surgidas con la finalidad de defender y fomentar la paz, los derechos humanos, la convivencia entre los pueblos y el impulso al

desarrollo educativo de todos los países del mundo, tuvieron como tarea muy importante continuar e impulsar el análisis comparativo de los libros de texto. Se dijo hace más de 60 años que los libros de texto eran un reflejo de nuestro mundo, el cual no debería continuar bajo el dominio de nacionalismos como el desatado por las dos últimas guerras especialmente europeas (UNESCO, 1949; Pingel, 1999 y 2009). Desde entonces se ha venido discutiendo la interdependencia internacional reflejada en los materiales usados comúnmente para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, sin descuidar las realidades socioculturales de cada región y país. A pesar de que estas organizaciones han sido fuertemente cuestionadas internacionalmente por su parcialidad a favor de los países altamente industrializados y tecnificados, propios de la cultura occidental, lo cual obviamente se refleja e influye considerablemente en los mensajes, creencias, costumbres, intereses, valores y concepción de desarrollo que está plasmada en los libros de texto y demás recursos estandarizados, ellas siguen constituyendo, conjuntamente otras organizaciones e iniciativas regionales y transnacionales, una tribuna para el planteamiento de nuevas exigencias e interrogantes en el campo educativo y en nuestro caso concreto en la elaboración de trabajos de investigación comparada sobre los libros y demás materiales para el aprendizaje y la enseñanza (Beyer, 1971; Schallenberger, 1976; Thonhauser, 1992; Grof, 1994; Maier, 1995; Höpken, 1996; UNESCO, 1997; Kaufman y Rodríguez, 2001; UNICEF, 2008; Pingel, 2010b).

De esta manera los siguientes temas han adquirido un peso considerable dejando de ser problemas nacionales o locales, lo cual debe ser considerado de la misma manera al momento de analizar y comparar los libros de texto y materiales educativos complementarios en la mayoría de las disciplinas existentes en los actuales currículos:

1. ¿De qué manera pueden contribuir todos los libros de texto y demás materiales usados para el aprendizaje y enseñanza al desarrollo de potencialidades integrales de cada sujeto y la colectividad así como al proceso de concientización sociopolítica? (Freire, 1985).
2. ¿Hasta qué punto reflejan los libros de texto la diferenciación interna de una sociedad en particular y cómo se puede respetar las respectivas diversidades culturales, étnicas y religiosas, sin descuidar obviamente la superación de las desigualdades y contradicciones socioeconómicas de nuestros pueblos? (Pingel, 2010a y 2010b).
3. ¿Existe realmente en los libros de texto de matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales un equilibrio sociocultural en cuanto al tratamiento de las personas, las culturas, los pueblos, las naciones, las minorías discriminadas y, muy particularmente, se presta atención a las/os trabajadoras/es explotadas/os en los sistemas capitalistas imperantes actualmente en buena parte de nuestros países latinoamericanos y caribeños? (Mora, 2011).

4. ¿Se debería develar en los libros de texto y demás materiales educativos las contradicciones entre los países industrializados y altamente tecnificados y los mal denominados “países en desarrollo” o “países tercermundistas”? Aquí es muy importante resaltar que esta terminología usada con cierta frecuencia en los libros de texto lleva al fortalecimiento de las fronteras entre el Norte y el Sur y el predominio jerárquico de los más poderosos desde el punto de vista político y militar. Términos usados en los libros de texto, tales como “países ricos”, “países pobres”, “desarrollados”, “organizados”, etc., son ejemplos que llevan a la discriminación y aceptación del dominio de unos pocos sobre el resto de la humanidad (Navarro, 2002; Yong Kim, 2000).
5. ¿Los libros de texto y demás materiales contribuyen a la conformación de una educación crítica con respecto al tema ambiental y el tratamiento interdisciplinar que tenga por objetivo determinar y dilucidar los problemas derivados de la industrialización y las relaciones socioeconómicas internacionales injustas? El tratamiento de esta problemática lo observamos con mayor frecuencia en libros de geografía, historia y demás ciencias sociales. Surgen nuevos elementos y argumentos que ubican las causas y las consecuencias de estos fenómenos socioeconómicos lo cual podría contribuir al fortalecimiento de una conciencia colectiva y política que permita realmente el respeto y cuidado del medio ambiente, de la flora, la fauna y los recursos naturales renovables y no renovables en general (Leff, 2003; Löwy, 2010; O'Connor, 2001; Van Hauwermeiren, 1998).
6. ¿Se discute en los libros de texto y demás materiales educativos el discurso actual de un mundo globalizado el cual se ha convertido en un slogan de los países industrializados-tecnificados con la finalidad de derrumbar barreras y fronteras para la adquisición a menor costo de los recursos necesarios para sus producciones industriales, mano de obra a bajo costo y fundamentalmente fronteras abiertas para la comercialización de sus productos en el ámbito internacional? El término “globalización” no describe la realidad en su verdadera magnitud, sino que responde a los intereses de los dueños del capital y la tecnología en el actual orden mundial (Beck, 1997 y Bolívar, 2011). Un estudio profundo de los libros de texto y cualquier material elaborado como ayuda para el estudio, independientemente de la especialidad considerada, debería tomar en cuenta estos elementos, pues forman parte del desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje objetivo y científico, lo contrario sería manipulación y especulación, propias de las intuiciones humanas pseudo-científicas (Mészáros, 2008).

Estas seis preguntas básicas forman parte de nuestras preocupaciones, y en algunos casos de discusiones también en el ámbito internacional, predominantemente por quienes están dedicados/as a la investigación de temas relacionados con los libros de texto y demás materiales educativos. Ellos forman parte de *tres tendencias* actuales en

el debate histórico, filosófico, epistemológico y didáctico con un discurso de valores como trasfondo global. Cada una de estas tres posiciones tiene consecuencias inmediatas para la concepción de los libros de texto y demás materiales requeridos para el desarrollo de los procesos educativos, así como para la comparación interna o externa de los mencionados recursos elementales para los/as docentes y estudiantes de los diferentes ámbitos del sistema educativo. A continuación desarrollamos brevemente las tres posiciones predominantes que están en discusión en relación con el estudio de los libros de texto y otros materiales educativos complementarios. Esta sucinta descripción es básicamente preliminar, puesto que nos dedicaremos en próximos trabajos a estudios más profundos sobre el tema de los libros de texto y materiales educativos. Para ello, nos remitiremos a un conjunto de autores/as, que directa o indirectamente ha discutido estos aspectos desde hace algunos años (UNESCO, 1949; Beyer, 1971; Marienfeld, 1976; Hacker, 1980; Altbach, 1991; Thonhauser, 1992; Herlihy, 1992; Grof, 1994; Nonnemacher, 1994; Rüsen, 1994; Kissling, 1995; Maier, 1995; Olechowski, 1995; Thonhauser, 1995; Höpken, 1996; Pingel, 1999 y 2010b; Kaufman y Rodríguez, 2001).

2. La concepción estandarizadora

Últimamente y en especial instituciones internacionales de mucha importancia en cuanto al tema educativo, algunas organizaciones intergubernamentales y organismos tales como la Comunidad Económica Europea, etc., tratan de comprometer a todas las mujeres y todos los hombres para que asuman un conjunto de normas para la convivencia social, cultural, económica, política y, esencialmente, educativa. Por supuesto que tales exigencias e iniciativas forman parte de las políticas de cada Estado, por un lado, pero también de los acuerdos establecidos entre los respectivos Estados². Lo esencial de estas iniciativas consiste en el alcance de la igualdad de derechos sin distinción de “clase” y el reconocimiento internacional de los derechos fundamentales del ser humano como elemento sustantivo y necesario para la convivencia “pacífica” entre los pueblos y naciones de las regiones, continentes y el mundo. Los libros de texto deben reflejar en su presentación, independientemente de su contenido específico, estos logros-objetivos y, por otra parte, denunciar nacional e internacionalmente la violación de estos derechos universales, independientemente de las disciplinas o conjunto de disciplinas tratadas en cada uno de ellos. Esta ha de ser una norma básica general para la publicación de todo libro en cualquier país del mundo. Respetar la esencia de los derechos, particularmente los derechos de los/as niños/as y jóvenes en cada rincón del planeta o de la pachamama (UNICEF,

² Es importante mencionar que en América Latina y el Caribe también existen tales iniciativas integradoras; sin embargo, las más recientes como el caso de la Alianza Bolivariana para los Pueblos de nuestra América, la Unión de Naciones Sudamericanas, la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, entre otras, conciben los procesos de integración desde la perspectiva del respeto de la soberanía de cada Estado integrante y la atención de los derechos fundamentales de cada pueblo y nación que forma a los respectivos Estados. Aquí hay una grandísima diferencia con la tendencia colonial y neo-colonial tradicional, especialmente europea y norteamericana.

2008, Pingel, 2009 y 2010a y 2010b). Esta exigencia no es nueva desde el punto de vista de la comparación educativa e histórica. Igualmente, podemos constatar que muchos de los países “periféricos” o los denominados en “vías de desarrollo” siguen la misma orientación en el tratamiento y presentación de los libros de texto, se toma en cuenta similares principios de desarrollo económico y una concepción sociohistórico centrada en tales derechos. De esta manera, podríamos considerar que la tendencia actual consiste en impulsar una concepción estandarizadora de los libros de texto y demás materiales de estudio, aunque respetando evidentemente cada una de las respectivas características y particularidades (Mora y Unzueta, 2012).

El peligro de esta tendencia, sin duda, consiste en su imposición unidireccional, considerando que los países “desarrollados” poseen la verdad absoluta y los demás deberían seguir los criterios e imposiciones de los pocos países altamente industrializados-tecnificados de algunas regiones del planeta cuyo nivel de desarrollo quiere ser alcanzado también todos los países del mundo, lo cual lamentable y definitivamente no podrá ser posible bajo los mismos principios y criterios de desarrollo seguidos después de la revolución industrial hasta nuestros días. Las estandarizaciones siempre son problemáticas y, lamentablemente, en muchos casos impositivos. Los argumentos contrarios a este centrismo convergen y son históricos, económicos, políticos, sociales, tecnológicos y ambientales. El Club de Roma, la UNESCO y la misma ONU, sin mencionar los estudios científicos desarrollados en los últimos años en relación con este tema, coinciden también en tales argumentaciones, contrarias a la estandarización de las políticas educativas, políticas económicas, etc., reflejadas en la idea de la estandarización de los libros de texto y demás materiales educativos. La pregunta entonces sería hasta qué punto se puede considerar como aceptables valores globales que giran alrededor de unos pocos países altamente industrializados y tecnificados con una velocidad de desarrollo desigual y con muy poca reciprocidad, sin que exista realmente respeto por las soberanías y las particularidades de cada país. Una posible solución podría ser que la evaluación de los libros de texto y los otros materiales de estudio seguir las normas y principios científicos acordados por la comunidad científica de cada país en particular y siguiendo su propio modelo de desarrollo o diferentes modelos de acuerdo con una profunda discusión científica, tecnológica, económica, sociocultural y política. Por supuesto que será necesario e ineludible llegar a algunos acuerdos de entendimiento conceptual, intradisciplinario e interdisciplinario propios de los respectivos libros de texto, los cuales reexpenderán a las políticas educativas de cada Estado, la concepción pedagógico-didáctica, el currículo y los planes y programas derivados de tales políticas (Hacker, 1980; Imhof, 1993; Hanisch, 1995; Sander, 1995; Stein, 2001; Wiater, 2003a y 2003b).

Hay que tener en cuenta que aunque un grupo de investigación se ponga de acuerdo sobre la aplicación de los modelos de desarrollo, aceptados como válidos, en la evaluación y validación de los libros de texto y los demás materiales de estudio, está

presente aún la dificultad de que esos libros y materiales que pretendemos analizar también incluyen implícitamente esa variedad de modelos. Sabemos que muy pocos libros de texto contienen un determinado modelo de desarrollo explícitamente establecido como objeto mismo de su presentación conceptual, a menos que sean libros propios de la especialidad como geografía económica, economía política, entre otros, tal como lo expone ampliamente (Schnabel-Henke, 1995; Bamberger, Boyer, Sretenovic y Strietzel, 1998; Noll, 2002; Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wieland, 2007; Hçpken, 2008). Esta dicotomía se corresponde con la afirmación de que lo que es científicamente discutible parece ser que no es necesariamente resoluble desde el punto de vista didáctico. Las explicaciones científicas y la concepción didáctica escolar se contraponen frecuentemente en la comparación intercultural, puesto que la interpretación de modelos es muy escasa en el proceso de aprendizaje-enseñanza desde el punto de vista cognoscitivo en la diversidad de disciplinas de los diferentes niveles en nuestros sistemas educativos. Las ventajas y desventajas de las diferentes teorías explicativas serán posibles solamente en el nivel superior y en algunos casos en el último año de la escuela secundaria.

Si analizamos los libros de texto en muchas disciplinas científicas que componen los currículos de la educación primaria y secundaria, así como los libros especializados en el ámbito superior, podemos constatar que implícitamente se sigue un único modelo de desarrollo propio de los países con mayor poder militar, científico y económico, los cuales con sus inversiones en los demás países del mundo controlan más del 80% del capital internacional. Es muy lamentable que en esos mismos libros de texto no se preste suficiente atención a las consecuencias negativas desde el punto de vista social, ambiental y económico para los demás pueblos del mundo, pues el sistema de producción predominante en la actualidad viene siendo profundamente cuestionado debido en especial a cambios negativos provocados en las estructuras políticas y sociales resultado de la modernización económica impuesta por los centros del poder internacional (Schnabel-Henke, 1995; Bamberger, Boyer, Sretenovic y Strietzel, 1998; Noll, 2002; Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wieland, 2007; Hçpken, 2008).

La disolución de las estructuras sociales y los valores culturales a través del proceso de globalización de la economía y las comunicaciones tiene como meta fundamental la continuación acelerada del dominio cultural, político y económico de los países poderosos del mundo occidental. De esta manera, nos encontramos con un supuesto muy delicado y crítico como la creencia de la existencia de un sistema de valores único y universal supuestamente válido para todos los países del mundo, cuya resonancia la encontramos reflejada directamente en cada libro de texto u otro material educativo convencionales. De esta manera, el calificativo modernización está unido a la exigencia de la democratización y la tolerancia ideológica, que en esencia es un mecanismo muy sutil del nuevo colonialismo internacional en nombre de la globalización, el cual está

exclusivamente al servicio del sometimiento de otras culturas y sistemas de valores y al fortalecimiento de las economías actualmente dominantes. Con esto no queremos decir que estamos en contra de la democracia y la tolerancia, por el contrario, creemos en la necesidad de profundizar y discutir estos principios bajo otros puntos de vista y sobre todo respetando las formas de organización social y económica de muchos pueblos del mundo y más aún implementando modelos de desarrollo diferentes al impuesto por los países hegemónicos. Los libros de texto y materiales educativos, en términos generales, deberían contener clara y explícitamente estos elementos; además, quienes se encargan de evaluar científicamente y analizar tales libros están obligados/as a considerar estas variables como sustantivos básicos que conlleven finalmente a la elaboración de libros acordes no solamente con la filosofía científica de la disciplina en sí misma, sino, además, en correspondencia con las problemáticas sociales y ambientales propias del contexto para el cual son diseñados (Schnabel-Henke, 1995; Bamberger, Boyer, Sretenovic y Strietzel, 1998; Noll, 2002; Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wieland, 2007; Hçpken, 2008).

Finalmente, podríamos concluir que la investigación de los libros de texto y demás materiales de estudio no deben descuidar esta primera tendencia, la de considerar a los libros de texto desde la perspectiva global y estandarizada, la cual no es más que la imposición de un determinado modelo socioeconómico y político, aquél que responde sólo a los intereses de los países colonizadores, neocolonizadores y dominantes del mundo, cuyo sistema sociopolítico está centrado fundamentalmente en la democracia representativa burguesa (Mora, 2010).

1.1. La concepción relativista de los libros de texto y demás materiales educativos

La posición contraria a la estandarización la sustentan los relativistas. Para ellos el mundo debe ser interpretado bajo la filosofía del discurso de muchas fuerzas e inclusive de muchas posiciones en cuanto a la verdad científica, la cual no sería única, sino relativa (Bouveresse, 1989; Gellner, 1992; Holton, 1994; Koertge, 1998; Laudan, 1993; Laudan, 1996). Para ellos/as la tarea de los/as investigadores/as, derivada de este principio, ha de ser la de contribuir al desarrollo de un discurso complementario para la ciencia y especialmente para muchos temas que han venido siendo marginados históricamente por la ciencia y los científicos. Un ejemplo podrían, ser las denominadas etnociencias y concretamente en nuestro caso la etnomatemática. Desde el punto de vista didáctico, donde más se ha hecho es en el caso de la etnomatemática precisamente con lo desarrollado en América Latina y el Caribe en esta temática (Mora, 2005). Sin embargo, existen ciertas críticas a esta tendencia de la concepción de la matemática y por supuesto a sus consecuencias didácticas, a inclusive dentro de las diferentes concepciones (Mora, 1998; Skovsmose, 1994).

La posición postmoderna de la sociedad y la ciencia exige un relativismo de valores y se opone a la estandarización de los libros de texto no solamente en el ámbito internacional, sino que lo proclama y lo defiende inclusive dentro de una misma comunidad o dentro de contextos con características similares (Herlihy, 1992; Laer, 1993). En este caso sería un estudio comparativo de libros de texto y materiales educativos desde esta perspectiva, no sólo complicado para su realización técnicamente hablando, sino contrario a la filosofía de la misma interculturalidad crítica. En la elaboración de libros de texto bajo esta perspectiva estaría conformado un espectro de fuerzas contrarias entre sí, lo cual se reflejaría directamente en los/as investigadores/as que asuman la responsabilidad de evaluar y analizar sus aspectos cognoscitivos y filosóficos.

Este punto de partida tiene la ventaja, en contraposición al universalismo, de que disminuiría definitivamente el dominio cultural a nivel mundial, continental y nacional. Por otra parte, desde este punto de vista, la verdad absoluta predominante en la comunidad científica internacional estaría considerablemente cuestionada. Bajo esta premisa proponen los relativistas que se debería desarrollar el debate sobre la producción y evaluación de los libros de texto en cada país, tomando en consideración la presencia de las “minorías”, como parte esencial de los derechos humanos, en todo libro de texto y material educativo. Este planteamiento se ha convertido en un lugar común hasta considerarse inclusive como una novedad y en una bandera política. Es una lástima que quienes defienden esta posición se hayan olvidado de los procesos emancipadores, dentro de una filosofía política progresista internacional, que ha tenido lugar básicamente en los siglos XIX y XX. Para ello, en el caso latinoamericano y caribeño, es suficiente mencionar a nuestro gran maestro Simón Rodríguez (2011) y sus principios pedagógicos de avanzada que dieron inicio al concepto de educación popular (Mora, 1998). Las minorías en las sociedades actuales dominadas por el capital realmente no son minorías, sino que forman parte de las grandes mayorías que sufren y siguen bajo el dominio de las verdaderas minorías que son las dueñas del poder en todas sus manifestaciones. En este caso estamos más bien en presencia de una inversión de conceptos hasta el punto de señalar que las mujeres, los negros, los niños y los indígenas en Latinoamérica y el Caribe son minorías dentro de esa connotación equivocada y supuestamente apolítica del término minoría (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988). Este inconsistente argumento nos lleva a pensar que el problema de las minorías (que realmente son las mayorías) no es socioeconómico sino de otra índole, ya que según esa falsa lógica las *mayorías* (que realmente son las minorías) forman parte del grupo que es dueño del capital como lo pretenden demostrar algunos pseudo-investigadores/as sociales quienes concluyen que en nuestros países no hay una pobreza real, sino mental y cultural.

Por supuesto que en toda sociedad donde se practique la democracia participativa y políticamente comprometida con los intereses y necesidades de las mayorías

explotadas y oprimidas cualquier individuo o grupo social (según los relativistas individualistas, habrían tantas minorías como grupos e individuos existan en una determinada sociedad) tienen el deber y el derecho de opinar y de hacer valer los principios democráticos que sustenta esa sociedad. Hablar de minorías en el sentido relativista sería entonces un ilogismo y una contradicción en sí misma. En países como en los EE.UU. y en muchos de Latinoamérica y el Caribe se ha extendido ampliamente la idea de agrupar a las mujeres, los indígenas, las grandes mayorías negras, los latinos en el caso de los EE.UU., los homosexuales, etc., en “minorías” para quienes los libros de texto y demás materiales educativos deberían brindarles un “espacio” bajo los criterios establecidos por las “mayorías”. Estamos en presencia entonces de un fenómeno lingüístico que ha invertido el significado de la terminología (en este caso de las lenguas con mucha influencia del latín como español, francés, portugués, inglés, alemán y otras) y ha descuidado la discusión social, política y económica que permitiría, dentro de una concepción progresista del discurso, analizar y conseguir solución a la problemática planteada. En muchos países, especialmente en EE.UU., se ha generado una controversia en cuanto al espacio e importancia que han de tener las “minorías” en los libros de texto y materiales educativos complementarios (Altbach, 1991), lo cual se pretende extrapolar a los denominados “países tercermundistas” (Herlihy, 1992). Los/as investigadores/as y evaluadores/as de libros de texto deben tener presente que estos elementos lingüísticos también están presentes explícita o implícitamente, independientemente de la disciplina científica, en cada uno de los materiales que pretenden evaluar y analizar de manera neutral, obedeciendo sólo al instrumentalismo técnico operativo propio de la concepción positivista de la ciencia y la investigación (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988).

Ahora bien, esta discusión no se queda sólo en estas dos tendencias, aladamente problemáticas, sino que existe una tercera, tradicionalmente hablando, cuya concepción filosófica y epistemológica también es cuestionable. A ella le dedicaremos unos cuantos párrafos con la finalidad de completar este apretado análisis sobre las tres orientaciones convencionales, cuya esencia es contraía a los principios de la educación liberadora.

1.2. La concepción de los libros de texto de carácter excluyente o nacionalista

Para muchos Estados sigue vigente la posibilidad de impulsar dentro de su filosofía política e ideológica la conformación de naciones con énfasis en el nacionalismo y los fundamentalismos. Para ellos no es aceptable o por lo menos poco posible el establecimiento de una estructura social estandarizada y/o relativista como se ha expuesto en los dos apartados anteriores. Su prioridad, desde el punto de vista social, no es la apertura hacia otras culturas y otros mundos, aún existentes dentro

de sus mismos territorios, sino el nacionalismo a ultranza, reflejado y establecido inclusive, de manera explícita o implícita, en los principios fundamentales de sus propias constituciones nacionales. El concepto de nación es definido frecuentemente dentro de una perspectiva del pasado más no así histórico. Tal definición en muchos casos no permite determinar diversidades y establecer la existencia, dentro de sus fronteras geográficas, de grupos y comunidades culturales como las que conocemos en la actualidad a lo largo y ancho de nuestro planeta. Es en estos países donde se debería tener mayor cuidado con la insistencia en implementar una cultura única y homogénea, cuya repercusión directa dentro de los libros de texto y demás materiales de estudio es altamente relevante (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988).

Los/as defensores/as del nacionalismo a ultranza en los libros de texto no reconocen ni siquiera los aportes que hacen otras naciones y culturas en el desarrollo del conocimiento científico. Para ellos/as existe sólo un camino, un único saber, un único conocimiento. En este punto podemos encontrar una profunda contradicción de los países altamente industrializados y tecnificados quienes niegan e insisten en desconocer el valor científico de los demás países que están en proceso de transformación e inclusive de sus mismos competidores potenciales. Esto lo podemos observar por ejemplo en el Tercer Estudio Internacional sobre el Rendimiento en Matemática y Ciencias Naturales, en torno al cual se hizo un subestudio comparativo entre Japón, los EE.UU. y Alemania (Mora, 1999). Allí se puede ver reflejado ese carácter nacionalista en países que se ufanan de poseer democracias abiertas y pluralistas. A pesar del avance internacional de la ciencia y la tecnología en muchas partes del mundo, pero también de la necesidad del establecimiento de un proceso de integración científica internacional, se continúa imponiendo un modelo único, unipolar, altamente conservador y unilateral (Stolzenberg, 2012; Sokal, 2008; Koertge, 1998; Brown, 2009; Sokal y Bricmont 1998; Otero, 1988). El movimiento nacionalista que desean imponer algunos/as con respecto a la concepción, elaboración, diseño, distribución e implementación de los libros de texto, vistos sólo desde la perspectiva de los países altamente industrializados y tecnificados, no tendrá éxito si nuestros países en proceso de transformación asumen definitivamente políticas educativas incluyentes, integradoras, interculturales, propias y revolucionarias, donde predominen nuestras culturas, nuestros saberes y nuestros conocimientos, sin descuidar obviamente aquellos acumulados durante milenios gracias al esfuerzo creador de muchas personas e instituciones del mundo.

En muchas naciones la diversidad cultural y social presente en las sociedades actuales vista como una amenaza hacia su homogeneidad nacional, especialmente cuando grupos sociales y comunidades organizadas luchan por sus intereses como el caso de los desempleados, los sin tierra, los indocumentados y demás grupos integrantes de las mayorías oprimidas por esos Estados y sectores que desean

imponer el nacionalismo a ultranza (Höpken, 1996). El argumento esgrimido por quienes defienden la perspectiva nacionalista es de tipo económico y de protección de sus intereses particulares, más que de la misma ciudadanía y soberanía. Por una parte se cree que el aumento de comunidades con características socio-culturales propias y el aumento de las inmigraciones podrían afectar la estabilidad social y económica de sus naciones. Esta posición se oye con frecuencia en los países altamente industrializados-tecnificados donde se establece mecanismos de inmigración extremadamente complejos. Muchos países ven afectada su soberanía cuando etnias y comunidades fronterizas luchan por el reconocimiento de sus territorios y por su propia identidad como pueblos. Esta situación se observa con frecuencia en Asia, Europa, África, Latinoamérica y el Caribe (Meier, 1995). Ejemplos recientes los podemos ver en Rusia con los movimientos étnicos del Báltico; en España con los vascos; en la antigua Yugoslavia con Kosovo, etc. (Bauer, Riedel, Thull y Wissel 2005; Höpken, 2008; Lauer, 2007; Suchanek, 2007; Wiater, 2003). En Latinoamérica y el Caribe, a pesar de que existen en los sectores dominantes grupos nacionalistas en contra de las comunidades étnicas y el pueblo en general, no se perfila afortunadamente, y gracias a las luchas y movimientos políticos de los sectores oprimidos que continuarán combatiendo incansablemente por el respeto de sus derechos, este tipo de movimiento nacionalista; sin embargo, sí persiste aún, salvo contadas excepciones como el caso venezolano, algunas tendencias a la estandarización de los libros de texto, dominados por algunas transnacionales del libro ajenas a nuestros propios intereses y particularidades socioculturales. La prospectiva para nuestros países es, sin embargo, altamente positiva (Mora, 2010, 2011; Mora y Unzueta, 2012).

Consideramos que lo expuesto en cualquier libro de texto o material educativo redundará directa y automáticamente en las conquistas de los movimientos emancipadores o en el fortalecimiento de los Estados nacionalistas, conservadores y opresores. Estas son dos posiciones excluyentes, cuyas consecuencias las podríamos encontrar también en el tratamiento de las disciplinas científicas como el caso de las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales; en su concepción pedagógica, curricular y didáctica se puede establecer, sin duda, una u otra orientación; se puede hacer uso de la ciencia para liberar y transformar o para reproducir las estructuras de opresión y desigualdad. Sería interesante que en el caso latinoamericano y caribeño se trabaje con mayor énfasis hacia la verdadera integración, respetando siempre las particularidades culturales de las diversas naciones que conforman este continente. Así fue probablemente antes de la invasión española, cuando los pueblos de Abya Yala no estaban separados por fronteras a pesar de las potenciales y reales tensiones existentes seguramente entre ellos. Se debería pensar, entonces, en retomar con mayor fuerza y decisión los intentos integracionistas impulsados por Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, Francisco de Miranda y Simón Rodríguez, entre otros/

as luchadores/as por la independencia de nuestros pueblos del yugo español, lo cual obviamente tiene que ver con el contenido, la concepción y evaluación de los libros de texto y demás materiales complementarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Después de más 200 años de estos intentos concretos de integración latinoamericana y caribeña se ha retomado acertadamente el camino de la unidad latinoamericana y caribeña. Hoy hay más posibilidades y mejores condiciones para lograr este gran sueño. De la misma manera, se desarrolla un proceso de integración, fundamentalmente económica, en la vieja Europa, donde a diferencia de Latinoamérica y el Caribe, estuvo sumergida hasta hace 60 años en guerras continuas de corte nacionalista. Esta reflexión nos conduce a una cuarta perspectiva, esencialmente nuestra, que la hemos denominado *regionalista, intercultural e integracionista*.

2. Perspectiva centrada en el regionalismo, la interculturalidad crítica y la integración

Como contraposición a la concepciones estandariza y relativista antes descritas y criticadas, ha surgido en las últimas dos décadas un movimiento importante que asume una posición más política sobre la temática de las interacciones socioculturales, denominada interculturalidad crítica (Marcelo, 2011; Casaire, 2006; Garcés, 2009; Giroux, 2003; Juliano, 1993; Martínez Muñoz, 2007), cuyas consecuencias para el estudio de los libros de texto es altamente significativas y relevantes. Este es un tema pendiente que debe ser trabajado con mayor profundidad cuando nos refiramos al análisis, comparativo o no, de los libros de texto y demás materiales usados frecuentemente para el desarrollo de las prácticas educativas concretas. Al igual que en el caso de la primera tendencia, aquí está en juego el modelo de la estandarización axiológica, ontológica, epistemológica, política, sociocultural y metodológica de los libros de texto y otros materiales de estudio, particularmente cuando se trata de complejidades socioculturales locales, regionales, nacionales e internacionales. Estas dimensiones estandarizadas y relativistas deberían cambiar a la de la interculturalidad crítica, puesto que esta última sí podría responder a las problemáticas y contradicciones sociales, políticas y económicas presentes en cada momento sociohistórico en relación con la concepción, elaboración, implementación, seguimiento y evaluación de los libros de texto y los demás materiales de estudio (Mora, 2010 y 2011).

Las tres corrientes anteriormente descritas (estandarización, relativismo y exclusión-nacionalismo), reflejadas en la investigación sobre análisis y evaluación de libros de texto y demás materiales educativos (Mora y Unzueta, 2012), contienen tácita y explícitamente una gran cantidad de contradicciones y dificultades filosóficas y epistemológicas que imposibilitan el desarrollo armónico y equitativo de los pueblos, así como la transformación de las sociedades basadas en la opresión por sociedades

auténticamente libres. La integración de acuerdo con nuevos factores en una región determinada como es el caso latinoamericano y caribeño (en otros continentes existen muchas similitudes con el nuestro) lleva a un cambio natural en la conciencia de los sujetos participantes de esta región, lo cual tiene que ver obviamente con actitudes, aptitudes y posicionamientos contrarios a las corrientes nacionalistas-universalistas unipolares o bipolares que afectan los procesos de desarrollo e integración verdaderos de carácter regional e incitan a las manifestaciones de incompatibilidad y disputas entre pueblos con raíces socioculturales muy semejantes, pero que requieren aún un profundo proceso de concientización política con miras a la superación de tales contradicciones, particularmente de índole socioeconómico (Mészáros, 2008; Mezadra y Rahola, 2006; Moye, 2009; Villa, 2008; Walsh, 2008 y 2009).

En el caso de los países de habla hispana se puede conseguir altas similitudes en los libros de texto ya que se ha estandarizado, por influencia de las traducciones y producciones de empresas editoriales transnacionales llevadas a cabo en España y países del cono sur, una cultura homogénea en las ciencias naturales, las ciencias sociales y las matemáticas, lo cual obviamente tampoco se corresponde con las características culturales y sociales propias de las subregiones, de los países e inclusive de las comunidades, naciones y grupos sociales dentro de cada país. Ambos aspectos conforman un espectro muy interesante en el análisis y evaluación de los libros de texto y demás materiales educativos. Por un lado, habría que analizarlos desde el punto de vista de la integración latinoamericana-caribeña y, por el otro, en cuanto a lo concerniente a la diversidad cultural de la región en sí misma. En este último caso es necesario considerar aportes de perspectivas revolucionarias en cuanto a la concepción, elaboración, publicación, distribución, difusión, seguimiento y evaluación de libros de texto y otros materiales complementarios al interior de nuestro continente, como ocurre actualmente, por ejemplo, en la República Bolivariana de Venezuela.

Las tres primeras perspectivas descritas y criticadas anteriormente nos proporcionan el núcleo de los prejuicios-concepciones existentes sobre los libros de texto y demás materiales educativos, mientras que la cuarta ha sido presentada como una posibilidad contraria a posiciones fundamentalistas de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica. Cada presentación que se haga en las diferentes disciplinas (pero también desde la perspectiva interdisciplinaria) del currículo contiene un cuadro explícito o subyacente de nuestra visión del mundo, de la sociedad-comunidad y demás pueblos, del ser humano como componente-actor fundamental de toda comunidad organizada. La decisión particular o compartida en cuanto al posicionamiento paradigmático vinculado con la investigación de libros de texto y demás materiales de estudio complementarios estará, sin duda, directamente relacionado con nuestra orientación política, pero también con lo que entendamos y practiquemos sobre la relación dialéctica entre la ciencia-conocimientos-saberes

y las prácticas socioculturales-económicas prevalecientes en un determinado conglomerado social (Herlihy, 1992; Kaufman y Rodríguez, 2001; Kissling, 1995; Kleßmann, 1976; Maier, 1995; Olechowski, 1995; Pingel, 2010b; Pingel, 2010a; Richaudeau, 1981; Schallenberger, 1976; Skyum-Nielsen, 1995; UNESCO, 1949; UNICEF, 2008; Weinbrenner, 1986; Weinbrenner, 1995; Höpken, 1996). Necesitamos profundizar en consecuencia aún más en este campo para conjugar un prototipo completo que nos permita desarrollar dicho trabajo científico. Este es uno de los objetivos que nos hemos propuesto con este trabajo, lo cual pasa evidentemente por comprender con mayor detalle las funciones básicas que cumplen los libros de texto y demás materiales educativos complementarios. Este será el tema central del siguiente apartado. En una segunda parte nos ocuparemos en detalle de la investigación propiamente dicha y la conformación de un procedimiento adecuado para hacer estudios complejos tanto de los libros de texto, en sus diversas manifestaciones, como de cualquier otro material que contribuya al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. No podemos olvidar, por último, que los libros de texto juegan un papel fundamental en lo económico, lo cual obviamente está asociado a los aspectos éticos tanto de la educación propiamente dicha como de todos aquellos recursos y materiales usados con mucha frecuencia en el desarrollo de cualquier práctica educativa (Wieland, 2007; Wiater, 2003; Wiater, 2003; Weinbrenner, 1995; Suchanek, 2007; Stein, 2001; Schnabel-Henke, 1995; Noll, 2002; Lauer, 2007; Imhof, 1993; Bauer, Riedel, Thull y Wissel, 2005). Por ello, un trabajo como el presente debe, en todo caso, mostrar y analizar algunos aspectos relacionados con las principales funciones de los libros de texto en particular. Aquí insistiremos básicamente en las funciones de los libros de texto, sin que ello signifique que los demás materiales complementarios para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza carezcan de algunas de ellas, sólo que los libros de texto son concebidos, diseñados, publicados, distribuidos e implementados de acuerdo con tres funciones primarias y seis secundarias, las cuales no siempre están presentes en los demás materiales complementarios.

3. Funciones fundamentales de los libros de texto

Se considera con frecuencia que los libros de texto deben ser considerados esencialmente desde las siguientes tres perspectivas: como un *instrumento político*, como una *herramienta pedagógica* y como un *medio de información*³. En algunos

3 Los siguientes tres apartados (funciones fundamentales de los libros de texto, *funciones complementarias* de los libros de texto y demás materiales educativos y *diversas orientaciones* de los libros de texto y otros materiales para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza) encuentra su sustento teórico y metodológico en muchos/as autores/as que han venido reflexionado sobre el tema. Algunos/as de los trabajos consultados para la elaboración del presente documento son los siguientes: Beyer, 1971; Schallenberger, 1973; Hacker, 1977; Kuhn, 1977; Volkmann, 1978; Brucker, Hacker, 1980; 1983; Detjen, 2001; Rösen, 1992; Imhof, 1993; Schnabel-Henke, 1995; Weinbrenner, 1995; Stein, 2001; Noll, 2002; Wiater, 2003; Bauer, Riedel, Thull y Wissel, 2005; Suchanek, 2007; Lauer, 2007; Wieland, 2007; Spachinger, 2009; Beyer, 2012; Mora y Unzueta, 2012.

casos, inclusive, se pretende eliminar el papel político que ejercen los libros en una determinada sociedad, lo cual obviamente está directamente relacionado con la concepción de educación, sociedad, ser humano, formación, comunidad y Estado asumida por quienes defienden la supuesta neutralidad de los libros de texto y demás materiales que contribuyen al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. En este documento consideramos que, además de las tres funciones anteriores, los libros de texto también cumplen la gran función de reproducir, mantener y documentar la cultura, entendiéndose esta última desde una manera amplia, que incluye los hechos, las circunstancias y las realidades, todo ello social, histórica y contextualmente determinado. Así que los libros de texto también deben ser considerados como un reservorio *sociocultural*. Además de estas cuatro grandes funciones, en los párrafos siguientes detallaremos, a la luz de diversas publicaciones sobre la temática, otras funciones menos conocidas o esporádicamente consideradas por quienes están dedicados/as a la temática, pero que son también altamente significativas.

El libro de texto es, por esencia y naturaleza, una apropiada herramienta pedagógica, didáctica y curricular, puesto que él ayuda ampliamente tanto a los/as docentes como a los/as estudiantes al desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de los centros educativos. Cuando algunas personas hablan del *papel o la función pedagógica* de los libros de texto y demás materiales de aprendizaje-enseñanza, consideran implícita o explícitamente que los mismos tienen que reflejar sólo una teoría de la acción pedagógica, didáctica y curricular, la cual debe responder necesariamente a una praxis comunicativa de la educación y la formación. Mientras que otros, por el contrario, piensan que los mismos pueden poner de manifiesto también diversas teorías latentes o manifiestas. Un tercer grupo podría indicar que ellos no deben estar sometidos, por algunos supuestos de neutralidad, a ninguna teoría, sino que simplemente deben poseer contenidos específicos propios de cada disciplina. Por supuesto que en este documento no estamos de acuerdo con esta última mirada, aséptica e irreal. Lo que sí podemos afirmar con toda precisión es que cualquier material de aprendizaje y enseñanza, especialmente los libros de texto, cumplen un alto papel *formativo-educativo* en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos, desde la educación inicial hasta la más compleja y especializada actividad en el mundo de la educación universitaria o superior. También podemos afirmar que los libros de texto, en el marco de la praxis formativa y educativa, asumen una doble direccionalidad; por un lado, constituye un medio indispensable para el tratamiento de contenidos intra e interdisciplinarios, pero también pasa a ser un mediador del proceso de aprendizaje y enseñanza propiamente dicho. El libro de texto se ha convertido, internacionalmente hablando, en el medio de información por excelencia. Consideramos, por lo tanto, que difícilmente podrá ser eliminado o sustituido por otro recurso pedagógico y didáctico durante mucho tiempo.

El libro de texto se ha afianzado en cada uno de los países donde existe un sistema educativo formal, puesto que él forma parte inseparable de la complejidad estructural

del currículo respectivo. Consideramos que no puede existir fácilmente un buen proceso de aprendizaje y enseñanza sin la utilización de un buen libro de texto. En este sentido, podríamos establecer, inclusive, una relación entre el/la docente y el libro de texto, tomando en cuenta las características de ambos. Es decir, un/a buen/a docente podría trabajar, seguramente sin mayores inconvenientes, a partir de algunas partes de un determinado libro de texto, aunque el mismo sea pedagógica y didácticamente deficiente, o también con la ayuda de otros materiales, obviando el libro de texto por completo. Para que ello ocurra, sin embargo, es necesario disponer de excelentes docentes, muy bien formados en lo intradisciplinario e interdisciplinario, en lo psicopedagógico, en lo curricular, en lo sociocultural y en lo político. Lamentablemente, no se ha logrado alcanzar, en casi todo el mundo, esta formación compleja e integral. Por ésta y otras razones seguiremos insistiendo en la necesidad de elaborar buenos libros de texto como complemento para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. Si la formación integral de los/as docentes es excelente y los libros de texto también son muy buenos, entonces tendríamos, considerando obviamente otras premisas propias del funcionamiento del sistema educativo, un adecuado y anhelado desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza. Si tenemos docentes con algunas dificultades en cuanto a su formación integral, entonces los libros de texto jugarían aquí un papel altamente significativo en la formación de los/as estudiantes, ya que los mismos complementarían tales deficiencias, garantizando la autodeterminación y el autoaprendizaje tanto individual como colectivamente. Pero si tenemos la primera situación, lo cual es frecuente por múltiples razones, y a ella le agregamos la inexistencia de libros de texto o su deficiente calidad en cuanto a los elementos fundamentales que caracterizan a un libro de texto, entonces los/as docentes y estudiantes estarían enfrentados a la soledad y al desamparo pedagógico-didáctico.

El libro de texto como *medio de información* tiene grandes ventajas en comparación con otros materiales de aprendizaje y enseñanza. Por supuesto que cuando hablamos del libro como medio adecuado para portar informaciones, no nos estamos refiriendo a un medio para la transmisión de conocimientos, habilidades-destrezas y procedimientos memorísticos y algorítmicos. Todo libro de texto constituye un compendio de ideas, concepciones, valores, principios, conceptos intra e interdisciplinarios, modelos, métodos, etc. Sin embargo, lo más significativo tiene que ver con las orientaciones contrapuestas entre *transmisión* y *elaboración* de saberes y conocimientos con la ayuda de los libros de texto. Aquí preferimos apartarnos, desde la perspectiva de la pedagogía y la didáctica críticas, de la concepción que supone que el aprendizaje y la enseñanza se reduce sólo a transmitir, transferir o transponer conocimientos de unos/as a otros/as sin mayores posibilidades de acción y elaboración conceptual compartida, mediada por los procesos comunicativos entre sujetos miembros de una comunidad de trabajo, estudio, producción e investigación. Un libro de texto no apropiado para el desarrollo de un buen

proceso de aprendizaje y enseñanza es aquél cuya concepción está centrada sólo en la transposición de conocimientos ajenos a los contextos, realidades, intereses, necesidades, problemáticas y significados de quienes participan en la práctica educativa concreta. Por el contrario, un buen libro de texto debe ser muy rico en informaciones relevantes y significativas, pero esencialmente pedagógico, didáctico y pertinente. Por supuesto que no es sencillo encontrar este equilibrio; sin embargo, la experiencia y la investigación en el campo de los libros de texto han demostrado que es posible construir una concepción del libro de texto, pero también una forma de estructurarlo y elaborarlo de acuerdo con la orientación educativa, pedagógica, didáctica, curricular y sociopolítica asumida por el Estado como primer y principal *responsable-director-orientador* de la respectiva política educativa.

En tercer lugar, tenemos al libro de texto como un *instrumento* de carácter esencialmente *político*, ya que consideramos que la educación y la formación cumplen, primeramente, un rol político, bien sea como vía para el mantenimiento de las condiciones de desigualdad social o bien como medio para la liberación definitiva del ser humano. Todo libro de texto produce y reproduce una visión del mundo, del ser humano, de la sociedad, del Estado, la comunidad y la cultura en términos generales. Además, cualquier libro de texto es producto del pensamiento y las acciones de las personas, quienes por esencia son entes fundamentalmente políticos. Por otra parte, el contenido propiamente dicho de los libros de texto no es abstracto ni tampoco está separado de las realidades, los contextos y fenómenos sionaturales; por el contrario, ellos reflejan o muestran exactamente buena parte de la realidad del mundo social y natural. Realidad sometida a fuerzas contradictorias, a luchas y posicionamientos opuestos, a intereses y preocupaciones interesadas, en fin a interacciones entre sujetos social y políticamente determinados, quienes defienden apasionadamente, rechazan o comparten determinados puntos de vista políticos. Uno de estos elementos altamente sustantivo consiste precisamente en alcanzar, mantener y ejercitar el poder, unos con fines nobles o socialmente significativos, como el caso de quienes asumen una orientación socialista y otros quienes estarían comprometidos sólo con intereses mezquinos y capitalistas. El libro de texto constituye, en consecuencia, uno de los componentes políticos más relevantes del currículo. Por ello, no nos debería sorprender la aceptación o rechazo de cualquier libro de texto por parte de un determinado grupo de opinión, poder o presión. Por el contrario, más bien deberían sorprendernos aquellas afirmaciones que indican la supuesta existencia de algún libro de texto totalmente neutral, apolítico, desprovisto de ideología y posicionamiento político. Por último, consideramos que todo gobierno que intente construir un Estado socialista, como parte de la seguridad y existencia en el tiempo del mismo, no debería dejar en manos de entes privados la tarea de concebir, publicar, distribuir, administrar e implementar libros de texto en ningún ámbito del sistema educativo y mucho menos aceptar la elaboración de libros de texto por parte de sectores contrarios a los lineamientos fundamentales que

caracterizan a dicho gobierno, más cuando se trata de la vía para la conformación del socialismo.

Uno de los aspectos descuidados consciente o inconscientemente por quienes se han ocupado tanto de los aspectos más generales de la temática relacionada con los libros de texto como por parte de quienes se dedican a la investigación de libros de texto tiene que ver con el aspecto sociocultural. Este elemento no está necesariamente incluido en los tres anteriores; es decir, el libro de texto visto como medio de información, instrumento político o herramienta pedagógica, didáctica y curricular. En el presente documento asumimos el libro de texto como un reservorio sociocultural por muchas razones, siendo las más relevantes las siguientes: i) todo libro por esencia forma parte de una determinada cultura, puesto que él contiene y expresa buena parte de las relaciones de producción, el mundo del trabajo, las interacciones sociales, las contradicciones propias de los contextos a los cuales ellos responden, las tradiciones, costumbres, el folclore, las artes, etc.; ii) todo libro de texto, sin duda, está pensado, concebido, elaborado, diseñado, publicado, distribuido y trabajado en una determinada sociedad constituida por sujetos, por interacciones y relaciones de toda naturaleza. Por ello, cualquier libro, pero esencialmente los libros de texto, forma parte de la sociedad, son entes esencialmente sociales, aunque no sean seres humanos. Ellos nacen, viven y permanecen durante mucho tiempo en aquella sociedad donde ha sido concebido, pero también trascienden fronteras y abarcan múltiples contextos sociedades; iii) todo libro, y en particular los libros de texto, pasa a ser parte del reservorio cultural local, nacional, regional y mundial, por lo cual se convierte en parte esencial de la cultura, los contextos y la historia. Si bien, los libros de texto son básicamente estáticos, ellos detienen en buena medida, el tiempo, el espacio y la historia, los mismos reflejan una multiplicidad muy grande de hechos, circunstancias, situaciones y contextos; todo lo que evidentemente ha girado en torno al proceso mismo de su concepción y elaboración. Por esta razón, a través del estudio de los libros de texto podemos conocer y comprender hechos y realidades temporal y espacialmente determinadas. En definitiva, el libro de texto es un hecho y un componente cultural, pertenece a una determinada cultura en un momento histórico específico, por lo cual pasa a ser parte inseparable tanto del reservorio cultural concreto como de la misma humanidad.

4. Funciones complementarias de los libros de texto y demás materiales educativos

Aunque las cuatro funciones de los libros de texto descritas en el apartado anterior son lo suficientemente compactas y abarcan prácticamente la totalidad de la percepción popular sobre el tema, pero también del análisis académico, en cuanto al papel que deben cumplir los libros de texto en una determinada sociedad, consideramos que es muy importante tomar en cuenta otras funciones descritas ampliamente por diversos actores que han venido reflexionando e investigado en

relación con la historia, vigencia, futuro y pertinencia del libro de texto como parte esencial de la concepción y estructura curricular. Algunos/as de estos autores son los/as siguientes: Beyer, 1971; Schallenberger, 1973; Hacker, 1977; Kuhn, 1977; Volkmann, 1978; Brucker, Hacker, 1980; 1983; Detjen, 2001; Rösen, 1992; Imhof, 1993; Schnabel-Henke, 1995; Weinbrenner, 1995; Stein, 2001; Noll, 2002; Wiater, 2003; Bauer, Riedel, Thull y Wissel, 2005; Suchanek, 2007; Lauer, 2007; Wieland, 2007; Spachinger, 2009; Mora y Unzueta, 2012; Beyer, 2012.

- i) Los libros de texto cumplen la importante *función de estructurar, organizar y distribuir* un conjunto de contenidos previamente concebido mediante el proceso de simplificación y concreción de la concepción curricular. Es decir, los libros de texto se convierten en la operacionalización o en el medio de implementación de las intenciones e intereses curriculares de cualquier política educativa de Estado, de la planificación curricular a cargo de ciertos grupos especializados, que toman en cuenta las características y situaciones concretas de la ciencia, la tecnología, la pedagogía y la didáctica en un momento específico determinado. La distribución de los contenidos ordenados cuidadosamente en los planes y programas de estudio, así como la didáctica correspondiente para su desarrollo durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, es una de las razones por las cuales existen los libros de texto. Esto significa que los libros de texto se convierten en la primera ayuda, en el primer recurso y en el primer apoyo disponible para los/as docentes en su largo camino y responsabilidad formativa. Sin embargo, existen suficientes indicios que muestran claramente cómo los/as docentes abandonan su independencia con respecto a hacer uso también de los planes y programas de estudio, pero más delicada aún es la renuncia que ellos/as hacen a su autonomía como personas suficientemente preparadas para innovar, investigar, actuar y evaluar su propia práctica educativa. Este comportamiento tácito de los/as docentes podría ser valorado de dos maneras: altos niveles de dependencia-creencia en el libro de texto o altos niveles de confianza hacia ellos. El peligro, en todo caso, consiste en que los/as docentes podrían aferrarse estrechamente a los contenidos establecidos en el libro de texto, convirtiendo a éste en un plan de estudios en sí mismo. Con ello se estaría convirtiendo este importante recurso curricular en la única herramienta de apoyo disponible para los/as estudiantes y docentes.
- ii) Los libros de texto cumplen, como segunda función, la *función de representación*, cuya esencia consiste en englobar contenidos textuales, gráficos, imágenes, diversas informaciones cartográficas, figuras, percepciones del mundo, acontecimientos, adelantos científicos y tecnológicos, etc. En fin, el material contenido en un libro de texto debe ser muy amplio, variado, ajustado a los acontecimientos reales,

sociales y naturales, evitando en lo posible todo tipo de especulación y charlatanería. El contenido de los libros de texto, entonces, le permitirá a las/os docentes alcanzar los objetivos previstos del proceso pedagógico-didáctico. De esta manera el libro de texto se convierte más bien en un elemento sustantivamente poderoso para la elaboración del conocimiento en forma personal y colectiva. Aquí nos encontramos, por lo tanto, con una caracterización fundamental de cómo deberían ser concebidos y estructurados los libros de texto a la hora de su realización, como ocurre con frecuencia en muchas partes del mundo. Un libro de texto sólo puede ser valorado en su máxima expresión si el ofrece una gran cantidad de contenidos diversos, concebidos y trabajados profesionalmente por personas vinculadas al mundo de la intradisciplinariedad respectiva, al mundo de la interdisciplinariedad y, por supuesto, al mundo de los conocimientos y prácticas pedagógicas, didácticas y metódicas adecuadas o que respondan a los lineamientos básicos de una educación social, natural y políticamente pertinente. Sin duda que tales exigencias no siempre han sido satisfechas por quienes han estado encargados de la elaboración de los libros de texto y menos por las editoriales privadas en su mayoría que imponen lineamientos curriculares, políticos, pedagógicos y didácticos al servicio de los intereses del sistema capitalista. Los/as estudiantes deben estar en capacidad, con la ayuda de la oferta de buenos libros de texto, de trabajar individualmente, en parejas y en grupos, en lo posible de manera independiente, con la finalidad de comprender y elaborar conocimientos científicos, desarrollar habilidades y destrezas, y muy especialmente alcanzar un conjunto de potencialidades en los diversos aspectos de la formación integral de cada sujeto y de la comunidad de manera más general. Los/as docentes estarían, en cierta forma, aliviados/as del peso que representa seguir impartiendo conocimientos y saberes mediante una didáctica puramente frontal, quedando a un lado otros métodos para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza donde los/as estudiantes pasarían a ser realmente los verdaderos/as protagonistas de todo el proceso educativo. De esta manera, el libro de texto se convierte en el complemento indispensable de una buena educación, puesto que no sólo permite el trabajo independiente y autónomo de los/as estudiantes, sino que también democratiza y estandariza, respetando siempre las diferencias individuales, el conocimiento y las diferentes formas de lograr altos niveles de comprensión y transformación del sujeto, por un lado, y de lo sociopolítico, por el otro.

- iii) La *tercera función* complementaria de los libros de texto consiste en el *control*. Podríamos ver esta función desde dos perspectivas. Por una parte, el libro de texto permite llevar un control del desarrollo del proceso

mismo de aprendizaje y enseñanza, puesto que en él se establece no sólo los contenidos específicos intra e interdisciplinarios, sino también la distribución de las actividades que trabajarían los/as participantes e inclusive el tiempo aproximado dedicado a cada contenido, la acción de los docentes, la participación de los/as estudiantes y las tareas propuestas relacionadas con cada contenido específico. De esta manera, el libro de texto se convierte, en consecuencia, en una guía (en el sentido positivo de la palabra) para la acción y la reflexión de todos/as los/as actores/as del quehacer pedagógico-didáctico. Este control también se pone de manifiesto en el conjunto de indicaciones, instrucciones de trabajo, preguntas, apoyos, exigencias, motivaciones, etc., contenidas en el respectivo libro. Por otra parte, la función de control que cumplen los libros de texto también se refiere a la valoración, seguimiento, resultados parciales-finales y logros de carácter esencialmente cualitativo. Un buen libro de texto permite no sólo el fomento y la motivación diferenciada de todos/as los/as participantes en la práctica educativa, sino que también contribuye considerablemente a la observación compleja del desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas, con lo cual obviamente estaríamos haciendo una evaluación pedagógica-didáctica centrada en procesos y en el seguimiento más que la implementación de evaluaciones tradicionales impositivas, bancarias, competitivas y cuantitativas, cuyo objetivo consiste más bien en la selección social.

- iv) La cuarta *función* que deberían cumplir los libros consiste en la *motivación*. Ella podría verse desde diversos puntos de vista, relacionados obviamente con la concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica subyacente o explícita. Por supuesto que un libro de texto debe estar actualizado, debe ser dinámico y altamente contextualizado, manejable, variado y ajustado a los saberes/conocimientos científicos, disminuyendo en lo posible las especulaciones, estimaciones, errores conceptuales, apreciaciones y afirmaciones escasamente científicas, etc. Un buen libro de texto debe estimular el trabajo de todos/as los/as participantes dentro y fuera del aula de clases, permitiendo especialmente el trabajo independiente y el ejercicio permanente de quienes interactúan en el proceso didáctico. La elaboración, publicación y uso de los libros de texto en la actualidad es más exigente que en el pasado; no se trata de un simple capricho generacional, más tiene que ver con el crecimiento exponencial de saberes y conocimientos, la variedad didáctica, el desarrollo tecnológico en todos los sentidos, lo cual va desde la fijación de las realidades sociales y naturales mediante la fotografía digitalizada de alta resolución hasta la complementariedad de los libros de texto mediante los diversos programas computarizados. El diseño de un buen libro de texto requiere una permanente comunicación

entre quienes estarían dedicados a la elaboración de las lecciones, los/as revisores/as y diseñadores/as de los mismos. Todo lo cual tiene que hacerse sin cometer excesos barrocos incorporando demasiada fotografía cuyo significado y uso en relación con el contenido es escasamente significativa o agregando grandes cantidades de textos explicativos y descriptivos, truncando la variedad de tareas y actividades motivadoras para los/as participantes del hecho educativo. En definitiva, un buen libro de texto debería contener variedad didáctica, estar orientado en el trabajo, la producción, la investigación y la acción, pero también contener altos niveles de pertinencia social, natural, política y cultural. De esta manera sí tendríamos un libro de texto motivador, el cual superaría con creces la educación bancaria, pasiva y alienadora.

- v) La quinta *función* complementaria de los libros de texto tiene que ver sin duda con la atención a la *homogenización y diferenciación* del grupo que participa activamente en el proceso aprendizaje y enseñanza. Ello tiene que ver con la variedad en cuanto a la capacidad y disposición de aprender de cada sujeto, por un lado, y del colectivo, por el otro. Por muchas razones los/as integrantes del proceso educativo son diferentes, puesto que genéticamente los seres humanos no somos iguales, pero tampoco tenemos las mismas vivencias y experiencias. Todo ello también está determinado, además del aspecto genético, por los mismos procesos de enculturación y socialización, para lo cual los contextos y la misma cultura juegan un papel determinante y decisivo. Por ello no encontraremos jamás un grupo homogéneo en cuanto a las condiciones básicas antropológicas para el aprendizaje y la enseñanza, independientemente de su edad, procedencia sociocultural, lengua, comunidad, etc. Cada sujeto tiene sus particularidades y, especialmente, sus potencialidades diferenciadas con respecto a los demás sujetos del mismo grupo, lo cual incide considerablemente en su capacidad y disposición para aprender y, por supuesto, para enseñar. A esta condición esencialmente humana, producto de la herencia y la influencia sociocultural, se suman lamentablemente las diferencias de carácter socioeconómico como resultado de la existencia del sistema capitalista. De esta manera tenemos ciertas homogeneidades en el grupo, pero también altos niveles de heterogeneidad en los/as participantes. La teoría de la diferenciación interna nos ayuda considerablemente a la superación de esta dicotomía. Para lograr este importante objetivo se requiere, sin duda, la elaboración de libros de texto que puedan cumplir esta doble función, pero esencialmente encontrar puntos didácticos intermedios con la finalidad de atender a la totalidad del grupo, sin que existan preferencias o fortalecimiento de las desigualdades. La escuela

y los libros de texto, en consecuencia, deben cumplir el gran papel de superar las desigualdades y discriminaciones en cuanto a lo político, social, pedagógico, curricular y didáctico.

- vi) La sexta y última función tiene que ver con lo estrictamente didáctico y curricular. Esta función no está referida al aspecto fundamentalmente pedagógico, componente tratado anteriormente como una de las principales funciones de los libros de texto. Tampoco nos referimos a los contenidos intra e interdisciplinarios, también discutidos en párrafos anteriores. Lo didáctico y lo curricular están estrechamente vinculados, profundamente relacionados entre sí. Por ello, consideramos que es importante tomar en cuenta este aspecto como una de las seis funciones complementarias de los libros de texto. Los aspectos didáctico y curricular encierran más elementos educativos que una simple distribución secuencial de contenidos y su desarrollo básico dentro de las aulas con énfasis en el trabajo de los/as docentes. Tal como lo hemos indicado en múltiples trabajos (Mora, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010 y 2011), la concepción de currículo que hemos asumido desde hace muchos años está asociada a la concepción crítica de la pedagogía y la educación, en términos más generales. La teoría curricular incluye, por supuesto, más elementos que los convencionalmente asumidos por la educación bancaria, impositiva y enajenadora. Estos elementos deberían estar presentes de manera latente o explícita en cada una de las lecciones y actividades que conforman un buen libro de texto. Desde la misma manera nos encontramos con el componente didáctico. Los libros tradicionales, aquéllos que responden a la educación bancaria, impositiva, centrada en los/as docentes y los contenidos, asumidos como neutrales y asépticos de toda particularidad política muestran una didáctica muy trivial, escasamente participativa, olvidando los grandes adelantos de la didáctica crítica y la diversidad metodológica para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Una de las críticas más importantes a la didáctica convencional, ejercitada también en los libros de texto, tiene que ver con la poca existencia de actividades de investigación, producción, reflexión y deliberación. A veces los libros de texto están pensados para el fortalecimiento de la memoria corta, la repetición y la orientación en la selección social. En tal sentido, pensamos que los libros de texto reflejan no sólo una posición política, una concepción de educación, Estado, ser humano, comunidad y sociedad, sino también una concepción del currículo y del propio desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza.

5. Diversas orientaciones de los libros de texto y otros materiales para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza

Los libros de texto normalmente han sido pensados y concebidos como libros de trabajo para que los/as estudiantes aprendan por su propia cuenta o permitan hacer un seguimiento al conjunto de actividades pedagógico-didácticas desarrolladas por los/as docentes dentro de las aulas de clases. Con frecuencia se piensa sólo en una única orientación, la cual obviamente determinará una única tipología de libro, un libro sólo para aprender. Sin embargo, existen por lo menos otras cuatro formas u orientaciones en los libros de texto, las cuales por supuesto determinarán cuatro tipologías también diferentes. En este apartado nos referiremos aunque muy brevemente a cada una de estas cuatro orientaciones y, por supuesto, a las correspondientes tipologías. Es muy probable que otros/as autores/as muestren otras orientaciones y tipos de libros de texto; sin embargo, creemos que las cuatro consideradas en este documento podrían incluir a las demás, en muchos casos muy específicas y exóticas. Estas cuatro orientaciones consisten en las siguientes: i) libro de enseñanza propiamente dicho; ii) libro de aprendizaje específico; iii) libro de trabajo; y iv) libro combinado. Con poca frecuencia se encuentran libros estrictamente puros en cuanto a la enseñanza, aprendizaje o ejercitación. Ello no ocurre simplemente por la imposibilidad de concebir, diseñar, publicar e implementar un determinado libro con estas características específicas, sino más bien porque no existe, desde un punto de vista dialéctico y epistemológico, la pureza en el aprendizaje, la enseñanza y la ejercitación o trabajo práctico propiamente dicho. La teoría crítica social, educativa, pedagógica, curricular y didáctica considera que el aprendizaje, la enseñanza y el trabajo están intrínscamente unidos. Por ello, adquiere mucha fuerza la idea de la conformación de libros de texto híbridos, combinados, que unen el aprender, el enseñar, el trabajar y el producir. A pesar de esta premisa básica, consideramos que sí existe obviamente un determinado énfasis; es decir, si bien no existe una concepción pura del libro de texto en cuanto a sólo aprender, sólo enseñar o sólo ejercitar, sí podríamos considerar la existencia de libros de texto focalizados en cada uno de estos tres aspectos. Por otra parte, los/as autores/as, docentes, editoriales, etc., no asumen claramente la existencia de este tipo de libros de texto, tal vez porque las diferencias se mueven en fronteras profundamente tenues, escasamente diferenciadas. A pesar de ello, describiremos a continuación estas cuatro orientaciones y tipologías de los libros de texto, insistiendo en la última, la forma híbrida, ya que ella es la comúnmente aceptada y real de acuerdo con la esencia de la pedagogía y la didáctica, pero también de la creencia y tradiciones populares en cuanto a la concepción y uso del libro de texto. Las cuatro orientaciones y tipologías de los libros de texto son las siguientes: *libro de enseñanza, libro de aprendizaje, libro de ejercitación y libro combinado o mixto*. A continuación describiremos cada una de estas cuatro tipologías de los libros de texto.

- i) El *libro de enseñanza*. Este tipo de libros centra su atención en la enseñanza y por supuesto en el/la docente, quien es la persona que por definición tradicional asume ese papel. Este libro ofrece al/la participante un material o contenido totalmente ordenado, acabado y altamente estructurado, sin que exista la posibilidad incorporar modificaciones o innovaciones durante el transcurso del proceso de aprendizaje y enseñanza. Este texto, redactado por el/la o los/as autores/as, según un esquema específico estandarizado, a veces internacionalmente, responde obviamente a una cierta objetividad conceptual y estructural, observándose en él una serie muy bien ordenada de situaciones focalizadas básicamente en la enseñanza. Los libros de texto centrado en la enseñanza están elaborados pensando en clases frontales, organizadas y suministradas por los/as docentes con escasas posibilidades para el trabajo individual o cooperativo-colaborativo por parte de los/as demás participantes. Este tipo de libro de texto refleja claramente la concepción didáctica de la elementalización o transposición conceptual; es decir, haciendo entendibles supuestamente los conceptos e informaciones intradisciplinarias para quienes, también supuestamente, no conocen ni poseen ningún tipo de saber, conocimiento o información previa. Estos libros se centran en informaciones más o menos generales, convirtiéndose para los/as estudiantes sólo en libros de consulta y no en libros de aprendizaje. También permiten la repetición de aquellos contenidos presentados mediante un proceso puramente frontal del quehacer educativo, esencialmente dentro de las aulas de clase. Uno de sus objetivos centrales consiste en ayudar a los/as estudiantes en la preparación de sus exámenes, todo ello obviamente dentro de la filosofía bancaria e impositiva de la educación. Con frecuencia los/as estudiantes leen el libro no con la finalidad de comprender, en el sentido exacto de la palabra, sino por el contrario con el objetivo de repetir y reforzar memorísticamente el contenido presentado en ellos. Por supuesto que este tipo de libros de texto no asume una estructura o concepción para el desarrollo del proceso educativo. Estos libros contienen mucha información y están altamente centrados en la ciencia, en el mundo intradisciplinario.
- ii) El *libro de aprendizaje*. Este tipo de libros de texto, contrariamente a los anteriores, estaría orientado en el proceso del aprendizaje, su énfasis está en el trabajo de los/as estudiantes. Su concepción en cuanto a la estructuración de los contenidos no difiere mucho del anterior tipo de libros, puesto que estos últimos también se orientan en los contenidos establecidos ordenada y estructuradamente en los planes y programas de estudio. Las representaciones de los contenidos son complementadas por los/as autores/as revisores/as y diseñadores/as mediante una diversidad de imágenes, gráficos, dibujos, etc. En ellos no se ahorra mucho espacio,

como el caso anterior, para grandes cantidades de texto informativo, sino que se incorpora elementos didácticos sustantivos, ya que se supone que tales libros serán trabajados, en lo posible de manera independiente, por parte de los/as estudiantes de manera individual o colectiva. La idea de estos libros orientados al aprendizaje y, por supuesto, pensados para los/as estudiantes, consiste básicamente en el manejo independiente del libro de texto, inclusive sin la presencia de los/as docentes. Se parte del principio primario que los/as participantes en la práctica educativa pueden comprender solos, sin la presencia del/la otro/a, sin la ayuda de alguien con mayor experiencia, información, conocimiento, saberes y dominio de procedimientos. Este tipo de libros contiene diversas baterías de preguntas y actividades pensadas para el trabajo individual fuera de la escuela, especialmente en el hogar. En la mayoría de los casos tales tareas aparecen al inicio o al final de la lección, reservando el cuerpo principal de la misma para el suministro de informaciones que servirán para responder las preguntas inicialmente planteadas o aquéllas que aparecerán al final de ella. Esta estructuración del libro de aprendizaje ha sido criticada ampliamente por quienes defienden los libros de texto centrados en la enseñanza, ya que consideran que se pierde el hilo conductor de la lectura de los textos e informaciones y, además, un libro de texto no debe interrumpir un proceso de “adquisición” y “asimilación” de conceptos formales de la ciencia y la tecnología. Otra crítica consiste en que este tipo de libros de texto simplifican considerablemente el conocimiento científico al extremo de ofrecer sólo informaciones limitadas en forma de lista de contenidos orientados a responder las preguntas o tareas presentadas en ellos mismos. Los libros de texto orientados en el aprendizaje contienen normalmente tres tipos de preguntas: las primeras referidas a la reproducción de conocimientos, normalmente aquél suministrado en el mismo, sin que exista mucha exigencia para la consulta e indagación en otros materiales o libros; las segundas tienen que ver con tareas o cuestiones de mayor complejidad conceptual, pero que también pueden ser respondidas mediante las informaciones presentadas en los mismos libros de texto, sin que existan mayores exigencias en cuanto a la comprensión, deliberación, debate, discusión e interacción socio-didáctica. Algunos libros orientados al aprendizaje contienen situaciones, al inicio o al final de cada lección, que podrían permitir el logro del segundo nivel de comprensión, es decir permitir la resolución de situaciones problemáticas descontextualizadas, disfrazadas y simuladas. Podríamos afirmar que son muy escasos los buenos libros de texto orientados al aprendizaje autónomo e independiente de los/as estudiantes, más cuando se trata de las matemáticas y las ciencias naturales. La dificultad real para la elaboración de este tipo de libros ha traído como

consecuencia lamentable la extrema elementarización y algoritmización de prácticamente todos los/as libros de texto.

- iii) El *libro de trabajo*. Este tipo de libros de texto han sido producto de las profundas críticas recibidas por los dos tipos de libros anteriores. Tanto los/as pedagogos/as, especialistas en el campo del aprendizaje y la enseñanza, como los/las autores/as profesionales de libros de texto y las editoriales consideraron que era necesario la elaboración de otro tipo de material didáctico que se diferenciara sustancialmente de los libros de texto orientados a la enseñanza y al aprendizaje. De allí surgió, durante el movimiento de reforma educativa de inicios del siglo pasado, la idea y la práctica de los libros denominados por algunos/as como de trabajo y por otros/as como de ejercitación. Se pensó, entonces, en el autoaprendizaje, la independencia y autonomía del/la participante en el quehacer educativo. Aunque existía, conceptualmente hablando, cierta similitud con los libros de texto orientados fundamentalmente en el aprendizaje, las diferencias con ellos son altamente significativas. La idea consiste en que este tipo de libros de texto debe brindar amplias posibilidades de trabajo por parte de los/as estudiantes mediante preguntas, situaciones problemáticas, indicaciones procedimentales y metódicas, experimentaciones, investigaciones y trabajo de campo, en fin, un compendio de actividades variadas de trabajo, cuyo énfasis estaría centrado en el trabajo cooperativo y colaborativo. Los libros de texto centrados sólo en preguntas, actividades de indagación e investigación y situaciones problemáticas complejas permitirían no sólo un complemento a cualquiera de los dos tipos de libros descritos anteriormente, sino que serían los materiales indicados para el verdadero logro del conjunto de potencialidades de cada sujeto, el colectivo y la comunidad. Se piensa que este tipo de libros podría sustituir fácilmente a cualquier tipo de libro, siempre que el docente se convierta en el actor fundamental del proceso, no desde la perspectiva impositiva y bancaria de la educación, sino como facilitador, orientador, acompañante, cooperante y colaborador durante todo el proceso educativo. Estos libros no sólo contendrían preguntas, indicaciones, cuestiones problemáticas, proyectos de investigación, sino además estarían concebidos y diseñados con partes de periódicos y revistas (especialmente información en forma de imagen), gráficas de toda naturaleza particularmente informativa y estadística), diagramas y dibujos complejos, apartados en forma de rectángulos con informaciones e indicaciones bien precisas para el trabajo inmediato, tablas y fotografías (en lo posible reales y originales con altos niveles contextualizados), también pueden ser recortados, rayados, dibujados, etc., lo cual no siempre podría ocurrir con los primeros tipos de libros. Los/as autores/as de este tipo de libros de texto hacen un esfuerzo considerable

por incorporar documentos originales, explican y aclaran procedimientos diversos, suministrando en lo posible instrucciones amplias y detalladas para que los/as estudiantes de manera independiente puedan desarrollar la gran cantidad de actividades previstas en los mismos. Con frecuencia este tipo de libros de texto también contiene glosarios, explicaciones terminológicas, apéndices ricos en informaciones complementarias, uso y manejo adecuado de la terminología científica, etc. Tanto la responsabilidad en cuanto al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza como el impulso del mismo de la práctica educativa concreta está en manos de los/as docentes. En la mayoría de los casos este tipo de libro de texto no contiene respuestas ni soluciones a las situaciones problemáticas presentadas en ellos, lo cual hace que el docente tenga que conocer cada detalle de los mismos, intervenir frecuentemente y resolver la mayoría de los problemas y cuestiones contenidas en ellos. El libro de trabajo también exige que los/as estudiantes tengan un cuaderno y una carpeta únicamente destinados a documentar tanto los detalles del trabajo con este tipo de libros como los respectivos procedimientos y soluciones a las situaciones problemáticas respectivas, con lo cual se evitaría mayores costos y por supuesto la destrucción de tales libros de texto.

- iv) El *libro mixto, combinado o híbrido*. En vista de las desventajas inherentes a las características de cada una de estas tres tipologías y orientaciones de los libros de texto, se ha fortalecido mucho la idea de concebir, diseñar, publicar, distribuir e implementar un solo tipo de libro que pudiese reunir las tres tipologías anteriores. Se trata entonces de un único libro orientado en la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo, especialmente productivo e investigativo. Este sería el libro de texto ideal, aquél que pudiese encontrar un equilibrio real entre el aprender, el enseñar y el trabajar dentro y fuera de las aulas de clase. En la actualidad, a pesar de la existencia en algunos países de las tres primeras formas de libros de texto (para aprender, para enseñar y para trabajar), se ha impuesto el concepto del libro híbrido, mixto o combinado. A pesar de esta estandarización del concepto y características de los libros de texto híbridos, aún existen algunos desequilibrios y énfasis. Es decir, hay libros híbridos muy orientados al aprendizaje, otros a la enseñanza y los terceros que harían hincapié en el trabajo, descuidando las dos primeras orientaciones. En algunos casos los libros de texto contienen pasajes o textos muy extensos, en otros casos encontramos libros de texto para el mismo nivel de estudio y con los mismos contenidos, pero con textos muy limitados o cortos. En algunos casos hay muchas imágenes, diagramas, dibujos, gráficas, etc., mientras que en otros casos su presencia en el material es muy escasa; en unos hay muchas preguntas, cuestiones interesantes, situaciones problemáticas relevantes y significativas, mientras

que en otros tales aspectos son muy limitados o triviales. Lamentablemente estas diferencias de los libros de texto híbridos son producto, por una parte, de las inquietudes y caprichos de los/as autores/as y editoriales y, por otra, de la concepción educativa, pedagógica, curricular y didáctica explícita e implícita. En la mayoría de los casos los libros de texto híbridos están llenos de imágenes ricas en colorido y contenido, pero su finalidad se centra sólo el carácter ilustrativo, sin que exista una verdadera relación didáctica entre el contenido de la imagen y el contenido de la disciplina. Hay pocas excepciones de libros de texto híbridos que incluyan las tres orientaciones o tipologías aquí descritas. Con mucha frecuencia encontramos libros de texto supuestamente híbridos, que enfatizan sólo aspectos puramente cognitivos y cognoscitivos, lo cual sencillamente refleja una concepción limitada del proceso de aprendizaje y enseñanza cognitiva, política, contextual y socialmente significativa. Un buen libro de texto híbrido debe reunir un conjunto de principios básicos que podrían ser extraídos de las ventajas de los tres primeros tipos de libros analizados en este documento. Este cuarto tipo de libro de texto o libro típicamente ideal debe ser, en primer lugar, un buen libro para el aprendizaje independiente y autónomo de cada uno/a de los/as participantes. Debe convertirse, en segundo lugar, en un libro que le permita al/la docente y a los/as estudiantes enseñar al/a la otro/a desde una perspectiva de interacción socio-didáctica. Y por último, debe ser un libro que contenga un conjunto de actividades y situaciones problemáticas que estén orientadas a la indagación, la investigación, el trabajo productivo sociocomunitario y la formación integral del sujeto y la colectividad en el campo de las diez potencialidades que hemos desarrollado detalladamente en otros documentos relacionados con la pedagogía, el currículo y la didáctica (Mora, 2011). Por supuesto que nos inclinamos por este tipo de libros de texto; sin embargo, su concepción, diseño, elaboración, distribución, implementación y evaluación debe responder a una pedagogía y didáctica centrada en la relación estrecha entre la teoría y la práctica, entre el hacer y el pensar, entre el actuar y el reflexionar. Para ello, también hemos elaborado, después de muchos años de reflexión y práctica, un modelo conformado por siete momentos didácticos, los cuales servirían no sólo para la elaboración de cada una de las lecciones que compone un determinado libro de texto, sino que también pueden orientar el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza dentro de los Centros Educativos Autónomos Comunitarios (CECA) y en los Otros Lugares de Aprendizaje y Enseñanza (OLAE). Esperamos que los cambios educativos experimentados últimamente en muchos países de América Latina y el Caribe repercutan también en la concepción, elaboración y distribución masiva y gratuita de buenos libros de texto desde esta cuarta y última orientación.

6. Investigación en el campo de los libros de texto y demás materiales educativos complementarios

La investigación en el campo de los libros de texto y otros materiales educativos no es reciente, ella se remonta básicamente a principios del siglo XX y está directamente vinculada con el movimiento de reforma educativa en torno al cual existió mucho interés en la elaboración de diversos tipos de libros, tal como lo hemos señalado en el presente documento. La investigación de los libros de texto no se refiere a una simple evaluación de materiales de aprendizaje y enseñanza, especialmente de aquellos puestos en práctica durante el quehacer educativo, sino que se trata más bien de una línea de investigación profundamente compleja y amplia, la cual podría ser considerada como un campo interdisciplinario, independientemente si se trata de libros de texto intradisciplinarios. La investigación de libros de texto no se refiere simplemente a ciertas opiniones subjetivas sobre sus características y uso; por el contrario, se trata de una tarea sumamente exigente, para lo cual se requiere obviamente de una formación profunda tanto de la/s disciplina/s objeto de estudio al interior del mismo libro de texto y del material respectivo como del conjunto de aspectos socioculturales, contextuales, educativos, pedagógicos, curriculares, didácticos, políticos, económicos, etc., directa o indirectamente vinculados con el libro de texto (Beyer, 2012).

Podríamos decir que el interés y el esfuerzo principal en el campo de la investigación de los libros de texto y otros materiales educativos se encontraba, hasta hace poco tiempo, en estudiar esencialmente, aunque con cierta profundidad, la calidad de los libros de texto en sus diversas manifestaciones. Los trabajos sobre surgimiento, concepción, elaboración y el efecto de los libros de texto han sido muy escasos (Weinbrenner, 1995). En el campo de la educación matemática en particular, al igual que en las demás disciplinas científicas contenidas en los planes y programas de la educación primaria y secundaria, no ha habido suficientes estudios serios y relevantes. Sin embargo, podríamos indicar que en la medida que las políticas de Estado, en el campo educativo, consideran a los materiales y los libros de texto como prioridad, en esa misma medida se perfilan intereses e inquietudes importantes por parte de muchas personas hacia los libros de texto como objeto de investigación educativa, pedagógica, curricular y didáctica. Con ello ha avanzado considerablemente, además de los estudios de libros de texto en cuanto a la cantidad, la calidad y su significado, los métodos propiamente dichos, los cuales han sido perfeccionados, ampliados y profundizados. La investigación en el campo de los libros de texto y otros materiales se convierte hoy en una imperiosa necesidad, cuyas consecuencias repercutirán, sin duda, en el mejoramiento de este tipo de material altamente relevante para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza intra e interdisciplinarios en los diversos ámbitos de nuestros sistemas educativos.

En la segunda parte de este amplio y significativo trabajo nos dedicaremos al método de investigación de los libros de texto y otros materiales propiamente

dichos. Para ello analizaremos diversas perspectivas concretas, pero también desarrollaremos un sistema de categorías adecuado para tal fin. Este sistema de categorías será explicado y presentado a partir de un largo proceso de reflexión y elaboración, iniciado en el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración del Convenio Andrés Bello, en agosto de 2009, el cual ha permitido no sólo sustentar una concepción compleja de la investigación en este campo, sino además optimizar el método y el sistema de categorías con base precisamente en la acción práctica concreta; es decir, con base en el estudio profundo de los libros de texto de matemáticas y ciencias naturales de los actuales países que conforman el Convenio Andrés Bello en el ámbito de la educación secundaria (Mora, 2009; Mora y Unzueta, 2012).

Conclusiones

El presente trabajo constituye la primera parte de una serie de tres documentos relacionados con la temática de los libros de texto. Esta serie se ocupa, en primer lugar, de la concepción de los libros de texto, especialmente desde la perspectiva crítica de la educación, la pedagógica, la didáctica y el currículo. En segundo lugar, se encarga de estudiar las diversas corrientes que caracterizan a la investigación en el campo de los libros de texto y demás materiales comúnmente usados para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza; y, en tercer lugar, se reflexiona sobre las tareas, los problemas y los métodos concretos para el análisis de los libros de texto y materiales educativos complementarios. Esta última parte contendrá, además, un sistema de categorías para su aplicación en el estudio de los libros de texto, independientemente del ámbito escolar y la respectiva disciplina científica. Este sistema de categorías ha sido pensado, construido y aplicado en el Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración Convenio Andrés Bello (IIIEI-CAB).

Esta primera parte ha tratado, entre otros aspectos colaterales de mucha importancia y significado sobre la temática de los libros de texto, los siguientes componentes:

- i) Los acuerdos tácitos internacionales relacionados con el papel básico de los libros de texto y demás materiales educativos. Aquí hemos visto como esenciales seis acuerdos. Es decir: los libros de texto como recursos apropiados tanto para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza como medio para la concientización sociopolítica de todos/as los/as ciudadanos/as de un determinado país; los libros de texto y otros materiales educativos como vía para la formación ideológica y revolucionaria de toda la población, respetando las diversidades socioculturales de cada pueblo; los libros de texto como alternativa

para atender de manera equilibrada a todas las personas, prestándole mayor atención a quienes han sido históricamente discriminados/as y explotados/os a lo largo y ancho de América Latina y el Caribe; los libros de texto como medio indispensable para explicar y superar las diferencias substantivas entre los países altamente industrializados-tecnificados y los demás países colonizados como producto del uso de la ciencia, la tecnología y los conocimientos más avanzados; los libros de texto y demás materiales educativos como posibilidad concreta para la conformación de una educación integral en el campo de la problemática del cambio climático local, regional e internacional; y, por último, los libros de texto como recurso indispensable para superar el mundo unipolar, hegemónico y desigual predominante en el planeta, cuyo objetivo consiste en la continuidad de la explotación y colonización de las mayorías por parte de unos pocos, para lo cual se usa con mucha frecuencia las informaciones, los conocimientos los métodos contenidos en ellos.

- ii) Como segundo aspecto tratado en el presente documento tenemos las tres grandes caracterizaciones de los libros de texto y demás materiales: *la estandarización, el relativismo y la concepción excluyente o nacionalista*. Como alternativa a ellas tres, por sus grandes contradicciones e inconsistencias conceptuales, prácticas y operativas, hemos propuesto una cuarta concepción, la de la interculturalidad crítica e integradora, la cual debería responder teórica y prácticamente a los intereses, necesidades y exigencias de la población que hace uso de un determinado libro de texto.
- iii) En tercer lugar, hemos trabajado con cierta profundidad las grandes funciones que cumplen, básicamente los libros de texto; es decir: como un *instrumento político*, como una *herramienta pedagógica* y como un *medio de información*. A estas tres funciones convencionales le hemos agregado, según la bibliografía consultada sobre el particular, las siguientes funciones complementarias: estructurar, organizar y distribuir el contenido intra e interdisciplinario, representación conceptual didáctica, el control y seguimiento de la comprensión, la motivación de todos/as los/as participantes en el quehacer educativo, atención a las diferencias y homogeneización de objetivos comunes de acuerdo con las particularidades del grupo participante en el proceso de aprendizaje-enseñanza, y una última que está estrechamente relacionada con el fenómeno estrictamente didáctico y curricular.
- iv) El cuarto punto del documento tiene que ver con las cuatro características u orientaciones de los libros de texto en el ámbito internacional; es decir, *el libro de texto como herramienta para la enseñanza, el libro de texto como medio apropiado para el aprendizaje, el libro de texto como libro de trabajo*

pedagógico-didáctico y el libro de texto concebido de manera mixta, combinada o híbrida.

- v) La quinta y última parte del presente documento ha tratado muy someramente el tema de la investigación en el campo de los libros de texto y demás materiales educativos complementarios. Esta temática obviamente será objeto de un mayor estudio y análisis en la segunda parte de los tres grandes trabajos relacionados con los libros de texto y materiales de estudio complementarios.

Por último, quisiera resaltar que esta temática es altamente interesante y necesaria por muchas razones. Los libros de texto y demás materiales educativos seguirán existiendo y jugando un papel fundamental en los procesos de formación integral de cada sujeto, particularmente en el ámbito de la educación formal en la mayoría de los países del mundo, puesto que ellos forman parte inseparable de todo el proceso educativo. Aunque existe en la actualidad un importante desarrollo en el campo de los materiales educativos digitalizados de toda naturaleza, ellos serán sólo (por el momento) materiales complementarios. Los libros de texto, bien concebidos y elaborados, pueden convertirse, sin duda, en el instrumento más poderoso, después de las interacciones pedagógico-didácticas, de todo sistema educativo. No creemos, tal como podría ocurrir en algunos casos en el ámbito de la educación universitaria, que exista, en los actuales momentos y circunstancias, la posibilidad real de conformar una educación, en primaria y secundaria, sin la existencia de los libros de texto. Pensamos, en consecuencia, que la educación sociocomunitaria, productiva, emancipadora y transformadora requiere, hoy más que nunca, de la concepción, estructuración, diseño, elaboración, publicación, distribución, implementación, seguimiento y evaluación de buenos libros de texto tanto de carácter intradisciplinario como interdisciplinario, los cuales deberían estar pensados y elaborados desde la perspectiva híbrida, combinada o mixta expuesta amplia y detalladamente en el presente documento. No podemos imaginar una educación integral, liberadora, políticamente comprometida, transformadora y emancipadora sin la existencia de buenos libros de texto para toda la población de un país, pensar lo contrario es asumir una posición ingenua y desligada de las prácticas, contextos y realidades educativas en las cuales tiene lugar los procesos complejos de aprendizaje y enseñanza. En definitiva, abogamos por la continuidad y existencia en el tiempo de buenos libros de texto gratuitos para toda la población como parte de los procesos de cambios sociopolíticos, económicos, culturales y educativos. Nuestra tarea, sin duda, consiste en hacer libros de texto que respondan a la construcción de nuevas sociedades, de hombres y mujeres nuevos/as, que permitan la formación de cada sujeto y cada colectividad de acuerdo con la idea básica del logro de potencialidades, tal como lo hemos expresado en otras oportunidades, especialmente en los trabajos publicados en la revista *Integra Educativa* del IICAB.

Bibliografía

- Altbach, Ph. G. et al.** (1991). *Textbooks in American Society*. New York: State University Press.
- Bamberger, R.** (1995). *Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick*. En: Olechowski, R. (Ed.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M., pp. 46–94.
- Bamberger, R., Boyer, L., Sretenovic, K. y Strietzel, H.** (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. Wien: ÖBV.
- Bauer, M., Riedel, H., Thull, B. y Wissel, M.** (2005). *Wirtschaft und Politik im Zeitalter der Globalisierung*. Bamberg: C. C. Buchner.
- Beck, U.** (1997). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus, Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beyer, J.** (1971). *Der Totalitarismus u. seine Funktion in deutschen Sozialkundebüchern*. En: Abels, Heinz (ed.), *Sozialisation in der Schule*, Kettwig/Ruhr: Audax-Verlag.
- Beyer, W.** (2012). *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de textos escolares: 1826-1969*. La Paz: IICAB.
- Bolívar, E.** (2011). *Crítica de la modernidad capitalista*. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Bönkost, K.J. /Oberliesen, R.** (1997). *Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I*. Bonn: BMBF.
- Bouveresse, J.** (1989). *El filósofo entre los artópagos. Una visión crítica de las corrientes actuales de la filosofía francesa*. México, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Brown, R.** (2009). *Are Science and Mathematics Socially Constructed? A Mathematician Encounters Postmodern Interpretations of Science* (World Scientific).
- Brucker, A.** (1983). *Die didaktischen Funktionen des geographischen Schulbuches. Konzeptionsvorschlag für ein Arbeits- und Lernbuch*. En: *Geogr. Rundschau* 35, H. 12, pp.645-646.
- Cesaire, A.** (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, España: Akal.
- Cockelberghs, H.** (1977). *Das Schulbuch als Quelle der Geschichtsforschung*, In: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*. Bd. XVIII, 1977/78.
- Detjen, J.** (2001). *Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht*. En: Bundeszentrale für Politische Bildung (ed.): *Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen*, Bonn pp. 183-197.
- Ecologistas en acción** (2007). *Educación y ecología. El currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Madrid-España. Editorial Popular.
- Freire, P.** (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Gellner, E.** (1992). *Postmodernismo, Razón y Religión*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Giroux, H.** (2003). *Pedagogía crítica y política de la esperanza*. Madrid, España: Amorrortu.
- Grof, E.** (1994). *Gesellschaftliche Aiswirkung und Folgen der Informations- und Kommunikationstechnologien. Eine Untersuchung über die Darstellung in Schulbüchern der politischen Unterrichts*. Frankfurt u.a.: Lang.
- Hacker, H.** (1977). Die Erziehungsdimension der Unterrichtsplanung. In H. Hacker & D. Poschardt (Hrsg.), *Zur Lehrerfrage und Unterrichtsgestaltung: Lernpsychologische Grundlagen – pädagogische Perspektiven* (1. Auflage). Hannover: Schroedel.
- Hacker, H.** (1980). *Das Schulbuch: Funktion und Verwendung im Unterricht*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt.
- Hanisch, G.** (1995). *Die Verwendung des Schulbuchs bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht*. Eine empirische Untersuchung. En R. Olechowski (ed.). *Schulbuchforschung* Frankfurt/M.: Lang. pp. 242-245.
- Herlihy, J. G.** (ed.) (1992). *The Textbook Controversy: Issues, Aspects and Perspectives*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Holton, G.** (1994). *Science and Anti-Science*. Harvard University Press.
- Höpken, W.** (2008). *History Textbooks in Post-war and Post-conflict Societies: Preconditions and Experiences in Comparative Perspective in Contested Views of a Common Past*, edited by Steffi Richter, Frankfurt/New York: Campus, 2008. pp. 373 – 395.
- Höpken, W.** (ed.) (1996). *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Imhof, U.** (1993). *Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht*. *arbeiten + lernen / Wirtschaft*, Heft 12, pp. 22 – 25.
- Jacobmeyer, W.** (ed.) (1986). *Deutschlandbild und Deutsche Frage in den historischen, geographischen und sozial wissenschaftlichen Unterrichts werken der Bundesrepublik von 1949 bis in die 80er Jahre*. Braunschweig: Georg-Eckert- Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Juliano, D.** (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid, España: Eudema.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M.** (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- Kissling, W.** (1995). *Das Schulbuch als historisches Medium der Unterrichtskontrolle*. En: Olechowski, R. (Ed.): *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M., pp. 116–174.
- Kleßmann, Ch.** (1976). *Zur Methodik vergleichender Schulbuchanalyse*. En: *Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht*. Bd. XVII.

- Koertge, N.** (ed.) (1998). *A House Built on Sand. Exposing Postmodernist Myths About Science*. Oxford University Press.
- Kuhn, L.** (ed.) (1977). *Schulbuch – ein Massenmedium. Information – Gebrauchsanweisungen – Alternativen*. Wien.
- Laer, Hermann von** (1993). *Entwicklungstheorie in Wissenschaft und Unterricht*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Laudan, L.** (1993). *La Ciencia y el relativismo*. Madrid, España: Alianza Universidad.
- Laudan, L.** (1996). *Beyond Positivism and Relativism. Theory, Method and Evidence*. Westview Press.
- Leff, E.** (2003). *Ecología y Capital*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Lauer, J. W.** (2007). *Das Thema ‚Wirtschaftsethik‘ in Schulbüchern zur Wirtschaftslehre: Eine Inhaltsanalyse ausgewählter Schulbücher*. Universität Mannheim.
- Löwy, M.** (2010). *Ecosocialismo, hacia una nueva civilización*. En: www.marxismoecologico.blogspot.com
- Maier, R.** (ed.) (1995). *Nationalbewegung und Staatsbildung. Die baltische Region im Schulbuch*. Frankfurt/M: Diesterweg.
- Mariénfeld, W.** (1976). *Schulbuchanalyse und Schulbuchrevision: zur Methodenproblematik*. En: Internationales Jahrbuch für Geschichts- und Geographieunterricht. Bd.XVII.
- Martínez Muñoz, A.** (2007). *La educación intercultural en Francia y España: Similitudes y diferencias*. En: *Revista española de educación comparada*. Nº 13. Disponible en: wwwsc.ehu.es/fswseec/reec/reec13/reec1311.pdf.
- Martínez, J.** (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Mészáros, I.** (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI/CLACSO.
- Mezzadra, S. y Rahola, F.** (2006). *La condición postcolonial. Unas notas sobre la cualidad del tiempo histórico en el presente global*. En: Mezzadra, S. (comp.). *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Argentina: Traficantes de Sueños.
- Mora, D.** (1998). *Probleme des Mathematikunterrichts in lateinamerikanischen Ländern – explorative empirische Studie zur Entwicklung didaktischer und curriculärer Innovationsansätze im Kontext der Educación Popular am Beispiel Nicaragua und Venezuela* (Dissertation). Universidad de Hamburg. Disponible en: <http://www.sub.uni-hamburg.de/disse/05>.
- Mora, D.** (1999). *Análisis crítico del estudio comparativo internacional en educación matemática TIMSS*. Caracas, República Bolivariana de Venezuela: Revista de ASOVEMAT.
- Mora, D.** (2004). *Aprendizaje y enseñanza. Proyectos y estrategias para una educación matemática del futuro*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.

- Mora, D.** (2008). *Educación Técnica, Tecnológica, Productiva y profesional en América Latina y el Caribe*. En: D. Mora y S. De Alarcón. Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación. La Paz, Bolivia: Editorial del Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (2009). *Didáctica de las matemáticas. Desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora*. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (2010). *Hacia un educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz, Bolivia: Editorial Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Mora, D.** (coordinador) (2005). *Didáctica, educación crítica de la matemática y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (coordinador) (2006a). *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa. Más allá del constructivismo individualista y en búsqueda de una educación liberadora, investigativa y emancipadora*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (coordinador) (2006b). *Lenguaje, comunicación y significado en educación matemática. Algunos aspectos sobre la relación entre matemática, lenguaje, pensamiento y realidad desde una perspectiva crítica*. La Paz, Bolivia: Editorial Campo Iris.
- Mora, D.** (2011). *Proceso de aprendizaje y enseñanza basado y orientado en el trabajo sociocomunitario y productivo*. En: Revista Integra Educativa, pp. 13-56.
- Mora, D. y Paredes, J.** (2011). *Análisis del diseño y desarrollo curricular de secundaria de los países del Convenio Andrés Bello. Análisis de la normativa curricular*. La Paz, Bolivia: Editorial del Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.
- Mora, D. y Unzueta, S.** (2012). *Estudio comparativo de los libros de texto de matemáticas, lenguaje y ciencias naturales de algunos países del Convenio Andrés Bello*. La Paz, Bolivia: Editorial del Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello.
- Moye, P.** (2009). *Procesos de participación social en la educación boliviana*. En: *Participación social, derechos indígenas y educación intercultural bilingüe*. Cochabamba: CEPOS.
- Navarro, V.** (ed.) (2002). *The Political Economy of Social Inequalities: Consequences for Health and Quality of Life*. Baywood, Amityville, N.Y.
- Noll, B.** (2002). *Wirtschafts- und Unternehmensethik in der Marktwirtschaft*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Nonnemacher, F.** (1994). *Analysekriterium und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern*. En: ders (ed.). *Schulbücher in der Kritik. Analyse neuerer Sozialkundebücher*, Marburg: Tectun.
- O'Connor, J.** (2001). *Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.

- Olechowski, R.** (ed.) (1995). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Otero, E.** (1988). *Materiales para una Idea de la Impostura Intelectual*. Revista Estudios Sociales, CPU, N° 57, trimestre 3, pp. 9-30.
- Parcerisa, A.** (1996). *Materiales curriculares, cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Pingel, F.** (1999). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover, Germany: Hahnsche Buchhandlung. Disponible en: http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/eckert_bulletin_03.pdf oder <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/info49.pdf>.
- Pingel, F.** (2009). *Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation*. En: Pingel, F.: *Grenzgänger*. - Göttingen: V & R Unipress.
- Pingel, F.** (2010a). *Geschichtsdeutung als Macht? : Schulbuchforschung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis- und politischer Entscheidungslogik*. En: *Journal of educational media, memory, and society*. Biggleswade: Berghahn.
- Pingel, F.** (2010b). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision (2nd revised and updated edition)*. Paris/Braunschweig. Disponible en: http://www.gei.de/fileadmin/Publikationen/Bulletin/eckert_bulletin_03.pdf oder <http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Publikationen/GEI-Publikationen/info49.pdf>.
- PISA-Konsortium (Deutschland)** (ed.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium (Deutschland)** (ed.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster/New York/München/Berlin- Maxmann Verlag.
- Raths, L.; Wassermann, S. y otros.** (1999). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Richaudeau, F.** (1981). *Concepción y producción de manuales escolares, guía práctica*. SECAB: Editorial de la UNESCO.
- Rodríguez, S.** (2011). *Obras completas*. La Paz, Bolivia: Edición del Instituto Internacional de Investigación Educativa para la Integración (IIIEI) – Convenio Andrés Bello (CAB).
- Rüsen, J.** (1992). *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. En: *Internationale Schulbuchforschung* 14, pp. 237-250.
- Rüsen, J.** (1994). *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*. En: *ders., Historisches Lernen*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Sander, E.** (1995). *Psychologische Aspekte des Schulbuchs*. In R. Olechowski (ed.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M.: Lang. pp. 221-227.

- Schallenberger, E. H.** (ed.) (1976). *Studien zur Methodenproblematik wissenschaftlicher Schulbucharbeit*, Kastellaun: Aloys Henn.
- Schallenberger, H. E.** (ed.) (1973). *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse*. Ratingen.
- Schnabel-Henke, H.** (1995). *Wirtschaftsethik an kaufmännischen Schulen: Eine Schulbuchanalyse in konstruktiver Absicht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schultze, H.** (1988). *Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam. Der Islam in den Schulbüchern der BRD*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Skovsmose, O. and Borba, M.** (2004). Research Methodology and Critical Mathematics Education. In P. Valero and R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the Socio-Political Dimensions of Mathematics Education: Issues of Power in Theory and Methodology* (207-226). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skovsmose, O.** (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*, Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Skyum-Nielsen, P.** (ed.) (1995). *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Sokal, A.** (2008). *Beyond the Hoax*. Oxford University Press.
- Sokal, A. y Bricmont, J.** (1998). *Fashionable Nonsense. Postmodern Intellectuals' Abuse of Science*. USA, New York and London: Picador.
- Spachinger, O.** (2009). *Das Schulbuch der Zukunft oder die Zukunft des Schulbuches?* En: Bosse, P. (ed.): *Schule 2020 aus Expertensicht. Zur Zukunft von Schule, Unterricht und Lehrerbildung*, Wiesbaden, pp. 243-249.
- Stein, G.** (2001). *Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis*. En: L. Roth (ed.), *Pädagogik – Handbuch für Studium und Praxis*. München: Oldenburg, pp. 839 – 847.
- Stolzenberg, G.** (2012). *Debunking the Conventional Wisdom about the Science Wars. Eine Sammlung von Essays*. Disponibles en: <http://math.bu.edu/people/nk/rr/>.
- Suchanek, A.** (2007). *Ökonomische Ethik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Thonhauser, J.** (1992). *Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Beispiel Österreich)*. En: Fritzsche, K. P. (Ed.). *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und -beurteilung in Europa*. Braunschweig, pp. 55-78.
- Thonhauser, J.** (1995). *Das Schulbuch im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Ideologie*. En: Olechowski.
- Uhe, E.** (1976). *Quantitative Verfahren bei der Analyse von Schulbüchern*. En: Schallenberger.

- UNESCO (1949). *Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials*.
- UNESCO (1997). Rainer Riemenschneider. En: *Geschichtsbücher für das 21. Jahrhundert*. Heft 4, pp. 37-38.
- UNICEF (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares*. (Bolivia, Ecuador y Perú). Lima- Perú.
- Van Hauwermeiren, S. (1998). *Manual de Economía Ecológica*. Programa de Economía Ecológica Santiago, Chile: Instituto de Economía Ecológica.
- Vanecek, E. (1995). *Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern*. En: Olechowski, R. (Ed.). *Schulbuchforschung*. Frankfurt/M., pp. 195-215.
- Villa, E. (2008). *Interculturalidad sin asimilación: la descolonización de los escenarios educativos*. En: Villa, W. y Grueso, A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- Volkman, H. D. (1978). *Die Funktion des Schulbuches im lernzielorientierten Unterricht*. En: *Hefte zur Fachdidaktik der Geographie* 2 (3), pp. 29-43.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial*. En: Villa, W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Secretaría de Gobierno de Bogotá.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador.
- Weinbrenner, P. (1986). *Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Arbeitsmittel*. En: *Internationale Schulbuchforschung* 8 (3), pp. 321-337.
- Weinbrenner, P. (1995). *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. En: R. Olechowski (ed.). *Schulbuchforschung* Frankfurt am Main: Lang, pp. 21 - 45.
- Weinbrenner, U. (1998). *Erziehung zur europäischen Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse*. Nürnberg.
- Wiater, W. (2003). *Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung*. En: W. Wiater (ed.), *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn / Obb: Klinkhardt. Auflage. pp. 11 - 22.
- Wiater, W. (ed.).(2003). *Schulbuchforschung in Europa - Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wieland, J. (2007). *Ethik im Unternehmen – Ein Widerspruch in sich selbst?* En: P. Grimm y R. Capurro (ed.), *Wirtschaftsethik in der Informationsgesellschaft: Eine Frage des Vertrauens?* Stuttgart: Steiner, pp. 71-80.

Yong Kim T. et al. (2000). *Dying for Growth: Global Inequality and the Health of the Poor*. Common Courage Press.

De la palabra al texto: colonialidad lingüística y luchas interculturales

From the word to text: linguistic colonialism and intercultural struggles

Marcelo Sarzuri-Lima

Investigador

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

msarzuri@iicab.org.bo

RESUMEN

Este ensayo tiene como finalidad abordar el tema de la colonialidad lingüística y los procesos de negación de la palabra y el texto de los pueblos indígenas. Tomando en cuenta estos puntos, el ensayo desarrolla dos partes.

La primera aborda la negación de la palabra de los grupos subalternizados (pueblos indígenas y afros). A partir de una anécdota surgida en la Asamblea Constituyente en Bolivia, se muestra dos elementos que hacen a la colonialidad lingüística: el primero relacionado con la subalternización de las lenguas indígenas y el segundo (el más importante) con la colonización de la palabra de aquellos que hablaban las lenguas subalternizadas. Más que esencializar la diferencia lingüística se aborda la conflictividad que existe al interior del lenguaje.

En la segunda parte se aborda el tema de la escritura desde una concepción amplia de la misma; se muestra las diferencias entre dos prácticas comunicativas y textuales y las formas en que cada una de ellas reproduce la memoria cultural. El análisis desemboca en los procesos de reducción colonial de la escritura (a una alfabética) y los procesos de normalización que han sido desarrollados; ambos, a lo largo del tiempo, han significado procesos de re-semantización de las lenguas indígenas. ¿Será posible normalizar las lenguas indígenas sin generar procesos de re-semantización?

Palabras clave: Colonialidad lingüística, negación lingüística, escritura, normalización lingüística

ABSTRACT

This essay aims to address the issue of linguistic colonialism, the processes of denial of the word and the text of the languages of indigenous peoples. Considering these points, the essay involves two parts: the first part deals with the denial of the word subaltern groups (indigenous and Afro-American

people) from an anecdote in the Constitutional Assembly in Bolivia, which shows two components of the linguistic colonialism: one related to the subalternization of indigenous languages, and the second and most important one related to the colonization of the word of those who spoke the subaltern languages. Rather than essentializing the linguistic difference, the main concern is the conflict that exists within language. The second part addresses the issue of writing from its own conception and shows the differences between two textual and communicative practices and ways of reproducing cultural memory. The analysis leads to the reduction processes of colonial writing (to literacy) and standardization processes that have been developed, both over time, involving the re-semantization processes of indigenous languages, and ends with a question: will it be possible to normalize Indian languages without re-generating processes *semantization*?

Keywords: Linguistic colonialism, linguistic negation, writing, linguistic normalization

La palabra (ya sea hablada o escrita) es el elemento básico para compartir ideas, por medio de ella se afirma pero también se niega. La afirmación está relacionada con el conocimiento o sentimiento afín con algún elemento; ese conocimiento o afinidad permite un consentimiento al interior de un grupo de individuos. En cambio, la negación es un conflicto sobre la existencia, relevancia o relación de un elemento con el individuo que niega. En estructuras sociales articuladas colonialmente la negación es importante para implantar un orden de dominación, acudiendo a diferentes tecnologías de poder para afianzar el mismo. De ahí que las palabras nunca tienen significados obvios. Al tener como base la negación de un grupo por otro, las palabras ocultan, mienten e incluso silencian. Los dominadores están autorizados a hacer uso de la palabra (hablada o escrita) y por medio de ella están autorizados para gobernar sobre aquellos que no gozan de esa cualidad. Es decir, la colonialidad lingüística es un elemento importante para implantar un orden colonial y sustentar una colonialidad del poder. Este ensayo tiene como finalidad mostrar la lucha por la palabra hablada y los espacios donde los subalternos deben enfrentarse a las sorderas coloniales para interpelar las estructuras de dominación. También aborda la lucha por la palabra escrita, esa lucha de textualidades, formas de reproducción ampliada de la memoria y prácticas comunicativas que fueron invisibilizadas por la colonialidad lingüística y los procesos de re-semantización.

1. La lucha por la palabra: negación y colonialidad lingüística

La Asamblea Constituyente en Bolivia (2006-2007) fue un escenario donde proyectos societales (la visión de los grupos sociales representados en los asambleístas tenían de país) se encontraron sin máscaras ni simulaciones. El arma disponible era la palabra. Por esta razón, el proceso constituyente boliviano fue tormentoso y conflictivo, no se podía imponer al otro; la única opción viable era la búsqueda de consensos y el diálogo. Pero los arcaísmos señoriales de algunos grupos entramparon el debate constituyente en las formas y los procedimientos; cualquier pretexto era útil para evitar que se avance. Los grupos políticos tradicionales carecían de ideas

para refundar el país, lo peor era que entorpecían a los que sí tenían ideas, que curiosamente, eran aquellos que siempre fueron considerados ignorantes, salvajes y premodernos¹. Para aquellos que hacen apología del diálogo, es necesario mencionar que éste no funciona en espacios donde una visión, un horizonte social (político, económico y cultural) y una lengua se totalizan; la situación se agrava cuando esa visión parcializada del mundo tiene una práctica totalitaria, con lo que para ella es una otredad.

La carencia de ideas de las clases medias, intelectuales conservadores y partidos políticos tradicionales (algunos disfrazados de asociaciones ciudadanas) fue el reflejo de la caída de una estructura simbólica que por mucho tiempo se había disfrazado de democracia neoliberal. Fue un proceso de desfeticización; se desfeticizaba aquello que había contenido la organización y politización de los grupos subalternizados y había “reprimido la verdad” (la persistencia del dominio y la servidumbre)²: una democracia neoliberal y pactada por partidos políticos. Los grupos de élite se habían encargado de implantar esa idea de Estado-nación (democrática y neoliberal) pero solamente como discurso de una aparente modernización del Estado y no como un proceso real de universalización de derechos. Por otro lado, la carencia de ideas y propuestas para reconstruir el país fue la persistencia de sus arcaísmos mentales; a lo único que se apuntaba era a recomponer la articulación señorial³, la cual hasta ese momento se encontraba en la base de la construcción del Estado-nación.

El “(des)encuentro”⁴ en la Asamblea Constituyente en Bolivia fue un proceso donde los síntomas sociales emergieron. Emergieron las fisuras, los desequilibrios, las exclusiones, las jerarquizaciones patológicas y fundantes de la desigualdad esencial entre hombres, que desmentían el aparente Estado democrático. Lo que se vivía en el espacio privado (el desprecio y negación del indígena, el racismo y la intolerancia) brotaba en el espacio público y político (ese espacio exclusivo de las élites). Por ello, todos los días en la Asamblea Constituyente, el *decir* de algunos y algunas era subvalorado, era empujado y negado. No solo se les negaba la

1 La enfermedad del colonizador (y del colonizado al momento que empieza a ver a través de los ojos del amo) es creerse el centro del universo, pero sobre todo negar al otro (subalternizado) en su capacidad creativa y racional. Es una negación de la condición humana del otro, pero cuando descubre que el otro posee estas capacidades (rationales y creativas) entra en una lucha frenética por desprestigiar, entorpecer y bloquear todo lo que emerge de él. Esto es reflejo de la pequeñez analítica con la que se percibe el mundo y la sociedad, es reflejo del colonialismo interno.

2 La noción de “represión de la verdad” está presente en el trabajo de Slavoj Žižek, la misma sirve para explicar el concepto de fantasía ideológica: “El nivel fundamental de la ideología, sin embargo, no es el de una ilusión que enmascare el estado real de las cosas, sino el de una fantasía (inconsciente) que estructura nuestra propia realidad social” (Žižek, 2009: 61).

3 El concepto de *articulación señorial* fue trabajado en el libro *Lo nacional-popular* de René Zavaleta Mercado (2008). En un anterior ensayo relacioné el concepto de Zavaleta Mercado con las bases sociales e ideológicas que inspiraron las políticas educativas de la segunda mitad del siglo XX en Bolivia. El mencionado ensayo puede servir como una ampliación del concepto (ver Sarzuri-Lima, 2010).

4 Puede que la palabra “encuentro” no exprese adecuadamente el proceso constituyente en Bolivia, puesto que esta designación neutraliza un fenómeno que en sí fue una lucha por la hegemonía en Bolivia.

palabra sino también el ser de aquel que quería comunicarse. “Indias desgraciadas”, era el apelativo que se daba a las mujeres indígenas sólo por haberse “atrevido” a mirar de igual a igual y hablar de tú a tú a aquellos/as que se sentían dueños/as del país. La clasificación social que tiene base colonial hace diferencias al momento de excluir y explotar esas diferencias que son de raza, clase y género. Es decir, en la base del sistema de explotación y exclusión de las sociedades colonialmente articuladas se encuentra la mujer, pobre e india (ver Quijano, 2007).

Al hacerse público lo que diariamente ocurría en el espacio privado, la práctica totalitaria y totalizante del orden hegemónico (o la cultura dominante) no encontró formas de encubrirse; sus violencias quedaron al descubierto, sobre todo porque sus agentes carecían de un discurso político coherente y dejaban que sus impulsos coloniales se apoderaran de ellos. Fue así que, en medio de las disputas, durante las primeras sesiones plenarias de la Asamblea Constituyente (exactamente el 24 de agosto de 2006), la asambleísta Isabel Domínguez tomó la palabra y se dirigió a sus colegas en su idioma materno: el quechua. A los pocos minutos la constituyente Beatriz Capobianco, procedente de la Bolivia donde la gente es “alta, blanca y habla inglés”⁵, gritaba a toda la Asamblea: “¡Si quiere hablar que aprenda a hablar en castellano!”. Isabel Domínguez había recurrido al quechua para convencer a sus compañeros de respetar la opinión de los “otros” y que todo el trabajo realizado (en calidad de asambleístas) debía ser informado a las personas que las/os habían elegido. Estas formas tan contrarias de actuar, del uso de la palabra y la lengua, desnudaron los horizontes societales que se pretendía construir. El uso de la palabra en ambos casos fue muy diferente, el primero como apertura e invitación al diálogo y el segundo como completa negación:

Las palabras de Capobianco reflejan una historia colonial y capitalista de dominación henchida de pretensiones de pureza racial, lingüística, epistémica y territorial. Las palabras de doña Isabel responden a una historia de lucha de los pueblos indígenas, de las comunidades campesinas originarias y de los que llevan en la piel, en las palabras y en el pensamiento

5 Fue la Miss Bolivia 2004, Gabriela Oviedo, quien en un instante de sinceridad desnudó la estructura simbólica colonial que sustenta la articulación social en Bolivia. Cuando se le preguntó sobre cuál era uno de los conceptos erróneos más grandes sobre Bolivia, ella contestó: “Um... unfortunately, people that don't know Bolivia very much think that we are all just indian people from the west side of the country, it's La Paz all the image that we reflect, is that poor people and very short people and indian people ... I'm from the other side of the country, the east side and it's not cold, it's very hot and we are tall and we are white people and we know English so all that misconception that Bolivia is only and “Andinan” Country, it's wrong, Bolivia has a lot to offer and that's my job as an ambassador of my country to let people know much diversity we have”. Traducción: “Um... desafortunadamente, la gente que no conoce mucho sobre Bolivia piensa que todos somos indios del lado oeste del país, es La Paz la imagen que refleja eso, esa gente pobre y gente de baja estatura y gente india... Yo soy del otro lado del país, del lado este, que no es frío, es muy caliente. Nosotros *somos altos y somos gente blanca y sabemos inglés* y ese concepto que Bolivia es solo un país andino está equivocado. Bolivia tiene mucho que ofrecer y ese es mi trabajo como embajadora de mi país, dejar saber a la gente la diversidad que tenemos”. (Ver Pequeño, 2004: 114).

los estigmas de la sordera colonial que instauró y sigue perpetuando la negación de la *igualdad*. (Garcés, 2009: 1)

Esta anécdota pasará a la historia como el *síntoma* del conflicto político y sociocultural que se abrió en la Asamblea Constituyente en Bolivia y que culminó en la humillación pública de indígenas en la Plaza central de la ciudad de Sucre el año 2008⁶. Se hacía público lo que por siglos se había invisibilizado y encubierto, y que las políticas multiculturales del neoliberalismo de finales del siglo XX habían tratado de contener. Con la Asamblea Constituyente se abrió y disputó los espacios donde se institucionalizó la colonialidad. La colonialidad del poder y del ser, en este caso la colonialidad lingüística, aquella jerarquización colonial de las lenguas y la palabra. El silenciamiento de los grupos subalternos se debe al desplazamiento lingüístico, hecho que se inició en la colonia. Pero este hecho no sólo subalternizó las lenguas indígenas, ubicándolas en la base de la cadena de dominación colonial por considerarlas dialectos premodernos carentes de escritura, sino también se “colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas” (Garcés, 2007: 227).

Por ello, el problema en la actualidad no sólo es potenciar el uso de las lenguas en los pueblos indígenas; esa es una salida neutral del racismo multicultural. Esa lógica se sigue moviendo en la identificación esencializada y particularizada del otro. La simple “potenciación” de lenguas indígenas lo único que promueve es el confinamiento lingüístico y cultural. A nombre de una supuesta promoción de las lenguas indígenas se cree, ingenuamente, que se revaloriza sus creencias, prácticas y sobre todo su lengua (el famoso proceso de intraculturalidad). Se cree que este acto (el potenciar), en sí mismo, permitiría la reproducción de las culturas indígenas. Es decir, existe una relación esencializada entre lengua y cultura. Son por demás conocidas las hipótesis que hablan de un “determinismo lingüístico”, donde el pensamiento de las personas está determinado por la lengua que hablan⁷, lo que significa que las diferentes lenguas poseen diferentes cosmovisiones. Si bien la lengua primera (o materna) de una persona implica un sentido de pertenencia a una comunidad de hablantes y se encuentra relacionada con procesos de pensamiento y cognición, no podemos afirmar o negar completamente que esa lengua determine al desarrollo de una cosmovisión totalmente distinta a otra comunidad de hablantes.

Esta aproximación lingüística corre el riesgo de entramparse en una visión totalizante y totalizadora de la lengua y la cultura. La lengua constituiría un

6 Sobre el tema ver el documental de Cesar Brie *Humillados y ofendidos* que, en 48 minutos, recoge los hechos de violencia y racismo causados en la ciudad de Sucre por miembros del Comité Interinstitucional y estudiantes de la Universidad San Francisco Xavier el 24 de mayo de 2008.

7 Edward Sapir fue uno de los precursores de esta corriente; su discípulo y ayudante, Benjamin Whorf, fue el que dio la argumentación teórica del determinismo lingüístico: “el sistema lingüístico que sirve de fondo (en otras palabras, gramática) a cada lengua no es un mero instrumento reproductor que sirve para dar voz a las ideas, sino más bien es en sí mismo un moldeador de ideas... Examinamos las tendencias de la naturaleza por medio de nuestras lenguas nativas (Whorf En Grimson, 2000: 64-65).

determinante contextual que otorgaría sentido a los individuos que hablan esa lengua. Entonces, si una determinada lengua, como determinante contextual, produce visiones del mundo (o cosmovisiones) no sólo “considera a los grupos de hablantes como comunidades homogéneas” (Grimson, 2000: 65), sino también que no podría darse una comunicación real entre hablantes de diferentes lenguas. Dentro esta perspectiva, cada hablante poseería una visión completamente distinta al hablante de otra lengua y cualquier intercambio comunicativo carecería de sentido puesto que sólo encontraría sentido al interior de su estructura lingüística. Esto sin duda no es cierto. En el contacto entre lenguas, e incluso al interior de una lengua, siempre existe el componente de conflictividad, es decir, el contacto entre lenguas produce “fuertes disputas y negociaciones lingüísticas” (Ibíd.: 68). En la especificidad de las relaciones coloniales, si bien la lengua y la palabra de los colonizados son subalternizadas, la precondition para establecer un régimen colonial es “la comunicación con el colonizado” (Fabián, 1986: 3). Por ello la comunicación en contextos colonizados no se da en un espacio vacío y neutro, donde se pueda construir una “comunidad comunicativa”, según plantea Jürgen Habermas (1986); la comunicación en los procesos de colonización sirve para imponer mecanismos de poder que privilegian a unos frente a otros.

Pero la conflictividad presente en el lenguaje verbal es mucho más amplia y compleja. La negación lingüística no sólo es un proceso de la colonización; la negación está presente en el lenguaje mismo y esto rompe la concepción estructural y determinista del lenguaje verbal. El lenguaje verbal no es una potente caja de resonancia donde todos los que compartimos una lengua simpatizamos con nuestros “iguales” y construimos una comunidad: “El lenguaje verbal se distingue de otros códigos comunicativos y más aun de las prestaciones cognitivas pre lingüísticas, porque es capaz de *negar* todo contenido semántico” (Virno, 2006: 18). La negación es una función verbal, puedes afirmar o decir algo pero el uso de un elemento, el “no”, lleva a toda esa afirmación al ámbito de lo falso y lo inexistente. Cuando negamos algo no lo hacemos en relación de su contrario y de esa forma reconocemos el contenido de lo negado en otro contenido. En todo caso, negamos con un no-reconocimiento. Por ejemplo, cuando negamos algo de color negro, no lo hacemos afirmando que sea blanco, sino reconocemos que no es negro. La negación reconoce lo que un determinado elemento *no es* pero no nos llevará a reconocer lo que realmente *es*. La negación simplemente nos llevará al lugar de lo falso y lo inexistente: al lugar del no-reconocimiento. La negación lingüista neutraliza el *co-sentir* y la empatía entre semejantes.

Así también, en la condición colonial las relaciones sociales se basan en la noción del otro/a como *no-gente* (Rivera, 2007: 8). El indio, dentro de la condición colonial, es no-gente, ser sin conocimiento y cultura. Por otro lado, para el indígena el blanco (el español) también es no-gente; toda su conducta, su *habitus* y formas de vida es de no-gente. La jerarquización y segmentación social originada en la *colonia* (tanto

en época histórica como en relación política) son reproducidas y potenciadas en una situación de *colonialidad* (en tanto relación social). De ello deriva el carácter fragmentario de nuestra sociedad; todos tienen la capacidad de negar al otro. Producto de ello, las identidades se construyen por medio de la negación⁸.

Es por estas razones que los procesos interculturales no son cuestión de comunicación donde “diferentes” comiencen a dialogar. Tampoco se puede deducir que el subalternizado “potencie” el uso de su lengua en su particularidad; existe una matriz colonial de valoración de las lenguas y la palabra. Antes del diálogo está la *deconstrucción* de los lugares donde una palabra, un decir, un saber y un conocer se han apropiado de los espacios de poder. Por ello, la tarea es trabajar en los espacios donde se marca y se borra la naturalización de la diferencia colonial para encontrar la tensión originaria; se debe, en palabras de Derrida: “pensar juntos lo borrado y lo marcado de la marca” (Derrida, 1998: 101).

Por otro lado, como señala Paolo Virno, la negación lingüística contiene un potencial indeterminado:

Negar un predicado significa afirmar que el objeto del discurso es “diferente” (*beteron*) respecto a las propiedades atribuidas por aquel predicado. La heterogeneidad no tiene nada que ver con la contrariedad...

El no-reconocimiento se arraiga más bien en el poder lingüístico de evocar una diversidad detallada una y otra vez mediante el recurso a alguna propiedad contingente. (Virno, 2006: 27)

Esto quiere decir, que el mismo lenguaje tiene el “antídoto” del mal que causa. Puede negar y colocar en el espacio de lo falso y lo inexistente a algún elemento y a la vez tiene la capacidad de quitar esa negación. Si la negación se introduce en el espacio público (el espacio donde los individuos se relacionan, el espacio de las relaciones sociales) ese debe ser también el lugar donde derive la *negación de la negación*. La anécdota que dio inicio a este acápite es un ejemplo de ello; se hizo público un acto de negación colonial pero en un espacio que podía derivar en la negación de la negación (la Asamblea Constituyente). Todo el espacio público debe convertirse en ese espacio donde se niegue la negación: “la esfera pública es resultado inestable de una laceración y de una sutura” (Virno, 2006: 18). Nuestras relaciones sociales son resultado de nuestras propias acciones de negación, pero estas relaciones pueden encontrar, en nuestras propias acciones, el elemento que permita superar aquello que hemos ocasionado (la negación). Esto no significa creer en una bondad radical de la naturaleza humana, la misma que idealmente nos lleva a cambiar el estado hostil

⁸ Silvia Rivera menciona: “la identidad de uno no se mira en el otro como en un espejo, sino que tiene que romper o atravesar este espejo para reencontrar un sentido afirmativo a lo que en principio no es sino un insulto o prejuicio racista y etnocéntrico” (Rivera, 2000: 57).

y fragmentario de nuestras sociedades por una convivencia de paz y armonía entre semejantes. En todo caso, el rechazo al estado actual de nuestras sociedades debe fundarse sobre la peligrosidad que contiene nuestra naturaleza humana. Siguiendo a Paolo Virno: “[nuestra] tarea eminente es experimentar nuevos y más eficaces modos de negar la negación, de colocar el ‘no’ adelante del ‘no hombre’” (Ibíd.: 30). En nuestra especificidad, colocar el *no* delante de aquel que por tanto tiempo se ha considerado *no-gente*. ¿Será mucho lo que tenemos que hacer?

2. El desafío de la normalización. ¿La escrituralización de lenguas indígenas como proceso de subalternización?

Habíamos mencionado la necesidad de la comunicación para el establecimiento de un orden colonial; pero la comunicación no es neutra, tiene el objetivo de desplazar y funcionalizar a los colonizados e implantar un orden hegemónico colonial. Pero existe la necesidad de efectivizar el mensaje del colonizador y extenderlo espacialmente, permitiendo ampliar el orden hegemónico colonial. Ello significa efectivizar la comunicación (esto más allá de la violencia física a la que se pueda recurrir buscando el mismo objetivo). El único medio capaz de efectivizar la dimensión comunicativa, que simultáneamente extienda espacial y temporalmente el mensaje del colonizador, es la escritura. La idea generalizada es que en la zona andina “no se ha encontrado ningún sistema de recogida de información que pueda ser definido como escritura” (Batalla Rosado, 2005: 12). Este tipo de análisis simplifica el concepto amplio de la escritura a un tipo de escritura basado en el alfabeto; está por demás mencionar que las lenguas andinas no desarrollaron una escritura alfabética hasta la llegada de los españoles, que fue una forma para extirpar las idolatrías.

En ese sentido, el uso de una escritura es parte importante al momento de consolidar la colonialidad del poder. La jerarquización de lenguas sustenta el discurso de la dominación colonial. El creer que las lenguas indígenas carecen de escritura (alfabética) hace que se las ubique en la base de la clasificación lingüística; los indios al “carecer” de escritura sólo poseen dialectos, entonces son personas analfabetas, sin letra y palabra. Esto lleva a una conclusión sencilla: los indios, al estar privados de una escritura, se encuentran privados de la razón. Esta reducción mecánica de la escritura (alfabética y con base textual en el papel) invisibiliza la naturaleza amplia y plural de la escritura. De esa forma:

La escritura alfabética (occidental), entonces, asume una uni-versalidad, en términos del mismo significado de *escritura*. Pero la escritura, como la propia base de la comunicación, debe incluir todos los ejemplos de templetos con los cuales la voz interactúa para producir sentido. Recuérdese que la etimología de *texto* viene de ‘tejer, tejido’. De tal forma que una primera definición de escritura, en el mundo andino, incluiría todas las prácticas *textuales*: tejido, canciones, bailes, etc. Pero, yendo incluso más allá, la escritura se podría

redefinir como el templete de base con el que las vocalizaciones posteriores interactúan dinámicamente. Se trata de invertir la perspectiva etimológica del *texto* para enfatizar la dinámica de vocalizar, de hacer vivir la escritura de base inerte. (Garcés, 2007: 228)

Por esta razón no se trata de una dicotomía entre oralidad/escritura, esta apreciación continuaría reduciendo la escritura a la escritura alfabética; en todo caso estaríamos hablando de una diferencia entre textualidades. No existe un sentido progresivo del lenguaje (donde la existencia de escritura sea el modelo acabado del mismo). Para aquellos que piensan en la progresión intuición, habla y escritura, habrá que decir que la escritura se encuentra ya en la intuición (ver Derrida, 1998). Esta diferencia textual es una diferencia entre dos prácticas comunicativas no sólo opuestas sino contrapuestas. Una privilegia la técnica, la innovación, la transformación y la reproducción ampliada del lenguaje. Otra privilegia la reproducción del cuerpo comunitario: “cuya vida siempre prefiere siempre la renovación a la innovación y está por tanto mediada por el predominio del habla o la palabra ‘ritualizada’ sobre la palabra viva” (Echeverría, 2011: 212). La no reducción de la escritura simplemente debe mostrarnos su esencia, la misma no es más que expresar y comunicar el pensamiento y producir o ayudar a la memoria. La escritura (esa base inerte) encuentra en la vocalización el elemento que le otorga vida, no lograría su cometido (expresar y comunicar) sin ese elemento. Para Jacques Derrida (1998) la escritura es el *suplemento* de la voz, donde la voz impone el sentido primero y dominante, y la escritura es secundaria (reduplicador), pero este suplemento se autonomiza, adquiere independencia respecto aquello que suplementa. Por ello, el significado que guarda la escritura será provisional y dependerá de los nuevos significados que obtenga de una nueva lectura. De esta forma no existe una escritura pura y rigurosamente fonética, siempre existe un espacio para significar al momento de emprender una lectura:

Si no hay, pues, una escritura puramente fonética, es que no hay *phoné* puramente fonética. La diferencia [*différence*] que hace separarse los fonemas y hace que se oigan [*les donne a entendre*], en todos los sentidos de esta palabra, permanece inaudible. (Derrida, 1968: 4)⁹

En este espacio donde la escritura y la *phoné* no coinciden fonéticamente (es decir ningún alfabeto representa fielmente lo pronunciado), existe un pequeño espacio donde lo gráfico (lo escrito, en su diversidad de formas) adquiere significación por medio de la *performance*. Como menciona Sánchez Parga, detrás de los signos hay ideas, “...lo que confiere a dichos signos un mayor valor ideográfico” (1995: 13).

Si bien las culturas andinas son culturas orales, existe un predominio de la “palabra ritualizada” más que de la palabra viva (de la verbalidad). ¿Qué quiere decir

⁹ Para un análisis amplio sobre la voz (*phoné*) y la calidad de suplemento de la escritura (*gramma*) en la obra de Jacques Derrida ver el trabajo de García Masip (2008).

esto? Que la comunicación hablada no es un instrumento privilegiado para la (re) producción socio-política y religiosa; la lengua, el habla o la voz en las culturas andinas no son los conductores de la memoria. La memoria no se (re)produce mucho por lo que se habla y escucha, es más que todo una *reconstrucción generativa* (Sánchez Parga, 1989). La (re)producción de memoria se sustenta en prácticas, funciones sociales y actores. La comprensión del otro no se reduce a un simple conocimiento del signo (la escritura), el signo adquiere sentido en un contexto social, donde es importante la motivación de los actores. La comprensión del otro pasa por lo que los hablantes desean significar, pero también por lo que desean rememorar y reconstruir de una historia: “su eficacia [de la tradición oral] no reside específicamente en... contenidos verbales, sino en el carácter ‘performante’ que posee la acción social que los contextualiza” (Sánchez Parga, 1989: 96-97).

No es objetivo de este ensayo sumergirse en la especificidad de la textualidad en las culturas andinas, en todo caso se deja establecidos algunos elementos sobre la amplitud y pluralidad con la que debería entenderse la escritura. Por ejemplo, la textualidad contenida en los textiles andinos nos permitiría comprender la evolución de una escritura que nunca se desincorporó totalmente del cuerpo social (y la corporalidad de sus miembros) y que pudo objetivarse materialmente, es decir, no existió una completa separación entre texto y lengua. Pero la textualidad de los tejidos andinos implica nuevos retos en la investigación científica porque no se puede hablar de una “lectura” de los mismos. Existe el desafío de “interpretar y decodificar en las culturas andinas un pensamiento textil” (Sánchez Parga, 1995: 13)¹⁰.

En este espacio surge la necesidad de cuestionar los procesos de normalización lingüística, sobre todo aquellos que *reducen la escritura a una transcripción de lo hablado*. Con la Reforma Educativa de 1994 y la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en Bolivia se realizó una serie de procesos de normalización de lenguas indígenas. El objetivo era la realización de textos y módulos educativos que permitan una educación bilingüe en el área rural. Los resultados no fueron alentadores debido a que el proceso de normalización respondió al aspecto sonoro olvidando toda la lengua en su conjunto. Más que facilitar la lectura y escritura, las lenguas normalizadas y los módulos bilingües eran incomprendidas por maestros, padres de familia y estudiantes, provocando la deserción y abandono escolar:

10 Similar es el caso de los *kipus*, los cuales por mucho tiempo fueron considerados instrumentos para el registro de datos cuantitativos, y cuando se analizó su cualidad de registrar hechos históricos y la memoria fue considerado “proto” o “pre escritura”. En la constitución temprana del orden colonial, se negaba que los indios tuviesen escritura pero sorprendía el uso similar que tenían los *kipus* respecto a los libros: “Y en cada manajo, de éstos, tantos ñudos y ñudicos, y hilillos atados; unos colorados, otros verdes, otros azules, otros blancos, finalmente tantas diferencias, que así como nosotros de veinte y cuatro letras guisándolas en diferentes maneras sacamos tanta infinidad de vocablos, así éstos de sus ñudos y colores, sacaban innumerables significaciones de cosas” (Acosta En Garcés, 2009: 35).

En todos los casos, y tanto en aymara como en castellano, los niños leían a nivel silábico-vacilante o sub-silábico, y sin comprensión; sólo pudieron intentar deletrear las palabras. Es más, ellos, al leer el aymara, pronunciaban todas las vocales al final de las palabras, fenómeno que va en contra de la elisión vocálica en el habla que marca en el discurso los aspectos morfofonémicos del lenguaje. En los intentos anteriores de escribir el aymara, se respetó este aspecto gramatical, pero ahora, con lo que los comunarios denominaron el “aymara de Reforma” (*Ripburm aymara*), se ha optado por normalizar la escritura del aymara al agregar vocales a todas las palabras. El resultado presenta un nuevo fenómeno lingüístico, el de “pronunciaciones escritas”. Como una consecuencia de la distancia entre los registros escritos y hablados de esta lengua en la nueva propuesta para la escritura...

La consecuencia inmediata de esta realidad es la tendencia, generalizada en muchas comunidades rurales, a rechazar la Reforma. Rechazan el aymara como lengua materna para evitar el uso de los Módulos (y otros textos de Reforma) que se tiende a dejar encerrados en un rincón bajo llave. En casos extremos retiran a sus hijos de la escuela, y el resultado es la alta cifra de deserción escolar hacia los centros urbanos donde no se usan los Módulos en lenguas nativas. (Arnold y Yapita, 2005: 7)

Una de las principales razones para este tipo de fenómenos es la visión parcializada de la problemática educativa. El problema de la normalización lingüística y el surgimiento de aymaras, quechuas o guaraníes de Reforma es producto de la distancia neutral que tiene el grupo dominante con aquellos que intenta “educar” y/o “alfabetizar”. Cualquier política inclusiva (multicultural, intercultural o bilingüe) o de afirmación cultural sin tomar en cuenta propuestas, visiones, prácticas de aquellos que intenta “incluir” sólo consolidan y conservan la posición privilegiada del grupo dominante. De aquí surge la pregunta: ¿quiénes deberían normalizar las lenguas indígenas? Pues las personas que hablan esas lenguas, ellas son quienes dominan las formas de su lengua. Pero la escritura no se puede entrapar en “calcar” lo que se pronuncia, cualquier proceso de normalización lingüística debe ser un proceso de estudio gramatical de las lenguas y eso requiere de técnicos y especialistas: “escribir una lengua no es transcribir” (Cerrón Palomino, 2009: 31). Pero como la EIB debía promover y facilitar a los hablantes de lenguas indígenas el paso (uso y dominio) al castellano (el bilingüismo de una sola vía) no se tomó en cuenta a los principales beneficiarios.

De la misma forma, es necesario mencionar que, en la instauración de un orden colonial (siglo XVI), las autoridades coloniales no sólo permitieron sino fomentaron una especie de normalización de la escritura de las lenguas indígenas mayoritarias, con el fin de garantizar la traducción de los textos religiosos y evangelizadores¹¹.

11 Fue en el *Tercer Concilio Limense* que se determinó escribir una *Doctrina Cristiana* en las dos principales lenguas indígenas, pero no fue un proceso de aprendizaje de las lenguas indígenas, en todo caso se escribió textos en castellano que posteriormente fueron traducidos al quechua y aymara (Garcés, 2009: 23).

Es claro el fin de la normalización de la escritura de lenguas indígenas en la instauración del orden colonial. Por un lado, era un instrumento de catequización de indios; se debía extirpar idolatrías y transmitir la “verdadera” religión y el uso de lenguas indígenas permitiría esta conversión. Por otro, se instauraba un proceso de subalternización lingüística, se intervendría en ellas para manipularlas semánticamente. La normalización lingüística buscaba un proceso de adaptación lexicográfica y “purificación” semántica para de esa forma imponer el código de dominio colonial:

Se podría decir que básicamente siguen dos estrategias de subalter(n)ización de las lenguas indígenas: la paráfrasis de términos cristianos y la adopción de términos andinos con apariencia de equivalencia cultural. De este modo la traducción está basada en una transferencia antes que en esquema de palabra por palabra. (Garcés, 2009: 15)

Muchos de los términos que describen la concepción religiosa del mundo indígena en la actualidad reproducen la conquista espiritual y el control simbólico religioso realizado por misioneros cristianos a mediados del siglo XVI. La adaptación lexicográfica y la purificación semántica utilizaba recurrentemente “la ampliación de los campos metafóricos” (Garcés, 2009: 15). Tomemos dos palabras quechuas para abordar lo señalado¹², las palabras *sunqu* y *supay*. La primera originalmente y en el uso habitual se refiere a *corazón* y la segunda a una *alma sombra de antepasados* que podía ser buena o mala, pero en los libros de catequización el término *sunqu* se refiere a *anima* o *esencia* y el término *supay* a diablo. Eso nos muestra que no se realizó una traducción literal sino una total re-significación que giraba en torno a los elementos importantes para expandir la religión católica. Fernando Garcés menciona que el ejemplo más paradigmático sobre esta ampliación del campo metafórico y los procesos de re-semantización tiene que ver con la noción de Dios. En el quechua, originalmente, no existe una palabra que designe la capacidad de “crear”, y menos todavía la idea de “crear de la nada”.

Veamos en la Tabla 1 algunos casos que presenta Fernando Garcés sobre la forma para designar a Dios en los textos de catequización:

¹² Los ejemplos son tomados de Garcés (2009).

Tabla 1. La significación de dios en los textos de evangelización¹³

TEXTO	TEXTO EN QUECHUA	TRADUCCIÓN CASTELLANO	SIGNIFICACIÓN DE DIOS
Santo Tomás (1560)	<p>Ñaupá ancha pacaricipi mana hananc pacha, mana indi, mana quilla, mana cuyllor carcacachu, mana cay pacha carcachu, manaracmi cay pachapi llama, mana lluychu, mana atoc carcachu, mana pisco, mana cocha, mana challua, mana <i>çacha</i>, / <i>mana imapas, mana suçllapas carcachu.</i></p> <p><i>Dios ruraquenchic çapalla uñaymanta carca. Pay monascammanta, hananc pachacta, cay pachacta, tucuy ima ayca cacta paymi rurarca, llapanta yachachircapas hananc pachacta, quiquimpa yanancónap guacimpac rurárca</i></p>	<p>Primero, mucho tiempo ha no avía cielo, ni sol, ni luna, ni estrellas, ni avía este mundo inferior, ni en él avía ovejas, ni venados, ni zorras, ni aves, ni mar, ni pexes, ni árboles, ni otra cosa alguna. Sola/mente entonces avía Dios, que jamás tuvo ni tiene principio, ni tendrá fin.</p> <p>Y quando le plugo, y fue servido, hizo y crió el cielo, la tierra, y todo lo demás que ay en ellos. Hizo el cielo para casa y morada de los ángeles y de los buenos hombres.</p>	<p>Se utiliza la significación de <i>llapanta yachachircapas</i> para designar que Dios “dio acabamiento a (creó) todo”</p>
Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua (1613)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Viracocha Pacha Yachachiq</i> • <i>Viracocha</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dios Criador (hacedor) del mundo</i> • <i>Cristo</i> 	<p>No sólo se significa a Dios sino que se manipula la tradición oral andina y la lengua¹³.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en Garcés (2009: 17-20)

Siguiendo el análisis de Garcés, la raíz de *yacha* (ver en la Tabla 1 el uso de *Yachachiq* o *Yachachircapas*) posee dos tipos de significaciones en el léxico habitual; la primera asociada a *conocer* o *saber*, y la segunda a la noción de *habitar* o *vivir*. Haciendo una reconstrucción histórica del significado del término, éste haría referencia a la noción de “ir o cruzar un límite” o “llegar completamente a un objeto”. Esto daría lugar a que en los textos coloniales la noción de *yachakuchi* (tercera persona de *yacha*) tendría que hacer referencia a que ciertas divinidades tienen el poder de “hacer llegar ciertas cosas a su completitud”, pero no de “crear” y menos “crear de la nada”:

De esta manera, nos encontraríamos ante un proceso de colonización semántica por parte de los misioneros. El verbo *yachachi-* no tendría nada que ver con la noción de creación; los misioneros reinterpretaron *Viracocha Pacha Yachachiq* como reminiscencia andina del Creador cristiano. Así, *Pacha Yachachiq* habría sido “el que lleva la superficie de la tierra al punto de desarrollo requerido

¹³ Viracocha en la tradición oral fue un héroe cultural y nunca un Dios como lo imaginaban los misioneros evangelizadores (Itier En Garcés, 2009: 19).

(para su pleno aprovechamiento agrícola)”, tanto en un acto fundador ubicado en un pasado mítico como en los ciclos productivos contemporáneos del período colonial. (Garcés, 2009: 19)

Si bien existió un proceso de re-semantización al momento de normalizar las lenguas indígenas por parte de los misioneros y cronistas en la colonia, también existieron procesos de re-significación de los rituales católicos por parte de los indios. Estos actos de re-significación solamente podían reproducirse en la clandestinidad generando espacios de resistencia: “a cada ‘vocablo’ del idioma cristiano corresponde un significado que pertenece al universo del discurso prohibido” (Lienhard en Garcés, 2009: 21). Como se mencionó anteriormente, la memoria en los procesos comunicativos de las culturas andinas no se reproduce por lo que se dice o escucha sino por el carácter *performante* en la acción que se realiza. La “palabra ritualizada” es lo que permite reproducir la estructura sociopolítica y cultural en el espacio andino¹⁴.

¿Hasta qué punto los procesos de normalización son procesos de re-semantización? Depende de las personas que hacen la normalización y los fines que se persiga; en ningún caso es una acción neutra. No vamos a ubicarnos en la improductiva posición de negar los procesos de normalización lingüística que tengan como referencia la escritura alfabética alegando la recuperación de textualidades diferentes a la alfabética; la normalización es un proceso real. En todo caso, es más productivo llevar adelante estudios profundos de las lenguas indígenas, pues no es lo mismo saber una lengua que conocerla. Muchos de los procesos de normalización de la Reforma Educativa en Bolivia se han dado desde la perspectiva de “técnicos” y “especialistas” que supuestamente conocían las lenguas pero lo único que lograban era una transcripción de la pronunciación, la cual ocasionaba una codificación errada de las lenguas indígenas. El trabajo de normalización debe ser en conjunto, entre aquellos que hablan y conocen la lengua, para que entre ambos emprendan procesos de investigación lingüística que impidan procesos de re-semantización. Estos procesos deben llevarnos a trabajar las tensiones originales de las palabras, a reactivar las marcas y suplementos de la colonialidad lingüística. Éstos son procesos de deconstrucción y sin duda son procesos de descolonización.

14 El ejemplo más contundente de este elemento es el accionar de Tupak Katari y su práctica religiosa. Una apreciación común sobre la imagen de Tupak Katari es su arbitraria violencia, y su performance mágica o ritualizada, la misma que para muchos historiadores son increíbles y absurdas. Entre los muchos aportes del trabajo de Sinclair Thomson es mostrar la necesidad que tuvo Tupak Katari de desarrollar una autoridad de carácter performativo, religioso y que permita la reconstrucción generativa de la memoria: “...la religiosidad de Tupak Katari implicaba una conjunción activa y creativa de formas y creencias emergentes de dos tradiciones, y que esta religiosidad era significativa para Katari y para los campesinos que “quedaban admirados” por ello (aunque era considerada idólatra, herética o absurda por las élites coloniales). Durante los momentos críticos de la guerra, cargados de intensa energía y significado espiritual, Katari recurrió a todos los recursos sagrados a su disposición. *Las prácticas religiosas normalmente clandestinas surgieron a la luz pública a medida que Katari invocaba referencias y fuentes de poder extra-eclésiásticas*” (Thomson, 2007: 245; cursivas nuestras).

A modo de cierre

Las palabras pueden unir, generar diálogos y construir comunidades, ¡imagínense una comunidad sin capacidad de comunicación! Pero las palabras también pueden dividir y anular. Si la negación y estratificación son los elementos que estructuran una sociedad y sustentan un orden de dominación, entonces las palabras (pronunciadas y escritas) encubrirán y silenciarán. Por más inclusivas y dialogantes que se las muestre, las palabras constituirán tecnologías de poder y detrás de ellas se encubrirá mecanismos de dominación, ya sea de clase, raza o género. La lucha por la palabra siempre será un elemento que movilice la acción política mientras existan dominadores y dominados esencialmente diferenciados. La lucha por la palabra no sólo es una lucha por la capacidad de hablar, es la lucha para dejar el ámbito de la negación y el silenciamiento. Es una lucha por la transformación de los espacios (públicos y privados) que institucionalizan, naturalizan y reproducen la negación y el silenciamiento de los subalternizados. No sólo es acceder a los espacios que se han encargado de anular al otro, es transformar esos espacios con un desplazamiento dialéctico (colocar la negación delante de la negación), desplazamiento que positive lo que hasta ese momento era considerado negativo, para de esa forma constituir una *multitud*. Es decir, una pluralidad que persiste como tal en el ámbito público, de la acción colectiva y de la toma de decisiones sin la necesidad de converger en un Uno: “Existencia social y política de los muchos en tanto muchos” (Virno, 2003: 12).

Bibliografía

- Arnold, D. y Yapita, J.** (2005). *El rincón de las cabezas. Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz: ILCA/UMSA.
- Batalla Rosado, J.J.** (2005). “Códices indianos del siglo XVI. La pervivencia de la escritura indígena tradicional”. En: *IV Jornadas Científicas sobre documentación de Castilla e Indias en el Siglo XVI*. Madrid: Dpto. de Ciencias y Técnicas Historiográficas/Universidad Complutense de Madrid.
- Cerrón Palomino, R.** (2009). “Las lenguas Indígenas Originarias y su Proceso de Normalización”. En: *Nuestra lengua vive si la hablamos. Memoria del taller nacional de normalización lingüística*. Cochabamba: Ministerio de Educación/CNC.
- Derrida, J.** (1968). *La diferencia / [Différance]*. Disponible en: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/590.pdf>
- Derrida, J.** (1998). *Márgenes de la Filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Echeverría, B.** (2011). “Malintzin, la lengua”. En: *Antología*. Crítica de la modernidad capitalista. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Fabian, J.** (1986). *The language and colonial power*. Berkeley: University of California Press.
- Garcés, F.** (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Garcés, F.** (2009). ¿Colonialidad o interculturalidad? Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas. La Paz: PIEB/Universidad Andina Simón Bolívar Ecuador.
- García Masip, F.** (2008). *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación en la obra de Jacques Derrida*. México: Universidad Iberoamericana.
- Grimson, A.** (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Pequeño, A.** (2004). “Historias de misses, historias de naciones”. En: ICONOS. N° 20. Quito: FLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/flacso/iconos/ICONOS%2020/Iconos20peque%F1o.pdf>
- Quijano, A.** (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre editores/Universidad Central/Universidad de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Rivera, S.** (2000). “La raíz: colonizadores y colonizados”. En: Albó, X. y Barrios, R. *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz: CIPCA/Aruwiyiri.
- Rivera, S.** (2007). “Derechos Humanos dentro del contexto indígena”. En: *Pensar desde la diferencia. Memoria de jornadas de reflexión y análisis en el Defensor del Pueblo*. La Paz: Defensor del Pueblo.
- Sánchez Parga, J.** (1989). “Formas de la memoria. Tradición oral y escolarización” En: V/A. *Educación indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalismo hoy*. Ecuador: Abya-Yala/MLAL.
- Sánchez Parga, J.** (1995). *Textos textiles en la tradición cultural andina*. Quito: IADP.
- Sarzuri-Lima, M.** (2010). “Los caminos de la educación comunitaria: de la articulación señorial a la lucha jurisdiccional”. En: *Integra Educativa N° 11. Educación sociocomunitaria y productiva*. La Paz: III-CAB.
- Thomson, S.** (2007). *Cuando sólo reinasen los indios. La política aymara en la era de la insurgencia*. La Paz: Muela del diablo/Aruwiyiri.
- Virno, P.** (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.

Virno, P. (2006). *Ambivalencia de la multitud. Entre la innovación y la negatividad*. Buenos Aires: Tinta limón.

Zavaleta Mercado, R. (2008). *Lo nacional-popular en Bolivia*. La Paz: Plural.

Žižek, S. (2009). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¿Son los libros de texto herramientas para la descolonización?

Are textbooks tools for decolonization?

Javier Paredes Mallea

Investigador

Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello

Convenio Andrés Bello

jparedes@iicab.org.bo

RESUMEN

La implementación de diseños curriculares requiere como apoyo la aplicación de una infinidad de materiales curriculares, incluidos entre ellos los libros de texto o textos escolares. En este artículo se analiza el rol que juega este tipo de herramientas en los procesos educativos. Se identifica la función que cumplen en la construcción y reproducción del Estado, así como sus posibilidades y límites como herramientas curriculares que permiten procesos de descolonización en la micro-estructura escolar y la macro-estructura social.

Palabras clave: Libros de texto, educación descolonizadora, educación comunitaria

ABSTRACT

The implementation of curriculum designs requires the application of an infinity of material, including textbooks or school books. This article analyzes the role of these tools in the educative process. It identifies the function that they perform in the construction and production of the State, and its possibilities and limits as curricular tools that facilitate processes of decolonization in the micro-structure of the school and in the social macro-structure.

Keywords: Textbooks, decolonizing education, community education.

De todos los materiales curriculares, los libros de texto o textos escolares tal vez sean los que mejor hayan contribuido a reproducir las estructuras y mecanismos de poder del Estado y de los grupos dominantes. Desde su concepción, los libros de texto son pensados como un material escolar que debe contener una selección arbitraria de contenidos culturales (Lomas y Vera, 2004), selección que generalmente refleja la condición de dominación de quienes realizan la selección. Por otro lado, los libros de texto son diseñados y elaborados por unos para ser aplicados por otros, lo que implica una profundización de la división del trabajo con consecuencias desiguales, no sólo de carácter socioeconómico, sino también al interior del proceso de producción del conocimiento.

En los libros de texto, se legitima el colonialismo del saber, porque estos reproducen la organización y los contenidos del conocimiento basado en las disciplinas científicas; otras formas de conocimiento como, por ejemplo los conocimientos producidos por los pueblos originarios, no son consideradas. Además de ser funcionales a las estructuras coloniales y capitalistas de producción, circulación y consumo de conocimientos, sirven también, en su condición de mercancías, a la creación y consolidación de monopolios económicos empresariales. Asimismo, se han convertido en los engranajes que garantizan la separación entre los procesos de producción y la educación, entre producción y reproducción (Paredes, 2011).

De forma muy similar a como los noticieros de televisión construyen realidades, los libros de textos construyen y reconstruyen de manera recurrente una realidad coherente con el orden imperante, con la visión de los dominantes. Entre otras cosas, invisibilizan las contradicciones de clase y la explotación capitalista, o en el mejor de los casos tergiversan las causas de su existencia; reproducen prácticas patriarcales a partir de la diferenciación de roles de varones y mujeres (González y Lomas, 2002); invisibilizan a los pueblos indígenas o les asignan estereotipos racistas (UNICEF, 2008); construyen imágenes cosificadas sobre la naturaleza y la vida en la tierra (Cembranos, 2007). En fin, los libros de textos han sido una buena herramienta para reproducir: capitalismo, sexismo, colonialismo, racismo y antropocentrismo.

La pregunta es: ¿puede una herramienta de estas características utilizarse con fines contrarios a los que hasta ahora ha servido? Una respuesta inmediata e irreflexiva puede ser negativa; sin embargo, la pregunta proporciona una inmejorable oportunidad de reflexionar sobre las posibilidades de transformación de algo viejo a través de viejas herramientas. Esta preocupación no sólo se presenta respecto a los libros de textos, sino también se trata de una pregunta recurrente que surge a todo nivel en países en procesos de transformación social. Esta pregunta, formulada en un nivel micro de la estructura social, relacionada al contexto escolar y educativo, bien puede dar pie a reflexiones en el nivel macro-social. Y en sentido inverso, las reflexiones que se vaya generando, en el nivel macro de la problemática social, pueden ayudar a comprender mejor los problemas educativos y allanar posibles

caminos de solución a los mismos. Al compartir los libros de textos con muchas instituciones la característica de ser una ‘vieja herramienta’ que quiere utilizarse para ‘transformar viejas estructuras’, analizaremos y responderemos nuestra pregunta en un contexto mayor. En este sentido, esta inquietud lleva a pensar ¿cuál puede ser la pregunta equivalente a nuestra interrogante que corresponda a un nivel macro?

Consideramos que el ámbito mayor de los libros de texto es la escuela, de la escuela el Estado y del Estado el régimen económico y civilizatorio capitalista y colonial. En ese sentido, partiremos del régimen capitalista y colonial, en un momento en el cual se discute, se analiza y se impulsa acciones para implementar transformaciones en la estructura de su principal y ‘vieja’ institución: el Estado. Las preguntas que podemos formular son: ¿cómo puede utilizarse el Estado de origen colonial-capitalista, en su forma de Estado Plurinacional para eliminar el colonialismo y el capitalismo? ¿El Estado Plurinacional tiene como único objetivo eliminar el colonialismo? ¿Puede cambiarse el Estado desde el Estado? Indudablemente son preguntas muy complejas que han tratado de ser resueltas desde diferentes perspectivas teóricas. A continuación, se esbozará tan sólo algunas respuestas provisionales, comenzando simultáneamente por responder las dos primeras interrogantes.

Si bien el principal tema sobre el cual giran los análisis y acciones -desde y fuera del Estado- es la descolonización, de forma cada vez más creciente se visibiliza y pone sobre la mesa de discusiones temas como la despatriarcalización, la inclusión de personas con capacidades diferentes y los derechos de la madre tierra. Es necesario que una transformación real del Estado, donde se ponga todos los esfuerzos en la construcción de un Estado Plurinacional, pase por resolver los problemas que cada uno de estos temas genera. Por demás está decir que implica la lucha contra el capitalismo.

¿Es incompatible la lucha contra la subordinación de una civilización por otra (colonialidad), con la lucha por la resolución de los antagonismos de clase, la dominación masculina (sexismo), el antropocentrismo o la discriminación de personas con capacidades diferentes, en un marco de Estado Plurinacional? Indudablemente, no se puede construir un Estado Plurinacional sólo a partir de la eliminación de las desigualdades civilizatorias, desarrollando solamente acciones descolonizadoras. Una enmohecida estrategia del colonialismo y el capitalismo para garantizar su vigencia consiste en separar las cosas, separar las partes del todo y entenderlas por separado como entidades autónomas.

No se debe considerar por separado la multi-condición de una persona, por ejemplo, la de mujer-india-obrera-con capacidades diferentes, ni la de alguien que sea hombre-blanco-capitalista-“normal”, o de otras personas que puedan tener diversas combinaciones en su multi-condición social. Todas las personas tienen una multi-condición y ocupan un lugar no sólo en el proceso productivo sino que

forman parte de una civilización, una cultura; tienen incorporado un género; poseen diferentes capacidades y se relacionan como especie, de una u otra manera con la naturaleza.

Pero no sólo se trata de la multi-condición de los seres humanos, sino sobre todo del tipo de relaciones que se entablan entre las múltiples condiciones que poseen las personas. Existen relaciones de producción, relaciones civilizatorias, de género, relaciones con la naturaleza y relaciones entre personas de diferentes capacidades. A partir de estas relaciones se puede, o no, establecer relaciones de poder y subordinación. Resultaría una tarea incompleta luchar por la eliminación del colonialismo, sin luchar por la eliminación de las clases sociales, del patriarcado, de la exclusión social y del antropocentrismo.

Para responder la tercera interrogante: ¿puede cambiarse el Estado desde el Estado?, previamente es imprescindible responder otra pregunta: ¿cuál es el espacio donde se puede desarrollar las estrategias de lucha contra las desigualdades enunciadas líneas arriba y quiénes son los sujetos del cambio? Para responderla es importante comprender los siguientes antecedentes.

El establecimiento y expansión del colonialismo y luego del capitalismo se produjo a costa de la ocupación y disminución de las comunidades originarias. Esta ocupación no sólo fue espacial sino sobre todo institucional. El Estado se constituyó en la institución madre, herramienta fundamental del colonialismo y del capitalismo; pero también se estableció como Estado machista, antropocéntrico y excluyente. Estas características genéticas las transmitiría a sus instituciones hijas: la escuela, el ejército, la familia y la iglesia, entre las principales. En ese proceso expansivo de ofensiva a las instituciones comunitarias, el colonialismo y el capitalismo lo penetraron todo y extendieron sus tentáculos en todos los ámbitos de las instituciones comunitarias; sin embargo, esta penetración no fue homogénea ni tampoco se dio en el mismo grado.

Este rasgo y debilidad del régimen colonial y capitalista, se ha hecho evidente -en parte- por la persistencia y resistencia de las naciones y pueblos originarios, que lucharon y luchan por mantener sus instituciones comunitarias. Para ello, optaron estratégicamente muchas veces por apropiarse de las formas institucionales y mecanismos que les imponía el Estado, para darles su propio contenido, en función de la vigencia de sus instituciones. Un ejemplo de ello, en la historia del campo educativo es la apropiación del sistema de escritura occidental y de la lengua española por parte de los caciques apoderados, con el objetivo de preservar sus tierras comunitarias. El conocimiento y manejo de estas herramientas era imprescindible en los litigios legales, donde las luchas de resistencia no se daban a sangre y fuego, sino estaban mediadas por la pluma, la escritura y el papel.

Podemos visualizar dos espacios claramente identificables, el campo del colonial-capitalismo y el campo de la comunidad, cada cual con sus respectivas instituciones y mecanismos. Las estrategias de ofensiva igualitarias se dan en estos dos campos, pero de forma diferenciada y simultánea. Un conjunto de estrategias se desarrolla en el campo colonial-capitalista y otro en el propio campo comunitario. Las estrategias a desarrollarse en el campo colonial-capitalista tienen el objetivo de socializar el Estado, esto implica el involucramiento de todas las naciones originarias, clases populares y sectores subalternizados, en todas las dimensiones, ámbitos e instituciones del Estado. Este proceso no se presenta de forma repentina, es paulatino. Como paulatino es el despliegue de las estrategias a desplegarse, en el campo de la comunidad, que están orientadas a la reorganización y reconstitución de la comunidad, en condiciones superiores. Y por ende, la reorganización y reconstitución de sus instituciones, que conforman la estructura económica y social de naciones y pueblos originarios que se encontraban en situación de subordinación.

Las luchas en el campo de la comunidad no son recientes, aparecen desde el momento mismo en que el colonialismo se establece en nuestro continente en el siglo XV. Estas luchas, sin embargo, no fueron ofensivas sino defensivas, ya que todo el poder colonial se encontraba en proceso de expansión, el Estado colonial utilizó todos los medios para subordinar a los pueblos originarios, las instituciones estatales de vanguardia fueron el ejército y la iglesia, un poco más tarde se sumaría la escuela y la familia. La lucha de resistencia fue al interior del campo comunitario. En estas circunstancias adversas y como parte de las estrategias de resistencia comunitaria, los pueblos originarios optaron en muchos casos -no fue una regularidad- por adecuarse a las relaciones de poder que les imponía la institucionalidad estatal.

La apropiación de las instituciones ajenas fue una alternativa estratégica para la comunidad, que le permitiría mantener en el tiempo su propia institucionalidad -aunque ya permeada por la estructura colonial-. Se podría hablar de un consentimiento de parte de la comunidad para aceptar un proceso de estatalización de la comunidad. Sin embargo, este consentimiento no era ilimitado, se resquebrajaba, surgía el descontento y derivaba en rebelión cuando las bases de la institucionalidad comunitaria corrían serios riesgos de desaparecer. Las rebeliones posteriores a la aplicación de la ley de exvinculación de tierras comunitarias, en la segunda mitad del siglo XIX, son un ejemplo por demás evidente.

La estatalización de la comunidad implica la penetración de las instituciones del Estado en la comunidad hasta alcanzar hegemonía y consecuente subordinación de las instituciones comunitarias. De esa manera, por ejemplo, la educación del Estado colonial y capitalista, concretizada en la educación escolarizada, subordinó a la educación comunitaria; la iglesia subordinó a la religiosidad originaria; un modelo de familia subordinó a otro. De esta forma, se conformaron varios campos de lucha, compuestos por dos subcampos contradictorios: un subcampo estaba constituido

por las instituciones del Estado colonial-capitalista, el otro por las instituciones de la comunidad. Por ejemplo, el campo educativo está estructurado a partir de los subcampos de la educación escolarizada y el subcampo de la educación comunitaria.

El proceso contrario a la estatalización de la comunidad es la reorganización y reconstitución de la comunidad en condiciones superiores de las que contaba ancestralmente. La reorganización y reconstitución de la comunidad supone un proceso de des-estatalización de la misma, es decir, un proceso por el cual las instituciones del Estado sean reemplazadas por las instituciones de la comunidad. Sin embargo, este proceso no es simple, ya que al mismo tiempo que se comienza a reorganizar y reconstituir el campo de la comunidad, en el campo del Estado se desarrolla paralelamente estrategias para socializar el mismo.

En otras palabras, mientras la comunidad se reconstituye, el Estado estará sufriendo su propia metamorfosis, pasando de Estado colonial-capitalista a Estado Plurinacional. En este contexto, la comunidad vivirá dos procesos simultáneos de transformación: uno que viene de adentro -el proceso de reorganización y reconstitución- y otro externo -la transformación del Estado de colonial-capitalista en plurinacional-. En la convergencia de ambos procesos es donde la reconstitución de la comunidad puede tomar los mejores nutrientes del Estado Plurinacional, apropiarse de sus instituciones ya transformadas, para alimentar su propia institucionalidad comunitaria. Tal parece este, un momento de transición previo a la des-estatalización plena. Los sujetos de cambio en el campo de la comunidad, indudablemente son las propias comunarias y comunarios organizados.

Es momento de analizar los procesos de cambio existentes en el campo colonial-capitalista. Resulta impensable tratar de eliminar la subordinación entre clases sociales, culturas, géneros, personas con diferentes capacidades y la explotación de la madre tierra, si es que se parte del presupuesto de conservar en pie los pilares que sostienen las estructuras coloniales y capitalistas. Para comenzar a demoler esos pilares es imprescindible devastar la principal institución que administra esas pesadas estructuras: el Estado colonial y capitalista.

Los procesos de cambio y transformación social de las dos últimas décadas, encabezados por los movimientos sociales y el pueblo boliviano, derivaron, tras una larga lucha contra los sectores de derecha del país, en la elaboración de una nueva Constitución Política del Estado, que tiene precisamente como principal objetivo el derruir el viejo Estado colonial-capitalista para construir un Estado Plurinacional.

Cuando hablamos de socialización no utilizamos el término en sus sentidos habituales. Uno de ellos, por ejemplo, hace referencia a la transferencia de la propiedad privada a otra colectiva o estatal, en este contexto se habla de "socialización de los medios de producción". En otro sentido, se utiliza el término socialización como sinónimo de 'difusión' o 'divulgación', se dirá por ejemplo en

este caso: “socializaremos la propuesta en la asamblea”. Una tercera acepción común del término socialización es la que se utiliza como equivalente de ‘enculturación’, entendida como el aprendizaje que los niños realizan de las normas y pautas propias de la cultura y sociedad en la que nacen y de la cual forman parte. Nosotros utilizamos socialización en el sentido de hacer del Estado propio de la comunidad, instrumento de ella; pero no sólo de las prácticas y lógicas comunitarias, sino también de aquellas que luchan contra el patriarcado, el antropocentrismo y otras formas de discriminación y exclusión.

Una de las principales estrategias de construcción del Estado Plurinacional es la socialización del Estado. El Estado se socializa en la medida que incorpora en su estructura institucional las lógicas y prácticas del campo de la comunidad; aplica prácticas y normas que apunten a la igualdad de géneros, igualdad económica y social; establece principios y prácticas orientadas a desarrollar los derechos de la madre tierra; implementa acciones destinadas a la no discriminación de personas con capacidades diferentes; en otras palabras, socialización del Estado implica su comunitarización, su despatriarcalización, igualdad de género, respeto a la madre tierra, Estado inclusivo.

El proceso contrario por el cual el Estado se hace colonial-capitalista es la socialización del Estado. Esta socialización supone que las instituciones del viejo Estado se impregnen de las características societales igualitarias, que provienen de dos partes, ambas externas al Estado. La primera proviene del campo de la comunidad y la segunda de posiciones críticas que surgen fuera del Estado pero dentro de la sociedad capitalista. En los momentos de crisis del Estado colonial-capitalista, tal como ahora viene ocurriendo, ambas alternativas pueden confluír para transformar el Estado. El nuevo Estado en manos de los movimientos sociales y el pueblo boliviano le garantizan a la sociedad en su totalidad el control sobre la gestión de la riqueza que se produce y su adecuada distribución.

La coexistencia de formas institucionales del capitalismo y de la comunidad es evidente; sin embargo, no se manifiesta de forma pacífica. Ambos son antagónicos, razón por la cual no se puede pensar en ubicarlos en los extremos de una línea continua ni pensar por lo mismo en procesos de transición de uno hacia otro. Si se concibe una relación lineal entre el campo colonial-capitalista y el campo comunitario, se condiciona la mirada a ver procesos de avance o retroceso en la transición de uno a otro, sea cual fuese el lugar donde uno se sitúe para usarlo como punto de referencia.

Si se pretende hablar de transición en el sentido de que ya no se quiere más capitalismo y optamos por las formas de organización de la comunidad, no existe la idea de avance o retroceso, ni de progreso o regresión, ni de evolución o involución. Simplemente se trata de otro campo civilizatorio donde las tensiones no son

antagónicas y se guían sobre todo por lógicas de reciprocidad de complementariedad más que en términos de posesión de diferentes tipos de capitales. Es por ello que la comunidad se constituye en un referente importante en la construcción del nuevo Estado. La comunitarización se constituye en la punta de lanza del proceso general de socialización del Estado.

El proceso de comunitarización del Estado Plurinacional será más profundo también en la medida que los procesos de reorganización y reconstitución de la comunidad sean profundizados en el campo de la comunidad. El modelo de educación comunitaria ‘escolarizada’ correspondiente al Sistema Educativo del Estado Plurinacional, que se desarrolla en el campo del Estado, debe alimentarse de las formas de educación comunitaria ‘no escolarizada’ del campo de la comunidad. De esta manera se desarrollaría un proceso simultáneo de ida y vuelta en el campo del Estado, comunitarización y des-estatalización. Des-estatalización que apunte no sólo a la des-estatalización colonial-capitalista sino en el largo plazo a la des-estatalización plena.

Con esta visión panorámica de las cosas, veamos ahora de nuevo a los libros de texto. Los libros de texto surgieron como material curricular en el campo de la educación colonial-capitalista no en el campo de la comunidad. Por ende, resulta sencilla su adopción por parte del nuevo Estado como herramienta complementaria en la implementación del nuevo currículo; por su contenido es susceptible de ser modificado. Los contenidos seleccionados pueden reflejar los progresivos avances en la socialización del Estado y la educación. Se puede incorporar contenidos descolonizadores, despatriarcalizadores, etc., sin embargo, por su forma, la naturaleza del libro de texto hace no recomendable su uso indefinido: por más que sus contenidos cambien y sean coherentes con los objetivos socializadores, en su forma, el libro de texto contiene un tipo de conocimiento que es incompatible con los conocimientos generados en el campo de la comunidad. Este tipo de conocimiento es el conocimiento escolar, al cual el Estado Plurinacional debiera eliminar en forma progresiva.

La educación escolarizada a diferencia de la educación comunitaria (no escolarizada) tiene por principal característica la separación de la producción de la reproducción (Paredes, 2011). El conocimiento escolar precisamente es resultado de esta separación. Si lo que se pretende a mediano o largo plazo es que los procesos de aprendizaje-enseñanza estén vinculados, en su plenitud, a los procesos productivos, es imprescindible repensar cuánto tiempo de vida le daremos a los libros de texto.

Bibliografía

Cembranos, F., Herrero, Y. y Pascual, M. (coord.) (2007). Educación y ecología. El curriculum oculto antiecológico de los libros de texto. Madrid: Editorial Popular.

- González, A., Lomas, C.** (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- Lomas, C. y Vera, M.** (2004). “Los libros de texto”. En: Los libros de texto. Revista N° 36, Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona: Graó.
- Paredes, J.** (2011). “Elementos para la implementación del nuevo currículo educativo”. En: Revista *Integra Educativa*. N° 12. La Paz: IICAB.
- UNICEF** (2008). *Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas. Estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares (Bolivia, Ecuador y Perú)*. Lima: UNICEF / EIBAMAZ.

Cómo escribir libros de texto

How to write textbooks

Esperanza Laura Alcon

Investigadora

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

elaura@iicab.org.bo

RESUMEN

El presente artículo está dedicado al estudio de pautas de elaboración de libros de texto (LT) en contexto. Para ello, se plantea algunos criterios pedagógicos, didácticos, políticos e ideológicos de un LT. El planteamiento de estos criterios parte de las opiniones vertidas por un grupo de participantes de la *Maestría en Educación Sociocomunitaria y Productiva*; es a partir de ello que se empezó a desarrollar los planteamientos acerca de un LT emancipador, descolonizador, investigativo y productivo. A partir del modelo planteado, se propone dos macroejemplos concretos que facilitarán la comprensión y empezar con la elaboración de nuestros propios materiales curriculares.

Palabras clave: Libros de texto, educación sociocomunitaria y productiva.

ABSTRACT

The present article is dedicated to the study of the guidelines of textbook elaboration (TB) in context. In this context, we raise some pedagogical, didactic, politic, and ideological criteria. The approach of these criteria has its basis in the opinions expressed by a group of participants of the Master Course in Socio-Communitarian and Productive Education, which gave rise to an emancipatory, decolonized, investigative, and productive approach to TB. With relation to the newly developed model, two concrete macro examples have been realized that allow us to understand and to begin with the elaboration of our own curriculum materials.

Keywords: Textbooks, socio-comunitarian and productive education

Introducción

La globalización ha hecho y está haciendo que la educación sea cada vez más alienadora, enajenadora, reproductora y afianzadora de las condiciones de vida, de la naturaleza y del cosmos. En este sentido, los materiales curriculares -en especial los LT- deben dar una respuesta contraria a este predominio que homogeneiza nuestras culturas y que durante siglos ha encubierto todas aquellas formas de educación, producción y trasmisión de conocimiento desarrolladas por los pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas que habitan en Bolivia y otros continentes.

Hasta la actualidad, la concepción de los LT ha tenido y tiene una visión mercantilista, competitiva e individualista, además tiene una mirada externa y fundamentalmente divisora de la sociedad entre lo urbano y lo rural, lo fiscal y lo privado, el trabajo intelectual y el manual, y entre la economía formal y no formal. Todos estos aspectos contradictorios promovidos por la educación capitalista, también pueden ser visualizados con más detalle en los comentarios de las/os docentes y en el componente político e ideológico de los LT. En este sentido, todos los actores del proceso educativo nos vemos obligados a dar nuestro aporte a partir de la invención y elaboración de nuestros propios *materiales curriculares* y específicamente de nuestros *propios LT*. Todo ello con el objeto de impulsar una educación revolucionaria, antiimperialista, descolonizadora, con un espíritu transformador, productivo y generador de cambios para el *Vivir Bien* de todos, así como de la naturaleza y el cosmos.

Los LT con que cuentan los centros educativos tienen que ver bastante con lo que dice Beyer:

La situación en otros países del continente americano, para la época, en lo relacionado con el grado de originalidad de las obras didácticas, era más o menos la misma: copias, paráfrasis, traducciones, adaptaciones o simples imitaciones, aunado ello a un buen número de reimpressiones de obras foráneas. (Beyer, 2012: 129)

Esto es lo que se denomina descontextualización de los LT y otros materiales educativos respecto a la realidad y las necesidades de las/os estudiantes y de la comunidad. Hasta la actualidad, los materiales educativos continúan en la misma condición.

Muy acertadamente critica un encuestado cuando dice: “un LT responde a la posición política y pedagógica del autor”¹. Evidentemente esto es muy cierto porque, para poder escribir un LT o cualquier otro material, habría que recoger o hacer un

¹ Encuesta aplicada a las/os participantes de la *Maestría Sociocomunitaria Productiva* del IICAB, 2012.

diagnóstico sobre qué les interesa o qué necesidades tienen las/os estudiantes y el resto de la comunidad; sólo después es posible escribir los materiales curriculares. Ello es un elemento a favor de un LT, porque no contendría una imposición foránea, como dice Beyer.

En general, el recurso más utilizado para dar cumplimiento al currículo es el LT. De allí la importancia de dedicarle un espacio especial a cómo construirlo o escribirlo, dejando de lado aquellos LT colonizadores, descontextualizados que tienen una concepción academicista y conceptualista.

También se comparte la idea planteada en la revista ALBA (2012). ¿Por qué debe una nación crear libros? Porque los libros crean naciones. Entonces, se necesita crear libros propios para construir un Estado Plurinacional de Bolivia.

1. Comentarios de las/os docentes acerca de los LT

Se realizó una encuesta dirigida a los participantes de la Maestría *Educación Sociocomunitaria Productiva*, con varios indicadores relacionados con los LT con que trabajan. El propósito fue constatar la concepción pedagógica-didáctica, política e ideológica que contienen los LT tradicionales, además ver si las/os docentes están conscientes de un cambio cualitativo acerca de los LT a partir del nuevo modelo educativo que se pretende implementar en el Sistema Educativo Plurinacional. Se debe resaltar que esta encuesta es cualitativa, porque trata de llegar a encontrar las ideas de fondo que tienen las/os docentes sobre la concepción de los LT.

Es de conocimiento que un LT tiene una organización de contenidos disciplinar (intradisciplinariamente) bajo la siguiente estructura: teoría-práctica (TP). Además tienen una organización jerárquica, es decir, se comienza con capítulos, con lecciones, que también encierran una estructura lineal, porque empiezan con conceptos, ejemplos, evaluación y tareas individuales que además responden al binomio preguntas y respuestas que Beyer llama modelo catequético. Asimismo, tienen una estructura que responde a un LT enciclopédico, programado, etc. Estos aspectos podrán ser comprobados con las respuestas de las/os encuestados.

Para el análisis y categorización de los criterios se utilizó el programa *atlas ti*. A continuación, se plantea los resultados respecto a cada una de las ideas propuestas en el instrumento (ver Anexo 3).

La primera idea está relacionada con *las funciones de un LT*. En este sentido, las opiniones son las siguientes:

- Brinda y almacena información para la consulta de las/os estudiantes y docentes.

- Guía, orienta y amplía el conocimiento memorístico de la educación occidental.
- Es un instrumento de apoyo para la organización y sistematicidad de las actividades.
- Estructura los contenidos.

Se remarca la opinión completa de uno de los participantes quien manifiesta que los LT no tienen ninguna funcionalidad, porque solamente sirven para reproducir contenidos no acordes al educando. Sintetizando estas ideas brindadas, se percibe que esos elementos responden a una forma de educación tradicional, donde la posición de las/os estudiantes es pasiva y hace que actúen de una manera ingenua y acrítica. Tales actitudes nada tienen que ver con un LT emancipador, investigativo y productivo que realmente provoque en los estudiantes acciones dinámicas y creativas en la solución de los diversos problemas, que es lo que se espera con el nuevo modelo educativo.

La segunda idea está relacionada con *las características de un LT*. En este sentido, las opiniones están categorizadas de la siguiente forma:

- Enfoque occidental y extranjero.
- Descontextualizado.
- Describen e interpretan hechos ocurridos en el mundo.
- Adornos obsoletos de las bibliotecas.

Las características descritas responden a una educación por objetivos, porque contribuyen a la homogenización del conocimiento. En este momento no se escribirá las características de un LT acorde con el nuevo modelo educativo, ellas serán trabajadas a lo largo del artículo.

La tercera idea está relacionada con el *tipo de ciudadano que forman los LT*. En este sentido, las opiniones manifiestan lo siguiente:

- Con concepción occidental y extranjera, porque valoran poco la propia cultura, están siendo alienados y aculturados.
- Pasivos, reproductores e individualistas.
- Reflexivos y críticos.

Las ideas planteadas por la mayoría tienen que ver con las dos primeras. La última es la insignia de un LT acorde al modelo educativo que se espera alcanzar,

pero es la opinión de una ínfima parte de los encuestados. Claro está que es uno de los elementos importantes, porque tiene que ver también con la formación de ciudadanos revolucionarios y emancipadores, comprometidos con la vida, el cosmos y la naturaleza. Ello será ampliado más adelante.

La cuarta idea está relacionada con el *tipo de actividades en los LT*. En este sentido, las opiniones están categorizadas en actividades:

- Complementarias, de razonamiento, de comparación, de interpretación, de medición.
- Netamente teóricas, abstractas.
- Descontextualizadas.
- Reproductivas de preguntas y respuestas.
- De recetas elementales.
- Conductuales, enciclopédicas, occidentales.
- Predefinidas.
- De preguntas cerradas.

Los criterios vertidos responden a una educación por objetivos, la cual está planificada para contribuir a los exámenes competitivos. Además, las opiniones sobre las actividades están enmarcadas en la lógica de preguntas y soluciones a problemas monótonos, que tiene que ver con la teoría-práctica, excepto con actividades investigativas y problemáticas de la realidad.

La quinta idea está relacionada con la *solución de las actividades dentro de las cuatro paredes (aula)*. En este sentido, las opiniones señalan que la solución está:

- Dentro del aula. Sin embargo, no debería ser así, debería ampliarse a la vida.
- No solamente en aula.

La opinión es pareja. Se debe trabajar para que los LT tengan actividades que necesariamente salgan de la cajita negra a otros espacios como parques, mercados, fábricas, campo, etc.

La sexta idea está relacionada con el *abordaje de distintas fuentes en los LT*. En este sentido, las opiniones manifiestan que un LT aborda:

- Recursos multimedia, diccionarios, enciclopedias, internet, software.

- La naturaleza.
- Otros libros.
- No considera otras fuentes.

La opinión de uno de los docentes se acerca más al modelo educativo que se espera alcanzar, cuando dice que los LT toman en cuenta periódicos, televisión, comunidad. A ello se añade que los LT también deben tener en cuenta revistas, videos, manuales, maquetas, panfletos, esenciales en la interacción con la comunidad y otros espacios que son fuente de conocimiento como plazas, mercados, parques, centros arqueológicos, cultivos, museos, zoológicos, minas, fábricas y ríos (represas, mar).

La séptima idea está relacionada con *las empresas editoriales, con las que en los últimos tres años han trabajado las/os docentes:*

- Santillana, Don Bosco, La Hoguera, McGraw-Hill.
- Propios de los docentes.
- Con ninguno.

Muy pocos docentes no trabajan con LT. Al contrario, la mayoría trabaja con LT de la primera opción, porque tienen una ideología de producción capitalista, mercantilista; a esas empresas sólo les interesa la venta de los libros con contenidos estándares y no así la formación de las/os estudiantes. Como bien lo dice Parcerisa, “lo que importa es escribir lo que se vende, no lo que es importante enseñar” (Parcerisa, 1996: 38).

La octava idea está relacionada con los *elementos pedagógicos y didácticos en el nuevo modelo educativo*. En este sentido, las opiniones son las siguientes:

- Trabajo comunitario de los saberes ancestrales y experiencias cotidianas.
- Descolonizador, intra e intercultural.
- Contextuales de la vida cotidiana, la naturaleza.
- Los valores sociocomunitarios.
- El trabajo como elemento de formación.
- Tecnología ancestral y moderna.
- Equidad de género.

Las opiniones se acercan al modelo de educación que se intenta construir en Bolivia. Por lo tanto, los LT deben contribuir a todos esos elementos descritos mediante actividades. Una de las opiniones que llama la atención es la que señala que no se debe utilizar LT. Cual sea la razón del comentario, queda para la reflexión de los lectores.

La novena idea está relacionada con *sobre qué escribirían las/os docentes*. En este sentido, las opiniones se categorizan en:

- Cuentos y temáticas tradicionales/ancestrales.
- Ensayos literarios.
- Literatura oral y escrita.
- Sobre física.
- Para primaria, los contenidos deben ser de manera integrada, con enfoque contextualizado, y no parcelado.
- Sobre la realidad.

Las/os docentes encuestados se sienten preparados para escribir sus propios materiales. Esto es un gran avance para poder contribuir al nuevo modelo educativo. Aun así, se debe trabajar -en gran medida- en eliminar la manera fragmentada de concebir los LT, que se refleja en que cada docente opina solamente por su disciplina.

La última idea está relacionada con la *importancia de escribir LT propios*. En este sentido, las opiniones son las siguientes:

- Se valoraría las experiencias propias de las/os estudiantes.
- Creación y enseñanza contextualizada.
- Concepción ideológica del nuevo modelo.
- Es vital porque los LT actuales tienen alto contenido eurocéntrico.
- Se escribiría con pertinencia cultural.
- Se partiría de las necesidades.

Las opiniones acerca de la importancia parecen totalmente pertinentes. Es por estas y otras razones que es necesario escribir nuestros propios LT. Además, muy bien lo manifestaba el Presidente Evo Morales en el Palacio Quemado, el 6 de junio del 2009, cuando “pidió a los educadores que produzcan *textos* para la formación

pedagógica de los estudiantes bolivianos” (Cambio, 2009: 4). Ya es hora de decir basta a los LT tradicionales, que nos han considerado y nos consideran como objetos reproductores, a estudiantes y docentes.

2. Características de los libros de texto tradicionales

Las opiniones vertidas por las/os docentes encuestados vienen a caer en algunas de las siguientes clasificaciones elaboradas por Beyer, quien plantea un conjunto de categorías a partir de las propuestas de Choppin y Gómez.

Tabla 1

Método de presentación de los contenidos	<p>Modelo catequético: siguen un esquema alternado de preguntas y respuestas, generalmente breves (numeradas o no), a semejanza de los catecismos religiosos.</p> <p>Modelo cuasi-catequético: comprende aquellas obras las cuales sin ser formalmente catecismos siguen muy de cerca la estructura de éstos. Ellas se estructuran sobre la base de pequeños párrafos (numerados o no) y un cuestionario a pie de página, cuyas preguntas se encuentran apareadas con dichos párrafos; o bien por un conjunto de pequeños párrafos (numerados o no) los cuales están redactados de tal forma que evidentemente están asociados a preguntas implícitas. Pueden concebirse como un modelo de transición entre el catequético y el jurídico.</p> <p>Modelo jurídico: este modelo emula la presentación de los textos jurídicos y las obras se construyen sobre la base de una estructura arbórea, generalmente numerada, constituida por divisiones y subdivisiones. En el caso más simple son párrafos o artículos numerados, pero con una longitud y nivel de profundidad mayores que aquellos que pudiesen presentar los cuasi-catecismos.</p> <p>Modelo enciclopédico: como su nombre lo indica son obras en que se tratan diversas materias, entre ellas las matemáticas, proporcionando un estudio introductorio a éstas. Una de sus características es una presentación bastante homogénea de las asignaturas o materias de enseñanza que ella engloba.</p> <p>Modelo atractivo: obras cuya característica primordial es la de presentar los contenidos en forma amena y divertida. Este modelo es propio de las matemáticas recreativas. En muchas ocasiones las obras emplean abundante material gráfico.</p> <p>Modelo intuitivo: Es un modelo el cual se desarrolla sobre la base de la idea de intuición manejada por Pestalozzi y muy asociado al sistema de enseñanza objetiva.</p> <p>Modelo basado en actividades: es un modelo que se estructura basándose en elementos como los centros de interés de Decroly, proyectos, etc. Está muy ligado a las concepciones de la Escuela Nueva.</p> <p>Modelo orientado a la estructura: es un modelo centrado en las estructuras matemáticas y en él se basa la mayoría de las obras escritas bajo el enfoque de la Matemática Moderna.</p>
---	--

Organización del contenido (Estructura interna)	<p>Capítulo: es una de las divisiones mayores que se emplea comúnmente para separar en partes un escrito y se corresponden con cada uno de los grandes temas especiales que se estudian en una obra.</p> <p>Sección: subdivisión mayor de una obra escrita, generalmente menor que un capítulo.</p> <p>Párrafo: es una división pequeña de un trozo de un escrito, de un capítulo o de otra división mayor, la cual acaba en punto y aparte. Denominaciones equivalentes son: párrafo, acápite.</p> <p>Apartado: en ocasiones se emplea como sinónimo de párrafo y en otras oportunidades constituye una división mayor que el párrafo integrado por un conjunto de párrafos.</p> <p>Artículo: subdivisión (numerada en un muchas ocasiones) de un escrito, típica de los textos jurídicos. También es usual en los diccionarios y en las enciclopedias este tipo de subdivisión. Por analogía es empleada en las obras didácticas.</p> <p>Lección: es una unidad didáctica o un trozo del saber, con cierta uniformidad conceptual, en que se dividen las obras de enseñanza (a menudo numeradas como los capítulos) y con la finalidad de facilitar el estudio. En muchos casos cada lección se corresponde con lo que el docente enseña a sus alumnos en una clase. Su origen se asienta en la escolástica medieval. Diferentes pedagogos, como Herbart, le dan una estructuración mediante una secuencia de pasos.</p> <p>Columna: elemento estructural atípico presente en algunas obras en las cuales cada página tiene un diseño de estilo y una matriz cuyo eje de actividad se centra en las columnas.</p>
--	---

Fuente: Beyer, W. (2012: 159)

Se toma esta propuesta realizada por Beyer con la finalidad de analizar y clasificar los LT con que se trabaja según algunos o varios de esos criterios. Tal aspecto permitirá la reflexión crítica. Con seguridad, los LT entran en más de una de esas categorías; es a partir de ello y de los elementos que se propone a lo largo del artículo, que se podrá plantear una alternativa distinta -con una mirada investigativa, sociocomunitaria y productiva- para los nuevos materiales curriculares, específicamente LT.

3. Una posible alternativa para la elaboración de LT

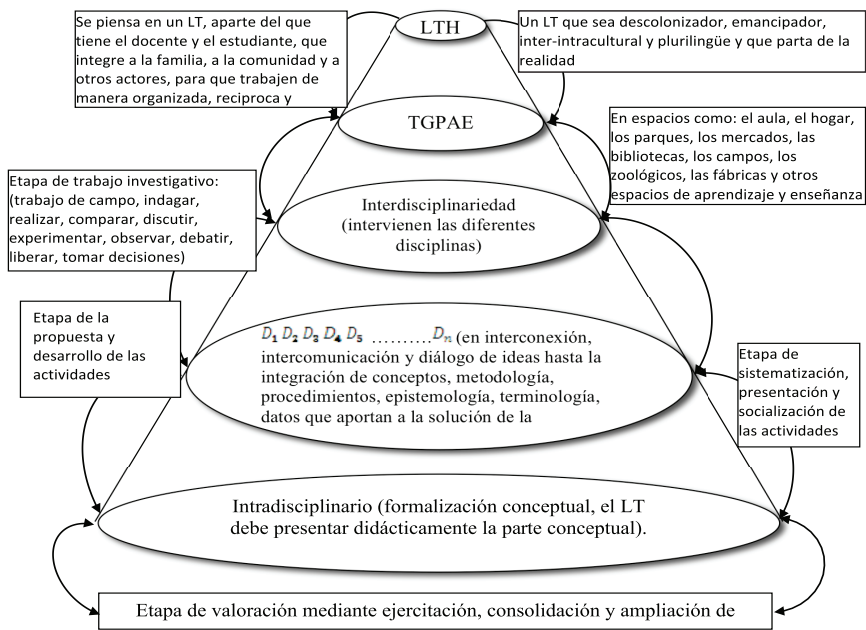
Seguramente, al comenzar la lectura de este artículo, se esperaba encontrar un concepto sobre *Libro de texto*. Pues no se encontrará un concepto como tal, sino se intentará caracterizar e identificar los elementos pedagógicos, didácticos e ideológicos que deben hacer a un LT, desde la coyuntura actual de la educación.

Sería muy interesante para una niña/o o para un estudiante tener un solo libro, donde se aborde todas las disciplinas a partir de temas relevantes y a la vez comunes; obviamente esto es un ideal lejano, pero posible de ser una realidad.

La *figura 1* es un esquema de propuesta a considerar para el trabajo y la elaboración de los LT de la educación regular. A partir de este esquema se puede desarrollar un único LT donde intervengan todas las disciplinas y que permita abordar intradisciplinariamente todos los elementos pedagógicos, didácticos,

políticos e ideológicos que se desarrollará a lo largo del artículo. Este esquema responde a la siguiente estructura: *práctica-teoría-práctica* (PTP); es decir, es la propuesta de una serie de actividades seguida de una parte informativa y nuevamente de la propuesta de actividades. Es así como se considera la elaboración de LT en la política institucional.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia.

a. Componente político e ideológico de los LT

Un LT debe contribuir a la descolonización, emancipación, inter-intraculturalidad y plurilingüismo, por ser *bases* de la educación del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.

Hasta ahora, los LT son altamente colonizadores, porque en ellos podemos visualizar elementos de explotación, de injusticia social, de discriminación, de individualismo, racismo, clasismo y enajenación hacia nuestros saberes y culturas. Tales son características propias del capitalismo. Por ejemplo, en los LT se ve imágenes de niñas/os blancos (ocasionalmente de afrodescendientes), cuando la población mayoritaria no es de piel blanca; imágenes donde niñas/os estudian individualmente; se habla de otras culturas foráneas (monoculturización); reflejan

que lo de afuera es mejor que lo propio. Empresas como Bruño y Santillana favorecen el sometimiento, inequidad y alienación cultural, económica, social y política del país. Todo ello favorece al capitalismo. Contrariamente a lo mencionado, se piensa en un *LT descolonizador* que responda a la siguiente necesidad que es la consolidación de las identidades de la plurinacionalidad. En este marco, las actividades de los LT deben desestructurar los esquemas mentales individualistas y discriminadores. Las actividades deben estar orientadas a la formación política e ideológica, a revitalizar las relaciones de la comunidad y las formas de producción acordes con la realidad.

Hasta el momento, se ha transmitido sutilmente una ideología capitalista. Unos son los que producen el conocimiento verdadero y absoluto, otros los que lo transmiten y los estudiantes -tipificados como fuentes vacías- los que reciben y consumen esos conocimientos. Además, sólo el conocimiento científico es válido. De allí surge la importancia de un LT que contenga la nueva visión de la educación. Este modelo debe frenar aquellas formas de concebir la educación, ya no debe más promover acciones machistas, intolerancia, discriminación, sexismo ni relaciones sociales que contribuyan al desarrollo del sistema y modo de producción capitalista.

Un LT emancipador significa lograr una educación en y para la vida, y ¿qué se supone que es eso? Paulo Freire dice que “la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción* del hombre sobre el mundo para *transformarlo*” (Freire, 2010: 9; cursivas nuestras). Entonces, los materiales curriculares, fundamentalmente los LT, deben contribuir a esa praxis y provocar una reflexión que permita la realización de esas acciones; es decir, que las actividades de los LT deben dejar de ser ingenuas y pasar a ser actividades problemáticas y críticas, con el objeto de transformar la realidad.

Freire dice “una de las preocupaciones fundamentales, a nuestro juicio, de una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo” (Freire, 2010: 83). En este sentido, habría que pensar cómo se puede dotar de instrumentos a las/os estudiantes para que enfrenten los diferentes desafíos de la vida social y la naturaleza.

Además, Freire manifiesta que “frente a una sociedad *dinámica en transición*, no admitimos una educación que lleve al ser humano a *posiciones quietistas*, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “*oyendo, preguntando, investigando*” (Freire, 2010: 84; cursivas nuestras). En la idea de un LT emancipador, se tiene que considerar la posición de Freire; es decir, empezar a considerar el dinamismo con que actúa esta sociedad, para poder promover realmente cambios en las estructuras lineales, verticales, positivistas, coloniales, que sostienen como verdad absoluta al conocimiento científico, dejando de lado los saberes y conocimientos populares. Todo ello, dentro del planteamiento de las actividades de los LT. En este sentido, se apuesta por un LT emancipador, que “lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio” (Freire, 2010: 87).

Un LT emancipador significa “superar posiciones que revelan descreimiento en el educando, descreimiento en su poder de crear, de trabajar, de discutir precisamente” (Freire, 2010: 90) los problemas internos y externos. Esta posición de Freire es más que una verdad, porque hasta ahora existe la creencia de que uno no puede producir objetos intangibles o tangibles, que sólo puede consumir lo que llega de afuera. Este descreimiento no solamente se presenta en el educando, sino también en los docentes y en la sociedad. Esta es una de las posiciones que se precisa romper para poder desarrollar una educación sociocomunitaria y productiva. Para ello, se necesita una transformación constante de la realidad para conseguir la liberación de los seres humanos, así es como manifiesta Freire.

Se debe considerar que poder contribuir al modelo educativo desde los LT, con una mirada emancipadora, no significa seguir brindando recetas o algoritmos, que establecen que hay que hacer todo en forma idéntica para lograr un determinado objetivo.

A partir de todo lo puntualizado, se apuesta por un LT emancipador que forme estudiantes altamente revolucionarios, críticos y transformadores de la realidad para promover la construcción de un Estado Plurinacional propio.

Asimismo, se piensa y se cree que un LT debe responder a lo inter-intracultural y plurilingüe del modelo educativo, y que por este medio se debe contribuir al legado de la ley de educación en Bolivia que es el potenciamiento de los saberes populares, ancestrales y de idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, con el objeto de promover la interrelación y la convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, mediante la valoración y respeto recíproco entre culturas (Ley N° 070, 2010: 5). En este sentido, las actividades deben contribuir a fortalecer y consolidar la identidad cultural de las/os estudiantes y de la comunidad, a través del desarrollo de potencialidades, de análisis y reflexión de las prácticas descolonizadoras que fortalezcan las actitudes y acciones de relación intercultural. Además, se espera que un LT, a través de las diversas actividades,

promueva políticas de reafirmación y revalorización de las identidades socioculturales y lingüísticas, principios y valores de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, democrático, participativo y de consensos, encaminado a establecer una convivencia en igualdad de oportunidades y condiciones entre todos y todas, en el marco de la intraculturalidad e interculturalidad, sin discriminación de ningún tipo. (Viceministerio de Educación Regular, 2011: 3)

En este espacio, se hace necesario y pertinente conceptualizar lo que vamos a entender por saberes o ciencia popular. En este sentido, Fals Borda plantea que,

por ciencia popular -o folclore, saber o sabiduría popular- se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre. Este saber popular no está codificado a la usanza dominante.... Tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de casualidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo. (Fals, 2009: 62-63)

De aquí la importancia de que las actividades de los LT contribuyan a la transmisión intergeneracional de saberes, conocimientos, costumbres, tradiciones, valores, tecnologías y ciencias propias que las legitimen, a partir de la autodeterminación cultural y los procesos investigativos que de ellas devienen para la valoración y desarrollo de las culturas y lenguas, en el marco del pluralismo de los conocimientos y saberes (Viceministerio de Educación Regular, 2011).

Los LT, en el modelo actual del SEP, deben contribuir grandemente al desarrollo del plurilingüismo para que se promueva una experiencia activa de uso y producción de significados en todos los ámbitos de la vida, igual que la producción de bienes tangibles e intangibles. Se debe partir de que en la ley 070 está la operativización, explícitamente, a través de una lengua originaria, el castellano y el aprendizaje de una lengua extranjera. Todas estas ideas planteadas para nada son una ley; más al contrario, son ideas que provocan reflexión y crítica para poder empezar a escribir materiales curriculares propios, dentro de este nuevo modelo de educación.

b. Componentes pedagógicos y didácticos de los LT

Una educación sociocomunitaria y productiva debe demandar el uso de diferentes materiales curriculares acordes con el modelo. Entre ellos, los LT que aún siguen siendo una base esencial dentro del proceso educativo. Es por esta razón que se plantea los componentes que deben caracterizar a un LT emancipador, transformador y productivo.

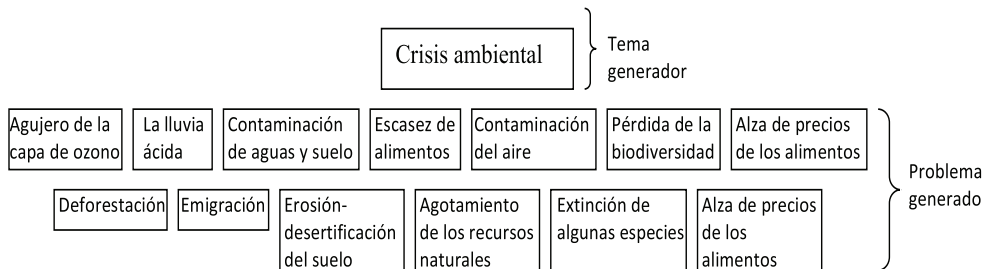
Unidad didáctica: Se refiere al abordaje completo de un tema generador de problemas de aprendizaje y enseñanza (TGPAE), es decir, en la elaboración de los LT se considera productivo empezar por plantear los problemas generadores de aprendizaje y enseñanza, y que las unidades didácticas sean las partes menores de una serie de actividades. Los TGPAE no necesariamente tienen que ser resueltos en esta unidad, ya que pueden requerir de otras unidades para su solución. Por tanto, todas las partes de las unidades didácticas deben estar abiertas e interconectadas entre sí y seguir la estructura de práctica-teoría-práctica (PTP).

En este sentido, se hace fundamental expresar una concepción acerca de los TGPAE. Para tal efecto, es necesario apoyarse en el gran pedagogo brasileño Freire, quien manifiesta que:

estos temas se llaman *generadores* porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de *desdoblarse* en *otros tantos temas* que, a su vez, *provocan nuevas tareas* que deben ser cumplidas” (Freire, 1985; cursivas nuestras).

Lo que él llama desdoblamiento de otros temas, es lo que se concibe como nuevos problemas generadores, que para ser resueltos de alguna forma requieren de la realización de muchas actividades que implican acciones como investigar, proyectar, ejecutar y valorar todo un proceso cíclico. Aquello genera procesos de aprendizaje y enseñanza. La *figura 2* es un ejemplo que brinda una idea más completa de lo que se está planteando.

Figura 2



A través de los libros de texto se puede abordar diversos temas que son de preocupación regional, nacional, internacional, y que de alguna forma pueden ser temas propios para empezar a escribir los LT. A continuación, se detalla algunos TGPAE:

1. Agua (escasez de agua); 2. Medio ambiente (crisis ambiental); 3. Catástrofes climáticas; 4. Crisis energética; 5. Crisis financiera; 6. Migración; 7. Consumo irracional; 8. Reciclaje-basura; 9. Salarios desnivelados; 10. Trabajo-empleo-desempleo; 11. Vivienda (construcción de edificios-casas); 12. Planificación urbana (ciudades-pueblos-aldeas); 13. Técnica y tecnología moderna-ancestral; 14. Medios de información; 15. Carreteras, puentes, caminos, aeropuertos, puertos, terminales; 16. Salud (medicina escolar y medicina tradicional); 17. Producción agrícola-avícola-ganadera; 18. Agrocombustibles; 19. Energías renovables y no renovables; 20. Construcción (plomaría, carpintería, albañilería, etc.); 21. Artesanía (tejidos, macramé, pollería); 22. Industrialización y tecnificación; 23. Crecimiento-decrecimiento poblacional; 24. Mineralogía; 25. Petróleo, gas y otros derivados; 26. Propagación de enfermedades como el cólera, las ITS, el VIH/SIDA, las gripes; 27. Las diversas variedades de deportes (baloncesto-béisbol-fútbol, acuáticos, deslizamientos, montaña, de fuerza, de tiro, ajedrez-dama, artes marciales, atletismo, automovilismo, billar, boxeo, moto-ciclismo, esgrima, gimnasia, natación, patinaje, pesas, etc.); 28. Guerra; 29. Alimentación; 30. Pobreza-hambre-miseria; 31. Desnutrición-Obesidad; 32. Los derechos humanos; 33.

Comercio informal; 34. Embarazos adolescentes; 35. Tarifas telefónicas; 36. Tarifas de transporte, etc.

Fuente: Elaboración propia con base en Mora, 2011: 22

También es conveniente plantear una concepción sobre qué se entenderá por *actividades*. Las actividades serán aquella problemática que permita o que provoque a las/os educandos desempeñar un papel dinámico e innovador para la realización de las diferentes acciones (experimentar, discutir, investigar, indagar, comprobar, observar, medir, entrevistar, exponer, conversar, debatir, presentar, decidir, explicar, etc.), ya sea de forma colectiva y/o individual. Tales actividades irán dirigidas hacia la transformación productiva² de la realidad, a partir de una participación activa y democrática. En este marco, se hace novedosa y necesaria la propuesta de las cuatro formas de prácticas productivas de Mora:

a) las prácticas productivas intra o interdisciplinarias al interior de las mismas aulas de clase, en la biblioteca o en las familias. b) las prácticas productivas de los laboratorios y talleres, dentro y fuera de los centros educativos; c) en tercer lugar, tendríamos las diversas prácticas productivas en las comunidades, las cuales van desde la participación en talleres, mercados, hospitales, bibliotecas, museos, etc. y d) en cuarto y último lugar, tenemos la participación en el mundo complejo y organizado de la producción a gran escala, el cual se expresa en fábricas, empresas, industrias, cooperativas, etc. (Mora, 2011: 24-25)

En este sentido, la solución de las actividades trasciende las fronteras del aula. Busca o requiere de otros lugares de aprendizaje y enseñanza (OLAE). Entonces, las propuestas de las actividades en los LT pueden ser diseñadas en y para los cuatro

² Encuesta aplicada a las/os participantes de la Maestría Sociocomunitaria Productiva del IIICAB, 2012.

En este aspecto, veremos que la producción está asociada directamente con las diversas formas de práctica, en este sentido. Es clave la propuesta de Mora, cuando dice que: “Por los procesos didácticos práctico-productivos podrían estar presentes cuatro formas productivas: a) las prácticas productivas intra o interdisciplinarias al interior de las mismas aulas de clase, en la biblioteca o en las familias. Este tipo de práctica está asociada más bien con el ejercicio, con la aplicación conceptual del conocimiento o con su elaboración individual y colectiva, su objetivo consiste en la comprensión y consolidación del contenido, esencialmente intradisciplinario y se orienta a la producción intelectual; b) las prácticas productivas de los laboratorios y talleres dentro y fuera de los centros educativos; este tipo de práctica está orientada a la simulación, a la experimentación, a la visualización concreta de ciertos comportamientos de las disciplinas propiamente dichas, sin que ello impida también el trabajo intradisciplinario. Podremos decir que esta forma de práctica productiva es la más apropiada para la comprensión de ciertos fenómenos sociales y, especialmente, naturales; c) en tercer lugar tendríamos las diversas prácticas productivas en las comunidades, las cuales van desde la participación en talleres, mercados, hospitales, bibliotecas, museos, etc. hasta el trabajo de acción, indagación e investigación en diversos espacios comunitarios. Las salidas de campo con la finalidad de hacer prácticas productivas e investigativas de diferente naturaleza constituyen, además de ser fuentes de información cualitativamente importantes, una forma adecuada de entender el mundo real de la producción comunitaria, pero también poder intervenir en él; d) en cuarto y último lugar tenemos la participación en el mundo complejo y organizado de la producción a gran escala, el cual se expresa en fábricas, empresas, industrias, cooperativas, etc. Este tipo de práctica productiva ha sido muy común en modelos educativos como el sistema dual de enseñanza alemán, por ejemplo. La participación de los/as estudiantes en este mundo de la macroproducción podría ser mediante el desarrollo de prácticas, pasantías, visitas guiadas, etc... (Mora, 2011: 24-25; cursivas nuestras).

niveles, claro, tomando en cuenta las necesidades y motivos de las/os estudiantes y de la comunidad. De aquí la importancia de que las actividades de los LT no estén diseñadas de manera cerrada, globalizada o estandarizada, sino que incluyan también las iniciativas de las/os docentes, las/os estudiantes y, en lo posible, de la comunidad. Deben, sobre todo, comprometerse con la investigación. Las actividades serán aún más válidas en el sentido que exijan a las/os estudiantes escribir, revisar y comunicar sus productos, ya sean tangibles o intangibles.

Parcerisa hace un planteamiento acerca de los tipos de actividades que se puede proponer en los LT:

- Actividades que tienen como fin ayudar a conocer los aprendizajes previos realizados por el alumnado.
- Actividades para ayudar a la motivación y de relación con la realidad.
- Actividades fomentadoras de la interrogación y del cuestionamiento. La creación de conflictos cognitivos ayuda a la significatividad del aprendizaje.
- Actividades de elaboración y de construcción de significados.
- Actividades de aplicación.
- Actividades de ejercitación.
- Actividades de síntesis. (Parcerisa, 1996: 89-90)

Si se añade las actividades planteadas por Parcerisa a las de Mora, se tendría un abanico amplio de posibilidades, en cuanto al diseño de las actividades dentro de los LT. Además, se aboga y se da credibilidad a las actividades que requieren del trabajo colectivo, porque la práctica ha demostrado que el trabajo colectivo generalmente supera a la individualidad. Es en este sentido que se recomienda que las actividades que se proponga estén pensadas de manera integral.

Investigativo: Los LT deben ser herramientas *no* totalmente pensadas. Esto hace que tanto las/os docentes como las/os estudiantes se sientan *provocados y motivados a investigar*, ya que ésta es una forma de indagación autorreflexiva, con la intención de crear y transformar la realidad. Es decir, el LT debe tener más signos de interrogación que respuestas, porque este tipo de actividades contribuye a la formación autónoma del aprendizaje, y por ende a la toma de decisiones para la transformación. Las actividades pueden responder a un tipo de investigación: positivista (racionalista, cuantitativa), interpretativa (naturalista, cualitativa) y/o sociocrítica, la cual dependerá del propósito y el tipo de actividades investigativas que se proponga en los LT. Sin lugar a dudas, se apuesta por un tipo de investigación-acción participativa en el marco sociocrítico. En este espacio no se hará una discusión paradigmática de

la investigación, sino mostrar la importancia de la misma en el proceso educativo. Como muy bien expresa Mora, la investigación es el mejor momento para aprender que la simple memorización de los conceptos, modelos y algoritmos.

Contextualización de los contenidos: Se ha tenido la oportunidad de revisar los LT elaborados por el Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (GIDEM), de la República Bolivariana de Venezuela, el cual ha logrado muy bien contextualizar las lecciones a la realidad de la sociedad y del proceso revolucionario de aquella nación. En este marco, cualquier actividad de un LT tendrá más valor pedagógico si relaciona a las/os estudiantes con la realidad (histórica, política, económica, ambiental y cultural), de manera que requieran de la manipulación, investigación, aplicación y valoración de los hechos tangibles e intangibles. Para esta contextualización de las actividades a la realidad, también se debe tener en cuenta el contexto geográfico, cultural y de idioma, etc., así como las vocaciones productivas de cada región, como pretende el nuevo modelo de educación de Bolivia.

Las actividades de los LT no deben fortalecer a la producción capitalista enajenadora y explotadora de la vida de los seres humanos y de las riquezas naturales.

La interdisciplinariedad: Es un medio y una herramienta sumamente comprometedoras en este nuevo modelo educativo, siendo esta la cadena principal para la elaboración y el abordaje de las actividades de los LT en correspondencia con la realidad local, regional, nacional y mundial. Obviamente, la realización de las actividades debe estar vinculada a los saberes populares y científicos, donde las disciplinas responderán a una relación imprescindible para el nuevo modelo que es la triada de práctica-teoría-producción, con el fin de fortalecer y desarrollar las formas de producción en el modelo sociocomunitario. De ahí la importancia de plantear una idea respecto a la interdisciplinariedad, como:

el fraccionamiento y la integración de dos o más disciplinas diferentes para la interconexión, intercomunicación y diálogo de ideas hasta la integración de conceptos, metodología, procedimientos, epistemología, terminología, datos que brindan las disciplinas, así como la organización de la investigación donde existe un grupo interdisciplinario organizado para desentrañar distintas dimensiones de la realidad social y hallar el punto de encuentro para la solución del problema, es decir, la interacción del conocimiento científico con el conocimiento popular, así como el conocimiento objetivo con el subjetivo. (Laura, 2012: 161)

Mora sostiene que “el libro de texto intradisciplinario e interdisciplinario como medio para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza se convierte cada vez más en una necesidad colectiva” (Mora En: Beyer, W. 2012: 44). Se piensa en esa necesidad colectiva en el sentido de que el estudio de las ciencias de manera aislada por parte de los estudiantes no ha tenido mucho éxito en la educación regular.

Por ejemplo, la matemática brinda muchos modelos o herramientas al estudio de la física como de la química, pero sucede que en las clases existe un total divorcio entre ellas, no se complementan; por eso, la interdisciplinariedad es un mecanismo sumamente importante para la integración de todos sus elementos en el desarrollo del proceso educativo.

La intradisciplinariedad: Está entendida como la formalización de los contenidos al interior de las disciplinas. Requiere de todo un proceso metodológico y didáctico a seguir para entrar en la profundidad de la ciencia, que se puede lograr mediante diferentes estrategias como por ejemplo: ejercicios, problemas, demostraciones, experimentos, entre otras vinculadas a la acción y reflexión de los mismos (Mora, 2012).

La socialización de los resultados: Debe realizarse con base en todo el marco de reflexión acción, sea este de productos tangibles o intangibles, dentro de las aulas, fuera de ellas, como en la comunidad o cualquier otro espacio idóneo.

La relación del LT con otras fuentes: Las actividades de los LT necesariamente deben recurrir a la consulta de otras fuentes físico-digitales, así como al medio natural y a la comunidad en la búsqueda de solución a las problemáticas planteadas o resultantes de la discusión. Esta relación es importante en el sentido de que ya no se siga viendo al LT como única fuente de aprendizaje-enseñanza. Esta forma de concebir le daría el carácter de un LT *abierto e interdisciplinario* a la iniciativa de los actores involucrados en el proceso educativo. Las fuentes físicas o digitales pueden ser recursos multimedia, internet, software, páginas web, televisión, videos, diccionarios, enciclopedias, periódicos, revistas, manuales, maquetas, panfletos y otros. Corresponde también considerar a la naturaleza y la comunidad como principales fuentes de conocimientos populares, igual que espacios como mercados, parques, centros arqueológicos, cultivos, museos, zoológicos, minas, fábricas y ríos (represas, mar). En este sentido, es importante pensar qué se puede hacer para que una actividad se vincule con algunas o con varias de las fuentes mencionadas y no mencionadas, porque no sólo dan conocimiento, sino que estimulan el saber hacer. Así, de alguna manera se estaría contribuyendo a la formación integral de las/os estudiantes.

c. Componente comunicativo

La función comunicativa tiene como elementos básicos del proceso comunicacional al emisor, receptor, canal, mensaje y código. En relación al tema, se tiene: 1. El emisor (LT), quien genera los mensajes; 2. El receptor (los actores del proceso educativo), quienes decodifican y reciben el mensaje; 3. El canal, medio por el que se transmite el mensaje; 4. El mensaje (las actividades), basado en TGPAE y 5. Código, sistema de signos usados para la elaboración de los LT (Mora, 2009; González-Serna, s/a).

El discurso y lenguaje del LT se caracterizará por dirigirse al estudiante, docente y comunidad; consistirá en una especie de diálogo con constante dinamismo y transformación con el lector.

Las actividades de los LT deben estar dirigidas a la estimulación de la expresión oral (lecturas, disertaciones, diálogos) y escrita (actividades investigativas, narrativas, resúmenes, síntesis, esquemas, etc.).

La relación estrecha entre los elementos organizadores y los contenidos de relevancia del LT es vital en la comunicación. Asimismo, la relación de las imágenes o esquemas con los contenidos textuales, la relación entre contenidos y símbolos, el estilo y la terminología usada en los LT son esenciales y deben estar adecuados al lenguaje popular de las/os estudiantes.

Un LT comunicativo necesita considerar la lengua materna de las/os estudiantes. Esto implica que, si estamos trabajando en una región de habla guaraní, las actividades y la comunicación oral deben ser desarrolladas en ese idioma, porque eso permitiría que realmente exista un diálogo adecuado e intercambio de experiencias y conocimientos entre los actores del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Las actividades realizadas en los LT no pueden quedarse en la penumbra; al contrario, deben ser sistematizadas para su posterior presentación y socialización, ya sea en su entorno interno o externo, como se explicó anteriormente.

d. Componente axiológico

Este componente,

está constituido por el conjunto de actitudes y valores que promueve la institución, es decir, una nueva cultura para consolidar la formación integral del estudiante, a través de las experiencias educativas al interior de cada disciplina y/o a través de proyectos institucionales en los que se involucre la comunidad tanto de estudiantes, como profesores, autoridades y trabajadores; por lo tanto, se busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible hacia el compromiso social, la conservación y respeto hacia la diversidad cultural y del ambiente, la superación personal mediante el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y el desarrollo de la apreciación por el arte y todas sus manifestaciones. (Universidad Veracruzana, 2012: s/p)

Además, la formación en los valores no sólo es deber de las/os docentes o de la escuela, sino de la familia, de la comunidad y del conjunto de la sociedad. Asimismo, en esta formación no sólo inciden los actores vivos, sino también otros aspectos. Por ejemplo, los LT están dentro de los materiales curriculares por su gran incidencia en la educación. En este sentido, la formación de valores culturales,

sociales, ambientales, humanos etc. tendría que ser promovida claramente mediante las actividades del LT.

e. El componente informático

Los materiales curriculares, específicamente los LT, no pueden estar exentos o al margen de la gran influencia de los medios tecnológicos ni de los materiales informáticos digitales, puesto que en la actualidad ellos ocupan un espacio extraordinario en el quehacer de la niñez y la juventud.

Las actividades de los LT deben estar diseñadas para interactuar con los diferentes paquetes informáticos como los softwares educativos, la softarea, páginas web, bibliotecas virtuales, juegos educativos y otros programas que sirven para originar un tipo de conocimiento.

Las TICs son un medio altamente potencial, así como peligroso, para el proceso de aprendizaje y enseñanza. Si los materiales curriculares no tienen actividades con orientaciones adecuadas, no servirán de nada, ya que las TICs -entre las que se encuentra internet- son un medio interesante para realizar investigaciones, comunicación entre personas fuera del territorio; además existe la posibilidad de observar los fenómenos mediante videos y fotos. Internet brinda el acceso a un abanico de información pasada y actual, así como diversidad de programas, etc. Es un acercamiento en espacio y tiempo (es decir, algo que está sucediendo en Líbano se lo puede observar fácilmente en Bolivia). Es peligroso en el sentido de que los niños y la juventud pueden acceder a juegos inadecuados para la edad, es decir, violentos y racistas, páginas con alto contenido pornográfico donde además colocan un mensaje que dice: “no entres si eres menor de edad”. Esto provoca aún más el interés de visitar la página perversa. Las informaciones falseadas y el cansancio visual fomentan una adicción, además las redes como yahoo, hotmail, gmail ya no son seguras, porque pueden ser *hackeadas*, volviendo vulnerable al poseedor de la cuenta pues puede ser perjudicado.

Como afirma Parcerisa, “la alternativa debe ser que las tecnologías se integren en programas educativos y no al revés” (Parcerisa, 1996: 43). Depende de cada quien cómo se integra las TICs en las actividades comprendidas en los LT.

f. Componente organizativo de los LT

La secuencia de las actividades facilita y orienta el proceso didáctico de las *actividades*. *Éstas* no responden a una linealidad tradicional ni pasiva por parte de los actores involucrados. Como se vino desarrollando, las actividades estarán orientadas al tratamiento de *TGPAE* que implica una serie de acciones explicadas en los anteriores párrafos.

El diseño de los LT también juega un papel importante, fundamentalmente en las niñas/os de primaria, donde se exige la adecuada combinación de los colores, el tipo de letras, las gráficas, fotografías, los esquemas y otros aspectos del diseño que deben ir acordes al contexto y las edades, poseer claridad y ser comprensibles.

El diseño de las actividades debe estar relacionado con documentos normativos como la Constitución Política del Estado, el Plan de Desarrollo Nacional, la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez y la malla curricular base del Sistema Educativo Plurinacional. Tal aspecto favorece que las actividades de las unidades didácticas respondan a un proceso abierto y transparente.

En este nuevo modelo de educación, el LT que se desarrollará está en la obligación de considerar a las/os estudiantes y el/la docente, a la familia, a las comunidades originarias y municipales, al gobierno departamental, al gobierno central, a las instituciones de formación docente y a otras que contribuyan en el proceso educativo. Este tipo de trabajo es el que nos garantizará el acercamiento hacia la educación sociocomunitaria, productiva e investigativa; siempre y cuando todas/os las/os actores jueguen un papel activo, dinámico, creativo y productivo en los procesos de aprendizaje y enseñanza que favorecerán también a la construcción del Estado Plurinacional.

Algo fundamental en el diseño de las actividades es la equidad de género, que debe ser expresada mediante símbolos o imágenes, de manera que se rompa los estereotipos perjudiciales y discriminadores y se deje de diferenciar actividades para mujeres o varones, cuando ambos tienen la misma capacidad intelectual y laboral. No hay nada que demuestre que el hombre es superior a la mujer; que en el pasado ellos hayan tenido más oportunidades es otro tema de discusión.

Consideraciones especiales

El LT tendría que ser escrito por un equipo multidisciplinario de docentes. Es lo ideal para la concreción del modelo.

Se puede lanzar una convocatoria a nivel nacional para que las/os docentes y otros actores involucrados en la educación escriban sus materiales curriculares, especialmente LT, bajo ciertas categorías e indicadores pedagógico-didácticos y políticos en el marco del nuevo modelo de educación que se pretende implementar.

En las ESFM, se debe integrar el tratamiento de los LT dentro del currículo de formación, para que así los futuros docentes tengan una noción amplia y su implementación no sea un reto complicado en el ejercicio profesional y la construcción del modelo educativo sociocomunitario y productivo.

En este artículo se ha tratado de escribir dos ejemplos concretos. El primer ejemplo (ver anexo 2) es un trabajo elaborado por algunos participantes de la Maestría *Educación Sociocomunitaria y Productiva* que viene desarrollando el IICAB. Ellos son: el Lic. Vladimir N. Medina Choque, con el tema “Alimentación del espíritu”, una propuesta desde la música; la Lic. Rosangela V. Choque Oblitas, con el tema “Let’s go to the market and the supermarket” una propuesta desde el inglés; la Lic. Patricia C. Sainz Romay, con el tema “Juego de escaleras y serpientes - crisis alimentaria” una propuesta integradora (juego que está disponible en su blog: <http://crearjugaryaprender.wordpress.com>); y por último, la Lic. Esperanza Laura quien presenta el tema “Los alimentos y las magnitudes”, una propuesta desde la física, y “Las funciones en la crisis alimentaria”, propuesta desde la matemática. El segundo ejemplo también es un trabajo que parte del modelo, pero también de la disciplina (ver anexo 3). Es un ejemplo elaborado para el contexto de la hermana República Bolivariana de Venezuela.

Anexo 1.

TGPAE



Problemática general: la crisis alimentaria es un problema regional, nacional e internacional, donde las más vulnerables son las familias de bajos ingresos económicos (ingresos inferiores a 1 dólar por día), siendo su principal componente el cambio climático y las políticas inadecuadas de los países. Como consecuencia, se presenta el hambre y la malnutrición, factor esencial para continuar en el subdesarrollo. El alza de los precios de los alimentos deja a más personas en la pobreza absoluta, aumento que según las estimaciones podría llegar a 100 millones³ de personas.

Los alimentos y las magnitudes



El ser humano requiere de una variedad de alimentos para desarrollar sus actividades físicas e intelectuales (esencialmente como los que se muestra en la figura 1). Para la adquisición de estos productos alimenticios el ser humano necesita recurrir a los mercados, a las ferias para comprarlos. Las señoras vendedoras (llamadas

³ Objetivos de Desarrollo del Milenio

también caseritas) utilizan una serie de unidades de medida para la comercialización de sus productos. Ahora nos dedicaremos a investigar los mecanismos de compra y venta en los mercados.



Figura 2: mercado en el Estado Plurinacional

Recurramos a uno de los mercados que se encuentra cerca de nuestra casa o unidad educativa para que investiguemos los productos que se venden y las unidades de medida de cada producto, así como los instrumentos en que se miden cada uno de los productos. La figura 2 nos muestra algunos productos que se vende en el mercado.

Para realizar esta actividad, se puede recurrir a una serie de herramientas (cuadernos, bolígrafos, cámaras, grabadoras, y otros que vean convenientes para el trabajo) para recoger la información y su posterior procesamiento.

Nota 1: seguramente las caseritas les hablarán de peso, ustedes indaguen si es correcto el término que utilizan para la venta y compra de los productos alimenticios.

¿Algunas de las unidades de medida que se utiliza en el mercado coinciden con las del sistema internacional (SI)? Si no se conoce las medidas del SI, se puede consultar en internet o en cualquier otro material bibliográfico.

Las unidades de medida en que se comercializa, seguramente no coinciden con el SI, por lo que se propone que sean convertidas en el SI. ¿Cómo lo haremos?

Levantemos en la *tabla 1* todos los productos que nuestra familia compra para el consumo diario.

Tabla 1. Productos de la canasta familiar

Nombre del producto	Unidad de medida en el mercado	Conversión SI	Precio
Arroz			

Con los precios de la tabla podemos realizar unos gráficos comparativos para analizar cuál de los productos cuesta más. También podemos hacer un gráfico comparativo sólo con los precios de la carne, en los tres últimos años. Posiblemente encontraremos diferencias en los precios, ¿podemos analizar entre todas/os a qué se debe el alza de los precios?

Hace 10 años, ¿cuánto costaba la tonelada de arroz en el mercado mundial y actualmente cuánto cuesta? ¿Cómo podemos hacerlo? ¿A cuánto equivale una tonelada?

Con el alza de precios de los productos de la canasta básica nos veremos afectados, podemos describir y debatir las consecuencias del mismo con la ayuda de tus familiares y compañeros.



Figura 3: Programa social del Estado Plurinacional

La Empresa de Apoyo a la Producción de Alimentos (EMAPA) es una política del presidente Evo Morales, creada el año 2007, para apoyar a los pequeños y medianos productores de todo el país mediante la provisión de insumos, la asistencia técnica, fortalecimiento organizacional y capacitación permanente, que además compra a precio justo la producción y de la misma manera comercializa los diferentes productos a un precio justo y diferente de los mercados. Es un apoyo para todas las familias bolivianas, además, es un mecanismo de seguridad alimentaria.

En este sentido, es necesario que conozcamos los precios de EMAPA para que podamos comparar los datos que tenemos de nuestra anterior investigación con los precios del mercado, ¿por qué no vamos a recoger esta información a un centro de EMAPA? ¿Qué planes debemos realizar para la visita? ¿Con quiénes debemos coordinarlo?

De acuerdo a nuestras necesidades, procesemos la información obtenida en EMAPA ya sea mediante el uso de cálculos, gráficos comparativos, conversiones de una unidad a otra.

Conformemos pequeños equipos para que hagamos un juego de ejercicios de conversión con los datos de la *tabla 1* que llenamos.

Nota 2. Para el juego de ejercicios de conversión seguramente se nos hará necesario una tabla con diversos datos, busquemos en algunas fuentes bibliográficas.

¿Los productores usarán las mismas unidades de medida para la venta de sus productos? Pensemos y analicemos en grupo para realizar esta actividad.

A partir de los ejercicios y trabajos que hemos realizado nos podemos dar cuenta que utilizamos diferentes unidades, algunas llamadas fundamentales y otras derivadas. A continuación veremos el por qué de cada una:

MAGNITUDES FUNDAMENTALES: es un conjunto de magnitudes físicas independientes, a partir de las cuales se puede definir todas las demás magnitudes. Las magnitudes fundamentales son también llamadas magnitudes del SI. Tabla 2.

Tabla 2: Magnitudes fundamentales

Magnitud	Dimensión	Unidad	Símbolo de unidad
Longitud	L	Metro	m
Masa	M	Kilogramo	kg
Tiempo	T	Segundo	s
Temperatura	T	Kelvin	K
Cantidad de sustancia	m	Mol	mol
Intensidad de corriente	I	amperio	A
Intensidad luminosa	C	Candela	cd

Nota: en la impresión se requiere que esta tabla esté tapada.

¿Por qué se ha determinado y llamado magnitudes del SI?

MAGNITUDES DERIVADAS: son aquellas magnitudes que son definidas a partir de las magnitudes fundamentales. Tabla 3.

Tabla 3: Magnitudes derivadas

Magnitud	Unidad de medida	Símbolo
Superficie	Metro cuadrado	m ²
Volumen	Metro cúbico	m ³

Nota 3. Estas magnitudes derivadas son dos sencillos ejemplos con los que trabajaremos en nuestras actividades. Existen muchas magnitudes derivadas, que pueden ser nuestra siguiente actividad investigativa, es decir, podemos indagar sobre todas las magnitudes derivadas y el por qué de cada una.

Por ejemplo, ustedes han investigado que la unidad de medida del aceite es el litro, lo que podemos convertir también en m³.

Año	1° de secundaria
TGPAE	Crisis alimentaria
Disciplina	Física
Temas básicos	Magnitudes, unidades de medida, conversiones, tablas comparativas

Kantus de Charazani, un alimento de vida



Figura 4: Pueblo de Charazani

Desde la cosmovisión occidental se ha considerado que la desnutrición solamente proviene de la falta de alimentos. Sin embargo, desde la cosmovisión *aymara*, *quechua* y de las otras naciones y pueblos indígena originario campesinos, se comprende que se debe alimentar no solamente el cuerpo, sino también el espíritu (*ajayu*). En tal sentido, se requiere alimentarnos a partir de la música.

Un alimento de este tipo es posible encontrar en los *Kantus* de Charazani, los cuales mantienen la mística *Kallawaya* y permiten la unión de la comunidad al *son* de los *sikus* y bombos, los cuales armoniosamente recargan nuestro espíritu de energía positiva y entrelazan a las personas que participan en la comunidad.

Para lograr alimentar nuestro espíritu (*ajayu*) a partir de la música de los *kantus* les proponemos realizar las siguientes actividades:

En coordinación con nuestra familia y nuestra unidad educativa, pensaremos en un viaje a *Charazani* para realizar una limpieza y alimentación de nuestro espíritu humano y de la comunidad.

Para poder realizar este viaje, necesitamos indagar sobre ciertos aspectos como:

1. Averiguar de dónde parten las movilidades al místico pueblo de los *Kallawayas*, *Charazani*;
2. Averiguar cuánto dura el viaje;
3. Averiguar cuánto de presupuesto necesitamos para el viaje;
4. Pensar entre todos, si nos vamos a quedar en *Charazani*, y si es así en dónde;
5. Para realizar la limpieza y la alimentación de nuestro espíritu, investigar sobre qué necesitamos llevar o conocer.



Figura 5: Aguas Termales “Agüita de Putina”

Entre todas/os realicemos un plan de actividades para el viaje, así como una serie de preguntas de nuestras inquietudes para los maestros kallawayas.

El viaje

Cuando nos acercamos al pueblo de los grandes maestros *kallawayas* se siente en el ambiente, el incienso y mirra y a lo lejos se escucha los bombos. Este pueblo tiene una mística única en el mundo, pues se encuentra debajo de unas permanentes nubes que permiten que haya un microclima ideal para el cultivo de hierbas medicinales y alimenticias, únicas en el mundo.

En Charazani

Para la limpia espiritual, asistiremos a las aguas termales, esta actividad nos tomará toda la tarde. Esta actividad es para limpiarnos de las malas vibras antes de recargarnos de energías positivas.



Figura 6: Akbamani 6.400 m.s.n.m

Al día siguiente, a primera hora de la mañana, acompañados de un maestro *kallawayas*, debemos ascender a las faldas del nevado *Akbamani* para pedir permiso a la madre tierra y unirnos con el cosmos. El ascenso dura varias horas y se debe estar preparado para eventuales lloviznas, por eso se recomienda llevar *apthapi*, así como también ropa abrigada e impermeable. En el camino se puede observar los jardines y las casas antiguas. En este recorrido el maestro *kallawayas* nos relatará las historias de nuestros antepasados y del poder curativo y alimenticio de determinadas hierbas.

Antes de ingresar a las ruinas se debe hacer una escala por el museo y ver los antiguos objetos de la cultura *Kallawayas*.



Figura 7: Ruinas del Templo Ceremonial de Iskanwaya

Ya en las ruinas, el maestro *kallawayaya* comenzará un ritual de purificación de nuestros espíritus, para ello se pasará una dulce mesa. Culminada la ofrenda a la Madre Tierra, debemos alimentarnos en comunidad y sacar el *apthapi* para compartirlo entre todas/os.



Figura 8: Fiesta del 16 de Julio

Retornando al pueblo, en la plaza principal, se encuentran los grupos *qbantus*, interpretando dulces melodías. El grupo debe unirse al baile, el cual por su forma de ejecución tiene dos características esenciales: a) en parejas y b) al mismo tiempo en ronda. Esto permite comprender el sentido de la complementariedad entre varones, mujeres y la comunidad. Varón y mujer al son de los bombos participan de un baile de unidad y reciprocidad.

Al atardecer del día, debemos reflexionar sobre los momentos que hemos compartido con los *kallawayas*. Luego, retornaremos recargados de energías positivas y con el espíritu bien alimentado.

Cuando nos encontremos en el aula, trabajaremos en pequeños equipos, un documento del viaje a Charazani, donde podamos escribir lo que ha significado para nuestra vida y lo que podemos enseñar a las/os demás. Este documento está abierto a nuestra imaginación y creatividad, puede tener imágenes, dibujos, videos, lemas, poemas, cuentos, etc.

Para concluir esta actividad, todas/os debemos socializar nuestra experiencia con otras/os compañeras/os de la unidad educativa o de otra institución, para de esa manera compartir nuestro alimento espiritual con los demás seres humanos.

Año	1° de secundaria
TGPAE	Crisis alimentaria
Disciplina	Música
Temas básicos	Qhantus, limpia, alimento espiritual

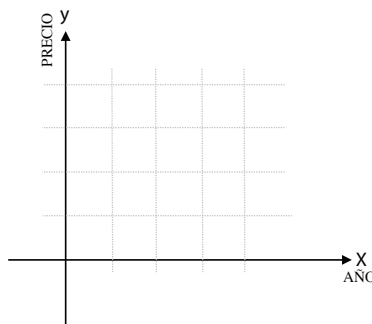
Las funciones en la crisis alimentaria

Nuestro sistema alimentario se mueve en función de dos aspectos sumamente importantes: la producción y el valor (dinero). Estos dos aspectos significan movimiento económico, conocimiento del pueblo, factor climático y otros aspectos complementarios a la cultura alimentaria.

Ahora investigaremos en nuestros hogares, directamente consultando a las vendedoras del mercado o en cualquier otra fuente, cuál ha sido el precio de un kilo de azúcar en los últimos 4 años, porque en la cultura alimentaria de las/os bolivianas/os es imprescindible el desayuno.

Dicha información obtenida será representada en un sistema de ejes coordenados cartesianos (SECC), es decir, el precio del azúcar en función de los años para que hagamos un debate de análisis, de interpretación, comparación y saquemos nuestras propias conclusiones del tema.

Figura 9: El precio del azúcar en los últimos 4 años



Cuando vayamos a investigar el precio del azúcar, podemos también aprovechar para averiguar el precio de los tubérculos en la tabla 4, la cual utilizaremos para hacer cálculos, por ejemplo, con el precio de la papa. Después de realizar los cálculos, hagamos un gráfico del precio de la papa en función de la cantidad de papas. Se puede realizar los ejercicios para cualquier otro producto que deseen trabajar.

Nota 4. La figura 10 puede ser usada para el trabajo o para realizar otro, de acuerdo a nuestras necesidades y expectativas.

Figura 10:

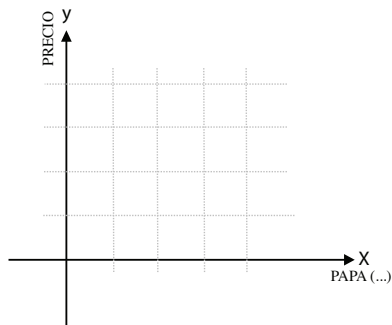
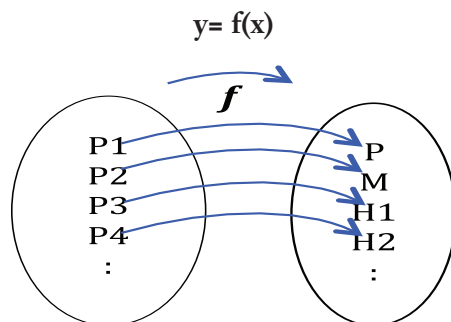


Tabla 4: Tubérculos

Nombre del producto	Masa (.....)	Precio (Bs)

Los gráficos que hemos trabajado hasta el momento obedecen a un modelo matemático llamado función.

Una *función* es una relación entre dos magnitudes, de forma tal que a cada valor de la variable independiente X le corresponde un **único valor** de la variable dependiente Y (como se muestra en el gráfico). Esta relación se expresa simbólicamente mediante el siguiente modelo matemático:



Un solo pan le corresponde a cada miembro de la familia

Se lee: “y está en función de x”, “y es función de x” o “y depende de x”.

Trabajemos juntos para averiguar y analizar los siguientes elementos: el dominio e imagen de una función. ¿A qué se debe que una función sea creciente (sube), decreciente (baja) o constante (es decir ni sube y baja)?

Busquemos ejemplos cotidianos que cumplan con la idea expresada sobre función. Por ejemplo, el **pasaje se nos es cobrado en función de la distancia recorrida**. Con los ejemplos que encontremos podemos realizar diferentes actividades, como hacer representación de gráficos en el SECC, cálculos y otros que quisiéramos trabajar.

Con el apoyo de nuestra familia, realicemos los cálculos de los productos que se necesitan para preparar el plato favorito de la casa. ¿Explica qué herramientas de la matemática utilizaste para hacer los cálculos? ¿Qué sucedería con los cálculos si una familia más se uniera con la misma cantidad de personas que tu familia para celebrar una fiesta importante? Este trabajo lo compartiremos con los compañeros del aula, para que conozcamos las preferencias alimenticias de cada una de las familias. Incluso podríamos realizar una feria alimenticia donde preparemos los alimentos para que compartamos con los demás compañeros de nuestra unidad educativa, así fortaleceríamos nuestras relaciones de hermandad con los demás.

Con el apoyo de nuestra familia, hagamos un presupuesto económico de cuánto se gasta en los alimentos de una semana. Si tenemos los datos para una semana podemos conocer el gasto de todo un mes. ¿Qué herramienta matemática utilizaríamos para saber aquello? Hagamos los cálculos para un año y representemos en un gráfico de sistema de ejes coordenados cartesiano (SECC). Podemos hacer un análisis con esos datos, porque estamos viviendo una situación crítica en el mundo respecto a los alimentos, entre ellos el alza de los precios. Imaginemos un monto X que gastamos en un mes, con el alza de los precios tendremos que aumentar ese monto X. A partir de esto, podemos hacer todo un debate respecto a la crisis alimentaria. Desde la escuela, ¿qué podemos hacer para contrarrestar esos efectos?

El alza de los precios de los alimentos tiene alguna relación con el crecimiento de la población y por ende de la pobreza. Por cierto, podemos saber cuánto por ciento de pobreza tiene Bolivia. ¿Será poco o mucho respecto a otros países de América Latina?

Año	1° de secundaria
TGPAE	Crisis alimentaria
Disciplina	Matemáticas
Tema básico	Funciones lineales

Let's go shopping to the market and the supermarket

Visitaremos el supermercado o el mercado más cercano. Para ello, previamente debemos seleccionar 10 frutas y 10 verduras de nuestra preferencia. Debemos buscarlas en el supermercado o en el mercado. De cada una de ellas debemos solicitar precio y procedencia.

Una vez obtenida la información, debemos iniciar el siguiente análisis:

- a) ¿Cuáles de estos productos son orgánicos y cuáles son transgénicos?
Which of these are organic products and which of these are transgenic products?
- b) ¿Dónde hay más variedad y mejores precios?
Where are there more varieties and better prices?

Formaremos grupos entre 3 a 5 personas para que realicemos las siguientes actividades:

- a) Escribamos en inglés los nombres de las verduras y las frutas observadas. Para ello, podemos recurrir a la ayuda de un diccionario o de otro material conveniente para el trabajo.
- b) Realicemos sociodramas en inglés, con frases cortas cotidianas, actuando como vendedores y compradores. Con la ayuda de nuestras/os profesoras/es estructuraremos un diálogo en inglés.

Example	Useful expressions
A. How much are 25 bananas? B. It costs 4 Bs. C. Ok, give me 25 bananas please. A. Thank you. B. You're welcome.	A. Excuse me, do you have carrots? B. Yes, I do. A. Could you sell me one kilo? B. Of course. A. How much is it? B. It costs 3 Bs. A. Thank you. B. You're welcome.

A partir de estos sociodramas, reflexionemos y discutamos sobre la importancia de los alimentos orgánicos, tanto para los seres humanos como para la Madre Tierra. Porque si seguimos con esa actitud de maltrato a la Madre Tierra con químicos y otras formas, llegará el día en que ya no se podrá producir más alimentos. En Bolivia, aún tenemos la fortuna de contar con alimentos de mucha calidad a bajos precios. Debemos consumirlos y aprovechar al máximo sus potenciales nutricionales.

Finalizamos la actividad, escribiendo todas/os juntas/os en inglés pequeños mensajes relacionados con los alimentos y el medio ambiente, para poder colarlos en nuestro mural.

Juego de escaleras y serpientes

Este juego tiene como propósito reforzar los contenidos desarrollados sobre el tema de la *Crisis Alimentaria*.

Formemos grupos de 6 estudiantes para que desarrollemos el juego. Necesitamos buscar una copia del tablero de juego, un dado y una semilla pequeña de maíz amarillo por cada jugador/a. Para decidir quién iniciará el juego, lancen el dado y quien obtenga el número mayor comenzará a jugar. En caso de “empate”, se debe volver a lanzar los dados hasta que una/o obtenga un número mayor. Esta persona será el/la primer/a jugador/a, la que se encuentra a su derecha continuará y así sucesivamente.

Una vez que se lanza el dado, se recorre en el tablero el número de casillas que indique el dado. Existen cuatro posibilidades según la casilla a la que se llegue:

- 1) Si se llega a una casilla donde comienza una escalera, se tiene que decir una forma de evitar la crisis alimentaria. Si la respuesta es correcta, se puede subir a la casilla donde termina la escalera. Si la respuesta no es acertada, se debe permanecer en la casilla.
- 2) Si se llega a una casilla donde se encuentra la cabeza de una serpiente (que siempre indica “crisis alimentaria”), se debe bajar hasta la casilla donde termina su cola.
- 3) Si se llega a una casilla que tiene una pregunta o indicación, se tiene que responder a la misma. Si la respuesta es correcta se debe permanecer en la misma casilla, si la respuesta es incorrecta se debe volver a la casilla en la que se estuvo antes de lanzar el dado.
- 4) Si se llega a una casilla en blanco simplemente se debe permanecer en ella.

El/la primero/a que alcance la casilla de llegada será el/la coordinador/a del siguiente juego.

Nota 5. C. A. = Crisis Alimentaria

ESCALERAS Y SERPIENTES - CRISIS ALIMENTARIA

89		90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
88	¿COMO INFLUYEN LOS AGRODOMESTICOS EN LA C. A.?	87	86	85	84	83	82	81	80	79	78
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	77
66	65	64	63	62	61	60	59	58	57	56	56
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	55
44	43	42	41	40	39	38	37	36	35	34	34
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	33
22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	12
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	11
SALIDA											

<http://crearijanyabrender.wordpress.com/>

Nos autoevaluaremos:

¿Qué aprendimos con los diferentes temas abordados sobre crisis alimentaria?

¿Para qué nos sirvieron estos conocimientos?

¿Qué es lo que más nos gustó de las actividades trabajadas?

¿Qué quisiéramos cambiar a partir de estas actividades?

En la siguiente tabla, describe los conocimientos nuevos, viejos y lo novedoso de los temas abordados sobre crisis alimentaria.

Conocido	Nuevo conocimiento	Novedoso

Este es un ejemplo que no está terminado, porque pueden venir todas las otras disciplinas a trabajar con el TGPAE planteado.

Sin duda, al ver este trabajo existirán muchos comentarios, por ejemplo, decir que esto es una utopía. Posiblemente sea así porque no es fácil desestructurar nuestras mentes colonizadas. Pero sí es posible realizar esta acción con base en un trabajo de equipo. No obstante, se plantea un segundo ejemplo. Se trata de un modelo que también sigue el analizado en este artículo, pero desde la disciplina. Es un ejemplo elaborado para 5° de primaria de la República Bolivariana de Venezuela.

Anexo 2

La multiplicación en nuestra vida diaria

En nuestro medio, todos los días utilizamos energía tanto en el centro escolar, en el trabajo, en las empresas, en la calle, en la casa y en otros espacios que habitamos. Generalmente se hace un uso desmedido, provocando diversas consecuencias como el irracional consumo de energía eléctrica y el desmesurado consumo de fuentes no renovables como el petróleo. ¿Cómo podríamos hacer para que el consumo de estas fuentes de energía sea racional y no tenga consecuencias negativas para el ser humano y el planeta?



¿Qué es la energía? ¿De dónde proviene la energía? ¿Cuántos tipos de energía existen? Debatiémos sobre cada una de estas interrogantes y sacaremos nuestras propias conclusiones.

En el mapa podemos observar en qué Estados hay petróleo.

¿Qué fuentes investigamos para conocer en qué Estados existe mayor producción de petróleo?



Registremos la cantidad de petróleo que existe en cada Estado.

¿Cuál será la unidad de medida del petróleo?

¿En qué Estados existe mayor producción de petróleo? ¿Cuánto de petróleo obtendrían en 5 días los dos primeros países de mayor producción?

¿Qué elementos necesito conocer para realizar las operaciones que me están pidiendo? ¿Será que necesito hacer sumas o multiplicaciones? ¿Cómo lo haré?

¿La multiplicación será una abreviación de la suma? ¿Por qué?

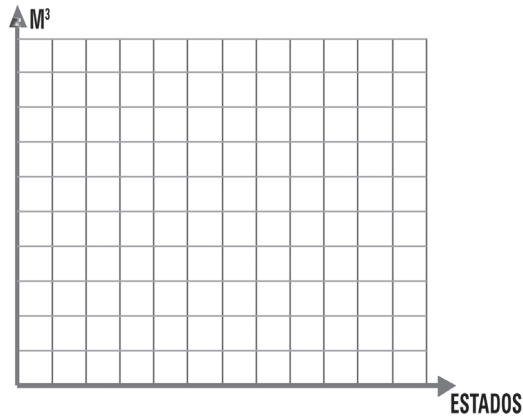
¿Existen diferentes formas de multiplicar? ¿Cuáles?

¿Cuáles son los Estados que producen gas?

¿Cómo podemos conocer la cantidad de reserva de gas que existe en cada Estado?

Representaremos las reservas de gas en metros cúbicos, en el período de 2010 de cada uno de los Estados

Reservas de gas, 2010



Cuánto de reserva de gas tienen entre los tres primeros Estados de mayor producción en el 2010? ¿Cuánto tendrían hasta el 2015 si producen lo mismo que en 2010?



Ya sabemos a cuánto equivale un barril de petróleo, por lo que podemos conocer ¿cuántos litros de petróleo hay en 4 barriles? Y en tres metros cúbicos, ¿cuántos litros de petróleo hay? Para responder ésta otra necesitamos averiguar o recordar cuántos litros existen en un metro cúbico de petróleo.

¿Cuánto de reservas probadas de petróleo tiene Venezuela?



¿Cómo convertir en litros estas reservas de petróleo?

¿Este resultado es bastante o poco? ¿Por qué?

Si Venezuela produce 3,06 millones de barriles de crudo al día, ¿cuánto produce en diez días?

¿Cuál sería la combinación de países más aproximada para alcanzar a las reservas de Arabia Saudita? ¿Cuánto de reserva en litros tiene Arabia Saudita?

Investiguemos, en los 6 últimos años ¿cuánto costaba el barril de petróleo? Convertamos lo proveniente de los dos últimos años en litros.

¿Cómo podríamos conocer los precios de los diferentes combustibles?

En:

Los periódicos.

La televisión.

Los centros de venta de combustibles.

Los libros.

Si visitamos las gasolineras -buena idea-, ¿qué necesitamos planificar para tal visita?

Debatamos sobre los aspectos que necesitamos para realizar la visita. Una vez consensuadas nuestras ideas, elaboremos entre todas/os un conjunto de preguntas para la entrevista.



Ahora que contamos con el conjunto de preguntas que realizaremos en la entrevista, ¿qué debemos hacer?



Vamos a la gasolinera

¿Cómo nos fue en nuestra visita a la gasolinera?

Registremos todo lo que hicimos para realizar nuestro análisis y operaciones matemáticas posteriores.

¿Cuánto valdría 105 litros de gasolina?

Ya sabes cuántos litros de gasolina se vende al día aproximadamente, ¿cuántos litros se venderá en una semana?

Ya sabemos cuántos litros de diesel se vende al día aproximadamente, ¿cuánto dinero es recaudado en 3 y 12 días?

Reflexionemos sobre los efectos que producen los vehículos que usan diesel.

¿Cuáles son los problemas que ocasionan a nuestra salud?

¿Qué sucede con nuestro medio ambiente?

¿Quiénes son los más afectados?

¿Cómo podríamos mejorar esta situación?

¿Cuál sería la solución a esta problemática?



Consigue varias facturas de combustibles.

¿Qué actividades lograríamos hacer con todas esas facturas?

Identifica y registra los datos que tienen las facturas en la *tabla 1*.

Tabla 1

Estación de servicio	Fecha	Cantidad de combustible	Costo total
Total			

Observemos la tabla

¿En qué estación se compró más gasolina? ¿Cuántos litros se compró ese día?

¿En qué fechas se pagó la misma cantidad? ¿Cuál es el total?

¿Cuánto se pagaría por 185 litros de gasolina? ¿Y por 315 litros de diesel?

Para multiplicar:

Debemos escribir en el orden al que corresponden, unidades, decenas o centenas una debajo de otra.

- Multiplicación es suma repetida
- Números ordenados en columnas/filas

Hasta acá bastante indagamos, calculamos y conocimos acerca del petróleo y sus derivados que se los utiliza en la industria, comercio, economía, construcción y en nuestras viviendas, de esta última necesitamos conocer el consumo diario de nuestros electrodomésticos; inicialmente nos planteamos varias preguntas acerca de la energía, por lo que consideramos que la que más se utiliza es la que proviene del petróleo y se puede agotar con el tiempo, de ahí la importancia de conocer los niveles de consumo y alternativas de ahorro.

¿Cuánto de energía se consume en un mes y en un año en tu casa?

Consulta con tu familia acerca del monto total de pago por energía, así como el consumo en kwh en un mes y durante un año. Registra en tu cuaderno e intenta representar en un gráfico de barras.

Registra en la siguiente tabla los electrodomésticos que hay en tu casa, así como su potencia.

Si los equipos están apagados y no son desenchufados del interruptor, ¿piensas que se sigue consumiendo energía o no? Argumenta tu respuesta.

Analiza si es posible ahorrar energía y de qué forma.

¿Para qué se necesita ahorrar?

Tabla 2.

Nº	Equipo	Potencia (watts)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
Total		

Con la ayuda de nuestro profesor, aprenderemos cómo calcular el consumo de cualquier tipo de electrodoméstico que registraste.

Una licuadora de mediana potencia, es decir de 400 watts, usada todos los días durante 10min (0,166h) para licuar un batido, ¿cuánto de energía consume durante un mes?



¿Cómo lo realizaremos?

¿Qué pasaría si logramos calcular la potencia de la licuadora por el tiempo de consumo en el día? ¿Qué vamos a encontrar? ¿Será que podemos describir el tipo de fórmula o ecuación que se está utilizando?

¿Qué pasaría si logramos calcular la potencia de la licuadora por el tiempo de consumo durante el día, además por los días que tiene un mes? ¿Qué vamos a encontrar? ¿Será que podemos describir qué tipo de fórmula o ecuación se está utilizando?

¿Qué pasaría si logramos calcular la potencia de la licuadora por el tiempo de consumo en el día, además por los días que tiene un mes?, ¿y si le dividimos por 1000? ¿Por qué hay necesidad de dividir por 1000? ¿Será necesario dividir por 1000? ¿Qué resultado obtendremos?

Las ecuaciones que hicimos se parecen en algo a estas:

$$\text{consumo} = \text{potencia} + \frac{\text{horas}}{\text{día}}$$

$$\text{consumo} = \frac{\text{potencia} * \frac{\text{horas}}{\text{día}}}{1000}$$

$$\text{consumo} = \text{potencia} + \frac{\text{horas}}{\text{mes}}$$

$$\text{consumo} = \frac{\text{potencia} * \frac{\text{horas}}{\text{mes}}}{1000}$$

Si no, ¿por qué?

¿Cuáles son las unidades de medida?

Ahora que podemos calcular el consumo de energía de la licuadora, podremos calcular el consumo de energía de todos los electrodomésticos y así sabremos cuál gasta más energía.

Calculemos el consumo de los electrodomésticos 2 y 4 de tu tabla 2, durante 4 horas diarias de consumo.

¿Qué podemos hacer para consumir menos?

Investiguemos si existe una tarifa establecida del servicio eléctrico por cada kilowatt-hora de consumo.

Si así fuera, calculemos el valor que se debe pagar si se consume 330 kwh en un mes.

Hemos aprendido acerca de los diferentes combustibles, así como aprendimos acerca del consumo de energía de los electrodomésticos, y las formas de ahorrar

energía en nuestra escuela y la casa. Ahora, por qué no emprendemos un nuevo estudio sobre el consumo diario del agua.

Nos autoevaluaremos

¿Qué aprendimos con estas actividades?

¿Para qué nos sirvieron estos conocimientos?

¿Qué es lo que más te gustó del tema trabajado?

¿Qué fue lo que no te gustó?

En la siguiente tabla, describe los conocimientos nuevos, viejos y lo novedoso de nuestras actividades.

Conocido	Nuevo conocimiento	Novedoso

Anexo 3.

Encuesta

Unidad Educativa..... fecha

Nombre..... Especialidad

Objetivo: Constatar la concepción pedagógica-didáctica e ideológica que tienen sobre los LT tradicionales. Además, ver si las/os docentes están conscientes de un cambio cualitativo acerca de los libros de texto (LT) a partir del nuevo modelo educativo.

Estimado/a profesor/a, estamos realizando una investigación relacionada con los libros de texto (LT), tomando en cuenta que este es un material, hasta ahora, esencial en el desarrollo de nuestras actividades educativas. Para ello, requerimos de su colaboración y de antemano agradecemos su aporte.

1. ¿Cuáles son las funciones principales de un LT?
2. ¿Cómo son los LT con que trabaja Usted desde el punto de vista pedagógico y didáctico?
3. Con los LT que tenemos en las aulas, ¿qué tipo de ciudadanas/os estamos formando?
4. ¿Qué tipo de actividades/tareas están presentes en los LT?
5. ¿La solución de las actividades de los LT están dentro de las cuatro paredes?
6. ¿Los LT con que trabaja consideran otras fuentes? ¿Cuáles?
7. ¿Cómo se considera a las/os estudiantes dentro de los LT?
8. En los tres últimos años, ¿con qué editorial ha trabajado Usted?
9. Desde la nueva concepción de educación sociocomunitaria y productiva, ¿a qué elementos pedagógicos y didácticos debe responder un LT?
10. ¿Se siente preparado/a para poder escribir su propio LT y sobre qué temáticas escribiría, qué cambiaría a los libros tradicionales y qué agregaría?
11. ¿Cree que tiene importancia escribir nuestros propios LT?

Si

No

¿Por qué?

Bibliografía

- Beyer, W.** (2012). *Estudio evolutivo de la enseñanza de las matemáticas elementales en Venezuela a través de textos escolares: 1826-1969*. La Paz: IICAB.
- Carr, W. y Kemmis, S.** (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Embajada de Venezuela** (2012). Revista *Correo del ALBA*, N° 17, *Juárez, Bolívar, Lincoln y Martí en el alma de Nuestra América*. La Paz.
- Elliot, J.** (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals, O.** (2009). “La ciencia y el pueblo”. En: Kurt Lewin et alt. *La investigación-acción participativa inicios y desarrollos*. Venezuela: Laboratorio Educativo.
- Freire, P.** (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P.** (1970). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González-Serna, J.** (s/a). “Lenguaje y Comunicación”. Sevilla: Instituto de Educación Secundaria Carmen Laffón. Disponible en: <http://www.auladeletras.net/material/comunica.PDF>
- Halliday, D. y Resnick, R.** (1974). *Física*. Tomos I y II. Edición Revolucionaria Instituto Cubano del Libro. La Habana: Pueblo y Educación.
- Laura, E.** (2012). “Una opción a la matemática, física y química”. En: Revista *Integra Educativa*, N° 12. La Paz: IICAB.
- Ministerio de Educación de Bolivia** (2010). Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. La Paz.
- Ministerio de Desarrollo Productivo y Economía Plural** (2012). *EMAPA*. Disponible en: <http://www.produccion.gob.bo/content/id/18>
- Mora, D.** (2009). “Una metodología para el análisis de trabajos de investigación desde la complejidad”. En: Gonzáles, J. M. *Investigación científica. Un encuentro con el paradigma de la complejidad*. La Paz: IICAB.
- Mora, D.** (2011). “Modelo pedagógico y didáctico sociocomunitario, interdisciplinario, productivo, crítico e investigativo (SIPCI)”. En: Revista *Integra Educativa*, N° 12. La Paz: IICAB.
- Naciones Unidas** (2008). *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe 2008*. Disponible en: http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf
- Parcerisa, A.** (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Grao.
- Periódico Cambio** (2009, junio 7). Profesores, instrumentos de liberación. P. C4.
- Sacristán, G.** (2009). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Universidad Veracruzana (2012). Nuevo Modelo Educativo. Disponible en:
<http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme/eje-int-soc-axi.htm>

Viceministerio de Educación Regular (2011). *Currículo del Subsistema de Educación Regular*. La Paz.

Vilaú, E.; Núñez, J.; Valdés, P.; Menéndez, A. y Hernández, J. (1990). *Física 7º grado*. Habana: Pueblo y Educación.

Maestras y maestros como intelectuales del sistema educativo

Teachers as intellectuals of the education system

Angélica Ruiz Zardán

Investigadora

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

aruiz@iicab.org.bo

RESUMEN

En este artículo se analiza aspectos importantes que estructuran las mentalidades de división entre la actividad intelectual y no intelectual, concibiendo a las maestras y maestros como operadores y técnicos que ponen en práctica lo pensado por el grupo de intelectuales.

En el desarrollo se aborda algunos factores que influyen en la reducida capacidad de escribir, como los métodos de lecto-escritura, el enfoque disciplinarizado de las materias o unidades de formación y la estructura administrativa y de gestión educativa implementada desde el gobierno central, fortalecedor de la división tradicional entre los intelectuales y las maestras, maestros operadores y técnicos.

En este sentido, el modelo sociocomunitario productivo concibe el nuevo rol de las/los maestras/os como intelectuales de la educación y a las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) como espacios de construcción de la pedagogía descolonizadora y, por tanto, de una pedagogía de la escritura crítica transformadora, en la medida en que reescribamos la historia de los pueblos y naciones, la historia de la educación y nuestra propia pedagogía.

Palabras clave: leer y escribir, formación de maestros, docentes intelectuales, pedagogía de la escritura

ABSTRAC

This article analyzes important aspects that structure the mentalities of division between intellectual and non-intellectual activity; it interprets teachers as operators and technicians who execute the ideas of a group of intellectuals.

In the development, it approaches some factors that influence the reduced capacity to write, such as the methods of lecto-writing, the disciplinarian approach of the subjects or educational units and the administrative structure and education management directed by the central government, strengthener of the traditional division between the intellectuals and the teachers, operating and technical teachers.

In this sense, the productive socio-communitarian model foresees the new role of teachers as intellectuals in education, and the Superior Schools of Teacher Formation as spaces of construction of the decolonizing pedagogy and, therefore, as a pedagogy of the transformative critical writing in relation to the re-writing of the history of the towns and nations, the history of the education and our own pedagogy.

Keywords: Reading and writing, teacher formation, intellectual teachers of education, pedagogy of writing

“Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales”
Gramsci

¿Es posible que las/os maestras/os, las/los estudiantes y la comunidad en general leamos, reescribamos la historia y escribamos nuestra propia pedagogía?

La afirmación de Gramsci (2004) que “todos somos intelectuales”, la teoría de Vigotsky sobre el desarrollo del lenguaje y pensamiento, y los planteamientos de la pedagogía crítica sobre el rol del docente como productor intelectual, constituyen bases que permiten reflexionar sobre la naturaleza de la formación de maestras/os, educadores como intelectuales del sistema educativo.

Partamos de una pregunta inicial: ¿por qué maestras/os, docentes escribimos muy poco?

Es importante la afirmación de Imbernón, F., respecto a que la formación docente como institución educativa ha evolucionado en el siglo XX, pero:

... sin romper las líneas directrices que se le marcaron en su nacimiento: centralista, transmisora, seleccionadora, individualista, etc. (...) y para que la institución educativa eduque realmente en la vida y para la vida debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y debe acercarse, por el contrario, a su carácter más relacional, más cultural contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la relación que se establece entre todas las personas que trabajan dentro y fuera de la institución (Imbernón, s/f. Soporte digital)

Esta continuidad conservadora de las estructuras se muestra en diferentes factores y actores del proceso educativo, en particular en la formación docente. Los factores que influyen en el desarrollo reducido de la capacidad de escribir son: el enfoque metodológico de lecto-escritura aplicada, con el cual aprendimos a leer y escribir en la educación inicial y primaria, y los métodos de lectura y escritura centrados en la memoria, que son aplicados en la educación secundaria. Luego, el enfoque disciplinarizado en los sistemas educativos, además de los factores socioeconómicos y culturales estructuran el imaginario del docente y los estudiantes a temprana edad; a ello contribuye también el aparato administrativo y de gestión implementado desde los ministerios de educación.

Los modelos de los sistemas educativos tradicionales, coherentes con el sistema de dominación, han esculpido en nuestros cuerpos y mentes la creencia de la imposibilidad de escribir. Algunos de esos mecanismos han sido los métodos de lecto-escritura que son aplicados en la educación inicial y primaria como el alfabético¹, fonético-fonológico² y silábico³, implementados en los sistemas educativos. Éstos centran la atención en la memorización del alfabeto, su escritura y su lectura de manera simultánea, combinan las consonantes con vocales formando sílabas, luego palabras y finalmente, oraciones. En el proceso de memorización de la lecto-escritura y transcurso a la gramática y sintaxis se producen rupturas entre lo que se siente y se piensa con lo que se debe escribir; es decir, se convierte en un proceso enajenante. La lectura y la escritura se convierten en procesos de memorización y mecanización de *sin sentido y significado de la palabra*, convirtiéndose para algunos en un proceso traumante de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El método por palabras⁴, que va de la palabra a las sílabas y luego a las consonantes, no hace mucha diferencia con las anteriores. Finalmente, el método de palabras globales⁵ cae en la falta de significación en el abordaje de la lecto-escritura, convirtiendo el desarrollo del lenguaje y el pensamiento un proceso mecánico y poco significativo.

Según Kosinski, los estudiantes son “no verbales; no pueden describir lo que leen, ni tampoco sus propias emociones” (Kosinski, citado en Giroux, 1990: 99) y

1 Durante el florecimiento de Grecia (siglo VI al IV a. de c.), Dionisio de Halicarnaso (Asia Menor), en su libro de la composición de las palabras dice: “cuando aprendemos a leer, ante todo aprendemos los nombres de las letras, después su forma y después de esto las palabras y sus propiedades, cuando hemos llegado a conocer esto, comenzamos finalmente a leer y escribir sílaba por sílaba al principio”. Durante la vida floreciente de Roma (siglo III a.c. al V d.c.) Marco Fabio Quintiliano aconsejaba: “Que antes de enseñar el nombre de las letras se hicieran ver las formas de las mismas que se adaptan en letras movibles de marfil y se hiciesen ejercicios preparatorios (...) para que se adquiriese soltura de mano”. Recomendaba además “que no se tuviera prisa”. Más lo sustancial (...) era: “Conocer en primer lugar perfectamente las letras, después unir unas a las otras y leer durante mucho tiempo despacio...” (Guevara, s/f. soporte digital).

2 Blas Pascal y Juan Amos Comenio son considerados padres de este método. Comenio en (1658) publicó el libro *Orbis Pictus* (el mundo en imágenes). En él presenta un abecedario ilustrado que contenía dibujos de personas y animales produciendo sonidos onomatopéyicos. Así, dibuja una oveja y seguidamente dice: la oveja bala bé, é é, Bd. Con este aporte, Juan Amós Comenio contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer produciendo el sonido de la letra sin nombrarla. (Guevara, s/f. soporte digital)

3 Según Federico Gedike (1779) y Samiel Heinicke, el método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente, la enseñanza de las consonantes se va cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras. (Guevara, s/f. soporte digital)

4 Este método consiste en partir de la palabra normal, denominada también generadora o generatriz, la cual se ha previsto antes. Luego se presenta una figura que posea la palabra generadora, se escribe la palabra generadora en el pizarrón y los alumnos la copian en los cuadernos, se la lee para observar sus particularidades y después, se la descompone en sílabas y letras, de las cuales se menciona su sonido. Finalmente, se reconstruye la palabra y con la nueva letra se forma nuevas sílabas. (Guevara, s/f. soporte digital)

5 Los métodos globales son de más reciente aplicación, especialmente el introducido por Ovidio Decroly y Jacotot (1770-1840), el religioso Fray José Virazloing (1750) y Federico Gedike. Este método data del siglo XVIII, aunque fue hasta el siglo XIX que se lo organizó definitivamente. En Bélgica el método global fue aplicado antes de 1904, en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas dirigido por el Dr. Ovidio Decroly, este método es conocido también como método de oraciones completas y método Decroly.

agrega que la vigencia del sistema de dominación lleva adelante procesos educativos dirigidos a *embotar* el pensamiento y la conciencia individual.

El proceso de despersonalización del aprendizaje de la lectura y la escritura se fortalece en los cursos superiores de primaria y secundaria con la “puesta en escena” del dictado y la copia mecánica. Ambos son llevados a cabo a través de métodos reproductores *nemotécnicos* de las ciencias y disciplinas, hasta la conclusión de la educación secundaria, con el apoyo y reforzamiento de algunos recursos como los libros de texto.

Estos métodos reproductores hacen poco significativa la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, generando una actitud inicial de desmotivación; el carácter mecánico de esos métodos rompe con el proceso holístico del aprendizaje al despersonalizarlo. Se hace ajeno y hasta “imposible” de ser considerado como medio para recrear y crear saberes y conocimientos.

Obviamente, este no es el único y principal motivo para “tener miedo a escribir”. El desarrollo disciplinarizado es también otra razón, pues al dejar la responsabilidad del aprendizaje de la lectura y la escritura a docentes de especialidad -lengua, lenguaje y literatura- éstos la enfatizan, dependiendo de su grado de dominio de la gramática y la sintaxis, mientras los restantes docentes se centran en su trabajo, dejando de lado la producción de textos al interior de sus especialidades que es el abordaje atomizado del proceso educativo. Consecuencia de ello son las deficiencias en la lectura y la escritura que se extienden hasta la educación superior. La separación entre lo intelectual, lo técnico y lo manual se fortalece al asignar a las universidades la tarea central de investigación, producción de conocimientos y desarrollo de la ciencia.

Otro factor que influye en la separación de lo intelectual y lo no intelectual es el sistema de generación de información que se realiza a través de formularios *operativos*⁶ implementados por el Ministerio de Educación con unas reducidas o inexistentes políticas poco efectivas para promover la escritura de los docentes⁷. Los informes parciales y finales que se realiza en las unidades educativas o escuelas, se los elabora bajo modelos, estructuras pre-elaboradas. Aunque se realice algunas modificaciones a estos informes, se lo hace sin procesos de reflexión conjunta entre los actores. La planificación del avance programático está estructurada bajo lineamientos

6 En el caso boliviano, el Sistema de Información Educativa (SIE), Sistema de información de Infraestructura (SII) y otros, son programas para llenar datos numéricos y/o monosílabos.

7 En el caso boliviano, se tenía establecida la cancelación del bono *prolibro*, equivalente a 700 Bs. (setecientos bolivianos), una vez por año. Recientemente, éste fue fusionado con el bono al cumplimiento, por lo que actualmente se le denomina “bono al cumplimiento”; se lo cancela el día del maestro. El 6 de junio del año 2010, como parte del homenaje a los maestros, se aprobó una Resolución Ministerial de apoyo a la producción intelectual, denominada “publicación de la producción intelectual de los maestros”, la cual es poco conocida entre los docentes.

preestablecidos, es decir, el Estado no genera espacios que permitan la reflexión de las y los docentes sobre su propia realidad, lleve a la problematización ella y a la búsqueda de posibles soluciones con la formulación de proyectos, investigaciones, etc. No existen políticas de exigencia de lectura y producción de conocimientos de manera conjunta entre estudiantes y comunidad. La estructura del aparato estatal todavía reproduce aquellos mecanismos de la lógica de funcionamiento del poder colonial.

Las condiciones socioeconómicas y culturales de las/os docentes y las/os estudiantes en su proceso de formación son diversas⁸. De acuerdo al contexto, las opciones, necesidades y motivaciones son diferentes. Por ejemplo, en el área urbana encontramos docentes que trabajan doble jornada, estudiantes que trabajan y estudian o que estudian dos carreras (el caso de formación docente); por tanto, en una realidad de libre mercado laboral y económico, el espacio, tiempo y condiciones de predisposición para leer y escribir, producir y transformar⁹ la realidad son reducidos. En el caso del área rural, las posibilidades de acceder a información, tecnología, etc., todavía son reducidas y tienen sus propias características.

Entonces, el desarrollo de las capacidades de leer y escribir está influido y determinado por múltiples factores que deben ser analizados -sin caer en las polaridades de lo subjetivo y lo objetivo- como unidades dialécticas que permitan mayor comprensión de la transformación de la realidad y nos lleven a reflexionar, en espacios autocríticos, con los docentes, sobre su nuevo rol de transformadores y productores, para reducir la brecha entre lo establecido, lo normado en los documentos y en la práctica educativa.

El proceso de reflexión para reivindicar el rol de docentes como intelectuales debe partir de la propia práctica, en aquellos problemas coyunturales que permitan relacionar conocimientos teóricos e históricos en sus dos sentidos, es decir: “a) como desenvolvimiento de lo histórico natural... b) como desarrollo de lo político..., momento de la práctica activadora” (Zemelman, 1992: 35).

En ese proceso de reflexión de la realidad, como mediación entre pasado y presente, “las relaciones entre pensamiento-lenguaje y estructura social” (Freire, 2008: 52) están dialécticamente relacionados con el proceso de adquisición de sentidos:

La conjugación, la sintaxis de concordancia, el problema de la contracción, la enclisis pronominal, (...) se proponía a la curiosidad de los alumnos de manera dinámica y viva, en el cuerpo mismo de textos, ya de autores que estudiábamos, ya de ellos mismos, como objetos a desvelar y no como algo

⁸ No sólo como condición física -tangible de las condiciones- sino como condiciones objetivas de dominación; es decir, la existencia de una realidad de opresión impuesta que se torna como “negación viva” (ver Freire, 2008).

⁹ Según Freire, son condiciones subjetivas.

parado cuyo perfil yo describiese. Los alumnos no tenían que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda. (Freire, 2008: 97)

El resultado del proceso de reflexión es la escritura mediada por la realidad repensada, reconstruida con los nuevos sentidos que superen el actual conformismo generalizado; es la realidad constituida en contenido, en proyecto y convierte a las/os educadores en seres altamente políticos¹⁰.

Gramsci afirmaba que el proceso de leer y escribir tiene que ser una acción contra hegemónica. La lectura de la palabra está precedida por la lectura del mundo y la forma de escribirlo o reescribirlo la transforma a través de nuestra práctica consciente. Entonces, leer implica percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído.

Para poder leer y escribir es necesario generar espacios que nos permitan estudiar. “Estudiar exige, de quien lo hace, una postura crítica y sistemática; exige una disciplina intelectual que no se adquiere si no se practica” (Freire 2008: 44). Estudiar no es memorizar, sino sentirse desafiado por el texto, apropiándose de su significación. El lector asume el papel de sujeto.

Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible, para quien estudia en esa perspectiva, alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él. (Freire, 2008: 45)

Cuando las/os estudiantes y las/os docentes asumen la actitud de entender lo escrito, en un determinado contexto sociohistórico y cultural, cuestionando por qué el autor escribió el texto con determinadas características, se genera una relación dialógica y holística con el objeto de estudio. Esto permite superar las tradicionales técnicas del resumen y avanzar hacia el análisis y la explicación de los hechos, posibilitando hacia la construcción de sentidos, conocimientos.

Actualmente, la mayoría de las/os docentes y las/os estudiantes es el resultado de procesos mecánicos de aprendizaje de la lectura y la escritura, desde el nivel inicial hasta el bachillerato. Esta mecanización se va fortaleciendo luego en la formación profesional disciplinarizada o especializada, donde las condiciones para leer, escribir o estudiar son reducidas, formándose un proceso cíclico de repetición de los métodos tradicionales y memorísticos entre los actuales formadores y los futuros formadores; esto debe ser analizado en el proceso político histórico¹¹ de

10 Zemelman (1992) plantea lo político como la forma de razonamiento capaz de activar la realidad.

11 Según Zemelman, se entiende lo histórico político como epistemología, como campo de posibilidades... espacio de objetivación del propio sujeto.

construcción del conocimiento y formación docente. En este marco, podemos hablar de la importancia de reescribir una pedagogía de la escritura, pero también de reflexionar conceptualmente sobre el rol del/la docente, el/la maestra/o en el nuevo milenio y el proceso de transformación estructural que varios de los países vienen encarando en América Latina y el Caribe.

¿Qué se escribe? Partiendo de la naturaleza de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) como irradiadoras de transformación educativa social, el rol del nuevo docente como intelectual de la educación y de las exigencias político-sociales de transformación maestras maestros o docentes:

Reescriben el currículo de formación.

Escriben los libros de texto.

Escriben sobre los saberes y conocimientos de los procesos educativos en las comunidades, pueblos indígenas originarios campesinos y afros en un proceso de reconstrucción y construcción de pedagogías y didácticas propias.

Reflexionan y escriben metodologías, métodos, técnicas y procedimientos y/o estrategias desarrolladas en las prácticas educativas del proceso de formación de la nueva generación de formadores.

Escriben y sistematizan las prácticas pedagógicas.

El proceso de escritura es, necesariamente, la continuidad de la lectura del contexto, la realidad donde existen los problemas sociales, económicos, etc., que permean el desarrollo de los procesos de formación diaria de docentes, estudiantes, comunidad y hacen a la dinámica social. La realidad analizada, cuestionada y transformada es el contenido.

La lectura de problemas de diversa índole une lenguaje y realidad de una forma dinámica, lo que posibilita la producción intelectual de las/os educadores como un esfuerzo donde “re-creo y re-vivo -en el texto que escribo- la experiencia vivida en el momento que aún no leía la palabra” (Freire 2008:90)

Se reescribe el currículo como un proceso dinámico de construcción y reconstrucción conjunta; se lo reescribe con todos los actores en sus niveles de concreción local y regionalizada como parte del aprendizaje de la planificación para el ejercicio docente. Se reescribe el currículo de forma participativa con todos los actores educativos y sociales como parte de la formación en gestión curricular comunitaria, característica del modelo sociocomunitario productivo y de la pedagogía crítica, buscando la ruptura de la colonialidad establecida del docente operador, reivindicando así el rol de maestras y maestros como intelectuales de la educación.

El abordaje de procesos educativos, en el marco del modelo sociocomunitario productivo, debe permitirnos tomar conciencia de la participación de las maestras y maestros en sistemas “frecuentemente opresivos que privan a los estudiantes de sus derechos”, entendiendo que la escuela es un espacio de “lucha y de posibilidad”; que son “instituciones de lucha democrática” (Mc Laren, 1990: 15-20), donde se construye y reconstruye significados, ideología, cultura y esperanza.

Para reescribir el currículo, es necesario gestionar espacios de debate, discusión y distribución de roles que permitan a las autoridades educativas, como directoras/es, reivindicarse con las/os líderes de la gestión educativa, líderes en la movilización de conciencia y transformación.

Un recurso imprescindible en los procesos educativos son los libros de texto. Tradicionalmente, estos libros se caracterizan por responder a los postulados de la psicología conductista. Sus autores se preocuparon por mejorar la manera de “aprender un determinado cuerpo de conocimientos y en la lógica de la dirección científica” (Giroux, 1990: 42); utilizan como máscara “la claridad y sencillez del lenguaje” evitando cuestionar los valores e intereses subsumidos en los discursos “simplistas para que sean comprensibles para los usuarios”.

En general, los libros de textos que se utiliza y aplica en los procesos educativos presentan: contenidos mínimos -a manera de glosario de términos- conceptos y definiciones acabadas del objeto, bibliografía centrada en autores de otros países y “sugerencia” de actividades.

También encontramos manuales, guías de elaboración o puesta en práctica de acciones preconcebidas para las diferentes asignaturas por los niveles jerárquicos y/o las empresas editoras, que encasillan el pensamiento de niñas, niños, adolescentes e inclusive de quienes están en educación superior. Esto limita la capacidad de razonamiento, elaboración, contribución y construcción de un nuevo discurso de la educación y la ciencia, reduciendo y consolidando el rol de los docentes a “técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones” (Giroux, 1990: 43)

Se agrega a lo anterior que, actualmente, el uso de libros de texto publicados por empresas editoras es generalizado. Éstas realizan convenios con las autoridades de unidades educativas para su comercialización en las instituciones educativas -como en el caso boliviano-, hecho que fortalece la división entre intelectuales y no intelectuales. La división entre expertos y operadores es consecuencia de la inexistencia de políticas de Estado en la producción de textos con los actores; es decir, con los docentes, estudiantes en función a las realidades socioeducativas.

Se asume la necesidad de elaborar textos con los actores del sistema educativo para promover el conocimiento de la ciencia, la técnica y tecnología como herramientas en la transformación social. Los actores educativos, sociales e

intelectuales pueden superar la visión del abordaje técnico o práctico de los procesos educativos y del conocimiento al involucrarse en su recuperación. La lectura, la escritura y la producción de la ciencia generan conciencia histórica y política de corresponsabilidad con la revolución educativa.

Un libro de texto tiene que reflejar el enfrentamiento de sus autores con el mundo, con la realidad, con su propia historia. Debe permitir a los lectores recrear esa realidad, construir posibilidades de transformación como proceso de reflexión que los llevará a la acción. Este proceso de enfrentar la realidad permite visualizar la imposición cultural, económica, política e ideológica, resultado de la colonización. Esa imposición no considera las dimensiones afectivas, simbólicas y espirituales propias de nuestros pueblos, en nombre de la cientificidad, visión de *desarrollo y progreso social*, conocimiento científico universal. Ese discurso nos ha llevado a la *subordinación simbólica y cultural*¹² en sus distintas expresiones como son el conocimiento, el imaginario y las acciones concretas de nuestros pueblos.

En el proceso de escritura de los libros de texto de forma conjunta entre docentes, estudiantes y comunidad se recupera y se recrea los saberes, conocimientos y valores culturales que trascienden las experiencias educativas desarrolladas por las comunidades. Los saberes y conocimientos que son parte de las prácticas sociocomunitarias son transmitidos de generación en generación en forma oral, con sus propios valores de reciprocidad y complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos, valores contrarios a la idea de libre mercado de los libros de texto de las empresas editoras. El libro de texto es un espacio que permite cuestionar y rechazar el dominio, la hegemonía, la dogmatización y globalización sociocultural y la economía neoliberal (Ministerio de Educación, 2011).

Leer y escribir textos exige la planificación y “puesta en escena” de metodologías basadas en la investigación acción participativa, como dinamizadoras y problematizadoras de los componentes personales y no personales del currículo. El punto de partida es la lectura crítica de la realidad, hecho que permite la recuperación y desarrollo de metodologías, métodos, técnicas, estrategias y procedimientos educativos, desarrollados y transmitidos como parte del proceso educativo en los pueblos y naciones. Permite también la construcción de nuevos métodos como ser la transmisión oral.

A pesar del carácter reproductivo de los sistemas educativos, existen docentes que han desarrollado estrategias metodológicas innovadoras en los procesos educativos que fortalecen y promueven el desarrollo de las comunidades. Esos docentes requieren espacios para sistematizar las experiencias que se suscitan a partir

12 Lo subalterno o aquello que carece de legitimación ha sido reducido a lo no oficial, tradicional o folklórico, a minorías y, en el caso de pueblos indígenas, se caracteriza por la pérdida de sus lenguas, reducción de sus tecnologías, desvalorización de sus conocimientos tecnológicos y de sus artesanías. Otro ejemplo es la constante comparación entre lo urbano y lo rural, caracterizando al primero como desarrollado y a lo rural como rústico.

de la posibilidad de escribir y reescribir que brinda el modelo sociocomunitario productivo.

1. El nuevo rol del docente como intelectual

Históricamente, se ha dividido las actividades entre intelectuales y no intelectuales. En estos polos opuestos se ha considerado roles técnicos u operarios de los intelectuales. Operarios o técnicos porque deben dominar la forma de poner en práctica lo pensado por “los intelectuales”.

cuando se distingue entre intelectuales y no intelectuales, en realidad sólo se hace referencia a la inmediata función social de la categoría profesional de los intelectuales, es decir, se tiene en cuenta la dirección en que gravita el mayor peso de la actividad específica profesional, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo nervioso-muscular. Esto significa que si se puede hablar de intelectuales, no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque los no-intelectuales no existen. Pero la misma relación visio-muscular no es siempre igual; por eso se dan diversos grados de actividad específicamente intelectual. No hay actividad humana de la que se pueda excluir al *homo faber del homo sapiens*. Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un “filósofo”, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar. (Gramsci, 2004: 13)

La división entre intelectuales y no-intelectuales es parte de los aprendizajes adquiridos del colonialismo y la colonialidad, con sus necedades de superioridad irrespetuosa y como parte de la consolidación de hegemonías dominantes. Freire (2008) afirma que “no existen ignorantes ni sabios absolutos”, así como la cultura no es exclusividad de los dominantes¹³, pero sí necesitamos de categorías y actitudes para romper estas cadenas.

La dominación del conocimiento, a partir de su producción por determinados intelectuales que inutilizan a maestras, maestros, padres de familia, niñas, niños, adolescentes, tiene que ser cuestionada en sus pretensiones y dar pié a la reescritura del conocimiento por todos los actores, permitiendo reasignarle su valor como “instancia crítica y de transformación social”.

13 Una de las categorías importantes en el análisis de Freire es la “cultura del silencio”, definida como categoría esencial en la educación liberadora. Tiene un carácter de clase históricamente determinado y por ello su conocimiento debe posibilitar su transformación en una cultura de liberación, que asuma un papel dinámico en la construcción de una nueva sociedad. Otra categoría es el “pronunciamento”. Freire señala que pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que se le niega a la mayoría de los hombres y mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto (analfabetos), o porque aun conociendo el alfabeto no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetos políticos).

El problema de la creación de un nuevo grupo intelectual consiste, por lo tanto, en elaborar críticamente la actividad que existe en cada uno en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo nervioso-muscular en un nuevo equilibrio, y logrando que el mismo esfuerzo nervioso-muscular, en tanto elemento de una actividad práctica general, que renueva constantemente el mundo físico y social, llegue a ser el fundamento de una nueva e integral concepción del mundo.(Gramsci, 2004: 13)

Tradicionalmente, se subestima la capacidad intelectual de los docentes, “se controla las decisiones de los profesores, por tanto, no se necesita ejercitar un juicio razonado”. No se permite la reflexión sino sólo la mecanización y memorización de las definiciones y de los conceptos; no se permite cuestionamientos ni posibilidades de construcción y reconstrucción al “separar la concepción de la ejecución y reducir el papel que tiene el profesor en la creación efectiva y la enseñanza” (Giroux, 1990: 43).

El intelectual es un “profesional” (*skilled*) que conoce el funcionamiento de las propias “máquinas” especializadas, tiene su “aprendizaje” y su “sistema Taylor”. (...) La capacidad del intelectual de profesión de combinar hábilmente la inducción y la deducción, de generalizar sin caer en el vacío formalismo, de llevar de una esfera a otra del juicio ciertos criterios de discriminación, adaptándolos a las nuevas condiciones, etc. (Gramsci, 2004: 159 – 160)

Al concebir formalmente a los docentes como intelectuales de los procesos educativos, la toma de conciencia crítica del trabajo y la responsabilidad política -“conjugación entre sujeto y proyecto”- en una realidad, permite a las/los estudiantes, docentes y comunidad, que tienen características propias, asumir responsabilidades y tareas que los llevan a analizar, reflexionar y plantear propuestas de transformación. De esta manera se visibiliza estructuras, modos de producción ideológica en el aula y la comunidad, comprendiendo que ellas y ellos están entre dominantes y subordinados. El análisis de la realidad coyuntural permite el reconocimiento de estas actitudes, ya sea como cómplices o impotentes, potenciando la capacidad de intervención y transformación de los rasgos opresivos (Mc Laren, 1990: 13).

El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador “persuasivo permanentemente” no como simple orador, y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica-trabajo llega a la técnica-ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es “especialista” y no se llega a ser “dirigente” (especialista y político). (Gramsci, 2004: 14)

El desarrollo de una educación integral y holística significa aprender a investigar investigando en procesos cíclicos, conducta que debe ser promovida desde el nivel

inicial con actividades y acciones dirigidas a alcanzar una educación productiva y reflexionando cada actividad en un proceso de entender lo establecido. Es decir, se trata de un proceso de acción-reflexión denominado así por Paulo Freire. La acción, reflexión y producción, desde la educación inicial hasta el bachillerato, debe superar la tradicional idea de que sólo en la educación superior se hace investigación. Para lograr este propósito, las Escuelas Superiores de Formación de Maestros tienen que concebirse a sí mismas como espacios de formación de los docentes intelectuales quienes contribuirán en la transformación del Estado Plurinacional.

Este proceso de formar maestras/os como intelectuales permitirá superar las divisiones entre intelectuales y operadores, visibilizar y transformar la propiedad de un pequeño grupo de intelectuales al servicio de la construcción de hegemonías dominantes disfrazado en la “confianza” dada por los movimientos sociales¹⁴.

La formación de maestras/os como “intelectuales” permite, además, superar la especialización disciplinaria que actualmente se tiene y ha llevado a crear diferencias entre los “científicos” y los del área social dentro del propio magisterio.

Una pedagogía crítica comprometida con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa (Mc Laren, 1990: 13)

Las maestras y maestros, al ser servidores del Estado, cumplen un rol político y social desde la educación. Leer la realidad de la educación, reescribirla y escribir el proceso de educación revolucionaria es su nuevo rol histórico político.

Como representantes de un modelo social a seguir para estudiantes, padres de familia y muchas otras personas en la comunidad, las maestras y maestros son potenciales constructores de imaginarios sociales, culturales de generaciones completas. Por tanto, el reivindicar el rol de maestras, maestros o docentes como intelectuales es promover la ruptura de dominación cultural¹⁵ de grupos de poder, hacia una verdadera emancipación social.

Hasta aquí se ha descrito algunas causas y consecuencias de la división entre la actividad intelectual y el carácter operativo-técnico de los maestros. También se ha descrito la importancia de revertir la colonialidad en cada uno de nosotros, como educadores y actores centrales del proceso de transformación revolucionario del sistema educativo, a través de reescribir y escribir la historia, la pedagogía y la didáctica, concibiéndonos como intelectuales de la educación. Esta transformación

14 El “consenso espontáneo”, denominado así por Gramsci, es el consenso que nace del prestigio ganado con el grupo dominante y dado por la sociedad.

15 De acuerdo con el planteamiento de Bourdieu, el poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el poder simbólico. La dominación de una clase social sobre otra se asienta en el ejercicio de este poder.

exige rupturas de nuestras estructuras ya constituidas. También exige pensar a los estudiantes y padres de familia como actores intelectuales desde sus imaginarios. Exige desarrollar una pedagogía y didáctica de la escritura.

2. ¿Existe una pedagogía de la escritura?

Considerando que la escritura “es una forma de aprendizaje” (Giroux1990: 105), de construcción de saberes y conocimientos de la realidad como contenido, los docentes, maestras/os asumen su rol histórico-político y plantean la reconstrucción de la pedagogía de la escritura para el desarrollo del pensamiento crítico propositivo, concibiéndose como productores.

Las/los maestras/os intelectuales son quienes escriben, producen saberes y/o conocimientos de pedagogía y didáctica con métodos, técnicas y recursos como la escritura y la producción de libros de texto, asumiendo y desarrollando procesos intra e interdisciplinarios, intra e interculturales, que permitan “pensar crítica y racionalmente” los temas de análisis y discusión identificados. La lectura y la escritura relacionan a estudiantes y docentes con la problemática de los conocimientos y la ciencia en un proceso de comunicación dialógica.

En los sistemas educativos tradicionales de dominación existe la “monopolización de la pedagogía de la escritura” por parte de dos grandes grupos: los intelectuales generalmente pertenecientes a la élite dominante y los docentes de lengua. Es a ellos a quienes se les atribuye la capacidad de escribir, lo que es relativo porque no superan el conocimiento y dominio de algunas disciplinas de la lengua, por ejemplo la gramática.

En este marco, Giroux (1990) afirma que se han desarrollado tres escuelas de la Pedagogía de la escritura: la primera denominada *tecnocrática*, centrada en el aprendizaje de normas, reglas de la gramática y estructura sintáctica, que nos ha llevado a percibir la escritura como algo artificial, ajeno al ser humano. La segunda escuela, denominada *mimética*, la cual plantea que la escritura se aprende leyendo obras, libros, etc., para aprender a escribir por imitación. Finalmente, la tercera escuela llamada *romántica*, postula que la niña, niño, adolescente y/o joven aprenderá a escribir por simple inspiración.

Las tres escuelas consideran a la escritura como algo externo al sujeto, negando la existencia de leyes que hacen a un proceso educativo cuando se trata de “comprender lo que sucede en la persona cuando escribe¹⁶; pero además, refuerza la posición reduccionista y selectiva entre los intelectuales capaces de escribir y los que no pueden hacerlo.

¹⁶ Según Giroux, la existencia de estas tres escuelas desarrolladas en los procesos educativos, tiene el objetivo de dominar, capitalizar y reproducir conceptos equivocados a cerca de la naturaleza y la pedagogía de la escritura.

Existe una amplia bibliografía sobre metodologías, métodos y técnicas de escritura. Por ejemplo, Cárdenas (2007) plantea firmemente que la pedagogía de la escritura ya no puede apoyarse en la didáctica parametral¹⁷. Jaramillo, J. y Manjarrés, E. (2008), igual que otros autores dedicados al tema, proponen estrategias para la escritura como ser: el taller, el mini cuento, el relato, las imágenes dirigidas a desarrollar la capacidad de escribir.

Otro grupo se ha dedicado a clasificar los tipos de textos, propone líneas estratégicas para escribir de acuerdo al género o las funciones. Los libros de texto corresponden a materiales curriculares que no se limitan a las clasificaciones tradicionales.

Se plantea diversos procedimientos que van desde:

operaciones argumentativas (...) basadas en la sustentación apoyados en criterio(s) de autoridad o en la opinión calificada de expertos; (...) con base en la frecuencia de una opinión o en el mayor número de observaciones; las que recurren a creencias, simbolismos e imaginarios propios de una colectividad, en favor de una tesis; las que aducen datos de fuentes reconocidas o permiten establecer nexos de sucesión, coexistencia o sincretismo entre factores; las orientadas a desambiguar un término o darle mayor claridad al discurso; el aprovechamiento de la cita textual o contextual en favor de una tesis; la utilización de principios de análisis complejo y la formulación de ‘constructos’ modélicos; la explicación de un planteamiento a la luz de una teoría consolidada; la realización de recortes epistemológicos. (Cárdenas, 2007)

En sus diferentes obras, Freire plantea la importancia de la concientización a través de la acción reflexiva operativizada a la cual denomina método psicopedagógico, en el cual la “pedagogía, psicología e ideología van inextricablemente unidas” (Ovejero Bernal, 1997:671) para la acción política mediados por el diálogo. El método desarrolla inicialmente en procesos de alfabetización estrechamente vinculados al contexto económico, social, histórico y político.

El método elaborado por Freire sobre lectura y escritura para la emancipación social consta de cinco momentos: a) el reconocimiento del universo *vocabular* de los futuros lectores, b) la selección de palabras generadoras, c) la creación de situaciones experimentales típicas para los alfabetizados, d) la elaboración de fichas u «hojas de ruta» para los coordinadores y e) la elaboración de fichas para captación de familias fonéticas de las palabras generadoras. Los cinco momentos se suceden en ese orden.

¹⁷ Como diría Freire, la característica de la didáctica parametral es que considera a la escritura como un recetario en la “visión disciplinar” de imponer la tarea de escribir bajo *slogans* del “todo vale” en la relación vertical docente-estudiante, centrada en el aula, donde se aprende a escribir por “imposición de tareas” dirigidas al estudiante y características de la educación bancaria.

El método psicopedagógico fue aplicado en países como Chile, Guinea Bissau, Cuba, El Salvador, Nicaragua, México, Angola, Etiopía, Tanzania y otros, inclusive en los Estados Unidos, con un éxito contundente para el desarrollo del pensamiento crítico revolucionario, por su carácter contextualizado y reflexivo. Este proceso está permeado por el desarrollo de la capacidad de comprender, reescribir y escribir la propia historia.

Por su carácter horizontal de relación entre sus actores, el método permite a educadores y educandos educarse mutuamente en un proceso de diálogo, mediados por el conocimiento de la realidad, es decir, en relación con el mundo. Asume tácitamente el aprendizaje de la lectura y escritura como herramientas de liberación, emancipación y no de reproducción del sistema opresor.

La pedagogía y la didáctica de la escritura, en el modelo educativo sociocomunitario productivo, reivindica el rol de la maestra y el maestro productores de conocimiento, es decir, como intelectuales de la educación. Para su desarrollo, se plantea métodos centrados en la investigación acción a través de la problematización en temas generadores y/o los proyectos educativos socio-productivos establecidos en el currículo base del sistema educativo. Paralelamente, el Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello viene desarrollando un modelo y método sociocomunitario, investigativo, productivo e interdisciplinario.

Ambas propuestas hechas para la consolidación de la educación productiva, transformadora y emancipadora, conciben a maestras, maestros, estudiantes, padres de familia y la comunidad como actores que hacen la educación holística, demostrándose la posibilidad de leer, escribir, reescribir la historia de nuestros pueblos.

La pedagogía de la escritura tiene como base la necesidad del conocimiento de reglas y normas de escritura y lectura que se desarrollan en el proceso de aprendizaje de la ciencia y son parte de la reflexión constante en el abordaje de la realidad como contenido. El análisis crítico de la discusión de posiciones teóricas de investigadores posibilita el dominio teórico conceptual necesario para la escritura y reescritura del currículo, libros de texto, producción de saberes y conocimientos, tecnología y métodos de aprendizaje y enseñanza y la misma ciencia entre todos los actores de la educación hacia una educación emancipadora.

La escritura es un proceso histórico político, por tanto ético de la realidad, que opera como el contenido del proceso de emancipación. Es ético porque reivindica derechos y valores como la reciprocidad, complementariedad con la Madre Tierra y el Cosmos y otros principios y valores de los pueblos y comunidades.

La pedagogía de la escritura asume a los actores de los procesos educativos como intelectuales de la educación, superando la división tradicional entre intelectuales y

no intelectuales, entre expertos y operadores. Promueve el análisis y la reflexión de las formas hegemónicas dominantes hacia una educación liberadora.

Asume la investigación acción participativa como principal metodología de desarrollo de su propio currículo y libros de texto regionalizados y contextualizados para la transformación educativa social, superando el rol reproductor de la educación, desde diferentes mecanismos como los libros de texto y, sobre todo, el carácter operario de los docentes; por tanto, las escuelas son el principal centro de producción intelectual.

La pedagogía de la escritura es parte del proceso de construcción de la pedagogía descolonizadora, que asume como base a la pedagogía crítica, analizada y reconstruida por las experiencias educativas de los pueblos indígenas originarios y campesinos de América Latina y el Caribe enriquecidos por actuales experiencias de maestras y maestros revolucionarios.

Bibliografía

- Arrueta, J. A.** (s/f). *Capitales culturales y reproducción cultural*. Disponible en: http://programa.proeibandes.org/investigacion/lineas/capitales_culturales_y_reproduccion_cultural.pdf
- Bourdieu, P. y Boltanski, L.** (2009) *La producción de la ideología dominante*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Cárdenas, A.** (2007). “Lingüística del lenguaje: hacia una pedagogía de la escritura”. En: *Folios*. N° 25. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n25/n25a06.pdf>.
- Freire, P.** (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. España: Siglo XXI.
- Gramsci, A.** (2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Giroux, H.** (1999). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de Educación. España: Paidós / MEC.
- Guevara Guadrón, O.** (s/f). *Métodos para la enseñanza de lecto-escritura*. Disponible en: <http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodo> (consultado el 23 de abril de 2012)
- Imbernon, F. (s/f). “La profesión docente en el nuevo contexto educativo”. En: Carnicero, P., Silva, P. y Mentado, T. (coords.). *Nuevos retos de la profesión docente*. II Seminario Internacional RELFIDO. Disponible en: http://www.ub.edu/relfido/docs/NUEVOS_RETOS_DE_LA_PROFESION_DOCENTE.pdf
- Jaramillo, J.; Manjarrés, E.** (2008). *Pedagogía de la escritura creadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Disponible en:

http://www.lalibriadelau.com/libros-de-critica-literaria-ca83_62/libro-pedagogia-de-la-escritura-creadora-minicuento-diario-p13592

Ovejero Bernal, A. (1997). "Paulo Freire y la psicopedagogía de la liberación". En: *Psicothema*. Vol. 9, Nº 3. Facultad de Psicología. España: Universidad de Oviedo.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. España: Anthropos.

Algunas bases psicopedagógicas del aprendizaje y ciertos criterios para libros de texto de carácter crítico, reflexivo y descolonizador

Some psicopedagogical bases of learning and some criteria for critic, reflexive, and decolonisers textbooks

Sandra M. Unzueta Morales

Investigadora

Instituto Internacional de Integración

Convenio Andrés Bello

sunzueta@iicab.org.bo

RESUMEN

Una manera pertinente, oportuna y adecuada de diseñar y elaborar libros de texto transformadores tiene relación con las bases psicopedagógicas del aprendizaje porque remite a la naturaleza misma del proceso y porque dichas bases son el fundamento de otra manera de concebirlos, materializarlos y emplearlos; la crítica, reflexiva y descolonizadora. Las visiones encontradas respecto a su necesidad y vigencia como recursos didácticos curriculares de los procesos de aprendizaje y enseñanza quedan superadas, ya que todo medio que contribuya favorablemente en la construcción compartida de conocimientos es importante.

Palabras clave: Bases psicopedagógicas del aprendizaje, libros de texto críticos, reflexivos y descolonizadores.

ABSTRACT

A pertinent, opportune and adapted way of designing and elaborating transformative textbooks coincides with the psycho-pedagogical bases of learning because it responds to the same natural process and these bases are the foundation of another way of conceiving, materializing and using them; the critical, reflective and decolonizing approach. The visions encountered with respect to their corresponding necessity and use as curricular didactic resources of the processes of learning and education are surpassed since all means that contribute favorably to the shared construction of knowledge are important.

Keywords: Psycho-pedagogical bases of learning, critical, reflective, and decolonizing textbooks.

Preámbulo

A pesar de la enorme controversia que existe sobre la necesidad, relevancia y utilidad de los libros de texto como recursos curriculares mediadores en los procesos de aprendizaje enseñanza, este artículo defiende el criterio de que la importancia del debate no puede quedar limitada a un aspecto superficial de análisis tomando partido respecto a su *permanencia* o *exclusión* de los mismos, sino que debe trascender hacia la esencia y naturaleza de este material didáctico, pues todo elemento, que pueda ser empleado con fines formativos, siempre debe ser bien venido. El problema no se encuentra en su existencia, está en la *concepción* que le dio vida -los criterios con los cuales se lo diseñó y elaboró- y la manera en la que se lo emplea en el conjunto de actividades educativas de las cuales se lo hace partícipes.

Entre muchas bases fundamentales a considerar para la constitución de libros de texto como los que requerimos en países preocupados y comprometidos por brindar una educación altamente crítica y reflexiva, como los nuestros, se encuentran las psicopedagógicas. Cualquier dinámica de cuestionamiento que surja en el ámbito de la educación, porque se haya ubicado un problema o dificultad; se quiere establecer los mejores medios y recursos para desarrollar actividades formativas adecuadas, pertinentes y oportunas a propósitos construidos socialmente; se espera reformular o reforzar procesos significativos a tales objetivos; etc.; ésta siempre se relacionará con el aprendizaje. No existe proyecto educativo al margen de aquél. En este sentido, tomar en cuenta las bases psicopedagógicas del aprendizaje en el diseño y realización de estos materiales didácticos, con la finalidad de que respondan a las metas descolonizadoras de nuestros pueblos, es otro de los granitos de arena en esta nueva visión de mundo.

Finalmente, como se verá más adelante, existen *visiones encontradas* frente a los libros de texto (L de T); no obstante, hace mucho tiempo ellos son y seguirán siendo -con las adecuaciones requeridas a los nuevos tiempos- medios curriculares altamente importantes y significativos en la formación de los seres humanos, quienes tienen la razón porque presentan grandes potencialidades para un quehacer educativo identificado con los procesos de cambio, donde la autodeterminación de nuestros pueblos juega un papel sustancial, por lo que terminamos proponiendo una concepción *descolonizadora* de los mismos. Al ser la educación un factor determinante de liberación -relacionada a la autonomía de análisis, interpretación, explicación y transformación de la propia realidad- precisamente, halla correspondencia con las bases psicopedagógicas del aprendizaje que apuntan como un nivel elevado de formación, la emancipación mental socioindividual.

1. Algunas bases psicopedagógicas del aprendizaje

El aprendizaje comprendido como una construcción compartida e individual de sentidos humanos, sociales, culturales, económicos y políticos en toda la magnitud, extensión y profundidad que los mismos puedan implicar -para poder aprehender la realidad material e inmaterial a partir de sus principales interrogantes, darle respuestas y actuar sobre ella para transformarla según proyectos de vida analizados, propuestos, debatidos y consensuados- es una facultad propia para todas las personas. Una de las principales condiciones de inicio, especialmente referidas a trabajos intelectuales que superan el adiestramiento, es el desarrollo psicofisiológico y neurobiológico de las personas. Aquél debe ser estimulado en el medio ambiente donde crecen y maduran, por lo que el contexto juega un papel fundamental. En este sentido, es importante que toda actividad didáctica intencionada tome en cuenta este importante recurso de aprendizaje.

Si bien, dentro del estudio científico de la facultad de construir conocimiento, se tiene extremos de pensamiento desde aquellos concurrentes a la propuesta piagetana que lo circunscriben al ámbito interno de las capacidades evolutivas crecientes de la especie, hasta los que coinciden con las reflexiones de Bruner quien ve, en el contexto externo, la individualidad de los principales fundamentos, factores, medios e influencias que la generan, impulsan y desarrollan. En el artículo se sostiene el criterio de que ambos espacios de influencia son concurrentes y, en interacción mutua sostenida, constituyen las bases psicopedagógicas de este importante proceso el cual es característica fundamental de nuestra especie.

El núcleo de la naturaleza de los seres humanos es el aprendizaje. Por ello, el centro de la preocupación en la optimización de éste tiene que conducir a las personas vinculadas directa o indirectamente, voluntaria o involuntariamente al proceso. Para Catillo:

Está fuera de toda duda que en el aprendizaje escolar o académico el protagonista es el alumno o estudiante como persona. Sus cualidades aptitudinales, sus condiciones intelectuales, sus actitudes y predisposiciones ante el aprendizaje, sus contextos vitales personal, familiar y social, así como su adaptación e integración al medio, y su capacidad de trabajo organizado, metódico y esforzado..., son los aspectos fundamentales que determinan y definen las bases psicopedagógicas de su aprendizaje. (2009: 31)

Elementos, factores y aspectos todos con los que se comparte y se considera criterios esenciales a tomar en cuenta en el diseño y la elaboración de los L de T, pues se tiene que dar una correspondencia entre la manera natural y socioculturalmente adquirida de aprender y los recursos que se utilizan con tales propósitos. En este sentido, la observancia de las etapas que le son propias es una consideración ineludible. Ellas son la *voluntad para aprender* que desde ya remiten a

una predisposición personal, probablemente construida socialmente, que despierta interés y motiva hacia la tarea. También la posibilidad de *captar mensajes*, base comunicacional de las características psicobiosociales de los sujetos que establecen una relación biunívoca entre dos polos de la acción en la que uno tendrá la función de emitirlos y otro de recibirlos, esta fase refiere a la última.

La simple adquisición de un conjunto de datos o información, no es suficiente para aprender; se requiere de la *interpretación*, comprender lo que comunican, qué quieren decir; ello se continúa con la facultad de *retención o fijación* que implica una actividad interna doble, la organización y almacenamiento de los mensajes que además deberán ser *recordados para su emisión* en el momento cuando las circunstancias contextuales lo demanden. Para estas dos últimas etapas del aprendizaje, el papel de la memoria es muy importante, la que, junto a la inteligencia y motivación, constituye uno de los tres factores psicológicos y pedagógicos principales en la tarea de construcción de conocimientos, habilidades y destrezas.

Ella -como facultad de asimilación, fijación y evocación de información- supera en mucho la elemental actividad mecánica que se le atribuye y que constituye simplemente una de las dos maneras en las que se realiza, pues su empleo racional y reflexivo, relacionando los nuevos datos con los preexistentes y principalmente asignando significados, es la forma inteligente y creativa de utilizarla y validarla, puesto que ella tiene un papel protagónico en la aprehensión del entorno factible de ser conocido. El factor más importante de emplear ésta, en el sentido señalado, es remitirse a la actividad y empleo de más de un sentido en ella. Es cierto que la mayor parte de nuestra percepción es materializada a partir de la vista, luego del oído y posteriormente de los demás sentidos; sin embargo, el concurso de la mayoría de estos es muy favorable y, sobre todo, la puesta en práctica de lo captado, retenido y recordado. Se quiere decir que si bien la lectura de los libros de texto y las explicaciones pertinentes y oportunas de los *facilitadores* son necesarias, la *“realización de lo leído, oído y evocado”* (Castillo, 2009: 38) es imprescindible; los libros de texto tendrían que promover la actividad de lo estudiado en sus páginas.

La inteligencia es la capacidad de abstraer, adaptarse y dar respuesta o presentar alternativas de solución a las distintas problemáticas que se generan continuamente en la realidad natural y cultural del entorno del sujeto, a través de sus funciones, entre las que encontramos una enorme variedad entrecruzadas con las fases de aprendizaje, tales como la asimilación, comprensión -que se materializan también por la existencia de las otras- la asociación, sistematización, análisis, producción, entre muchas otras. Ella presenta distintos tipos y maneras de operar. Por esta razón, se puede caracterizar una inteligencia de tipo racional, otra emocional, verbal, numérica, espacial y muchas más; en consecuencia, el material curricular didáctico no puede privilegiar procesos dirigidos tan sólo o especialmente a una de ellas; además porque las personas están definidas por varios tipos de articulaciones

entre varias de ellas. Hay que tener muy presente también que ésta es fruto tanto de una predisposición genética como de una influencia ambiental externa, por ello, la educación cumple un rol protagónico en su constitución.

La energía que impulsa el aprendizaje, se encuentra en la motivación que para materializarse precisa considerar al sujeto como una unidad integral psicobiosocial, lo que lleva a comprender que su realización tiene que ver con sus núcleos fundamentales, entre los que se encuentran la satisfacción de necesidades cognitivas, afectivo emocionales y conductuales humano sociales básicas; la sensación de avance progresivo y continuo en las actividades que se desarrollan; además de la posibilidad de internalización y afianzamiento de dicho sentimiento. Los libros de texto deberían servir de fuentes de inspiración para el aprendizaje de los estudiantes, para esto, se encuentran en la imperiosa necesidad de superar sus formas tradicionales y cuestionables de diseño y elaboración. Solventando esta afirmación, inicialmente se considerará las visiones encontradas en relación a ellos, para luego proponer una manera de generarlos condicionados con las bases psicopedagógicas del aprendizaje y un compromiso político transformador.

2. Ciertos componentes de libros de texto que podemos considerar crítico reflexivos y descolonizadores

Un L de T es en términos generales un medio de aprendizaje, un recurso pedagógico-didáctico que puede ser empleado de distintas maneras dependiendo de la intencionalidad de los actores sociales del proceso de aprendizaje-enseñanza y de la manera en la que haya sido estructurado, ella puede ser la conservadora tradicional o una transformadora que necesariamente respondería a componentes de tipo crítico, reflexivo y descolonizador, centrales desde la perspectiva de las bases psicopedagógicas del aprendizaje. Son estos quienes motivarían una formación productiva más que reproductiva, relacionada con mayores niveles de comprensión, para ello tendrían que impulsar la investigación que precisamente corresponde con el grado más elevado en dicho sentido.

La investigación formalizada desarrolla esa característica y condición natural en las personas a identificar, seleccionar, plantear y resolver problemas. Se va conformando y reforzando formas más elaboradas de asumir alternativas de solución que dan lugar a perspectivas científicas de trabajo; las que, en este caso, no pueden ser otras que el análisis problematizador, la identificación de contradicciones, el planteamiento de cambios y transformaciones a través de la interdisciplinariedad y una visión amplia y profunda sobre la complejidad de los hechos, realidades y sus interconexiones. La educación aplicada, en el ámbito de la psicopedagogía, reconoce la importancia fundamental de lo social en el aprendizaje personal porque el comportamiento humano está determinado en gran medida, desde su inicio, por

las influencias del entorno familiar nuclear y extendido, los grupos de pertenencia, la comunidad que además lo evalúa y define su pertinencia. Por lo que es natural la constitución sociopolítica del sujeto y el impulso a la acción transformadora, con base en consensos con sus pares, que se genera.

El espíritu de todo proceso investigativo tiene que ser la búsqueda de libertad. La esencia emancipativa de una educación revolucionaria promueve una lucha descolonizadora al interior de la actividad científica, liberando cadenas con relación a la manera occidental de crearla y recrearla, durante muchos años cimentada en una perspectiva positivista cuantitativa que privilegiaba la medición, el control de variables, la confiabilidad con base en la posibilidad de replicabilidad al infinito con idénticos resultados. El llamado método científico fue el procedimiento por excelencia; sin embargo, las propias prácticas de construcción de conocimiento que lo trascendieron, fundamentalmente desde una mirada cualitativa, han permitido establecer la relatividad del mismo y la posibilidad de constituir saberes en varias maneras, entre ellas destaca -desde la perspectiva que se defiende en el presente artículo- aquella que promueve la participación activa de todos los actores del proceso mediante procedimientos cooperativos y fundamentalmente colaborativos.

Con base en las nuevas visiones educativas que se vienen trabajando en algunos de nuestros pueblos, como en el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, respaldadas jurídica y legislativamente en la Constitución Política del Estado, Plan de Desarrollo y Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez, se considera que los L de T tienen que responder a un nuevo proyecto de sociedad comunitaria basada en el trabajo y producción relacionando práctica y teoría para tal efecto. En este sentido, estos materiales pedagógico-didácticos tienen que ser altamente contextualizados en términos culturales, económicos, políticos y geográficos, considerando conocimientos previos, intereses y expectativas de todos los participantes y en especial de los aprendices. Los libros de texto deben ser adecuados, pertinentes y oportunos tanto al medio como al momento sociohistórico actual, en términos de contenido y forma, desde la información disciplinar hasta las actividades que se proponen para su desarrollo.

La construcción de estos paradigmas revolucionarios respecto a los procesos de aprendizaje-enseñanza encuentran correspondencia con las bases psicopedagógicas del aprendizaje de muchas maneras. El trabajo -como actividad por excelencia, tanto en términos generales inherentes a una de las principales necesidades humanas, como específicamente en la posibilidad que tienen las personas de construir conocimientos a través de él- es un fundamento expuesto por muchos investigadores y autores en el marco de la psicología educativa, entre ellos podemos recordar a Bruner y su *aprendizaje por descubrimiento*, que establece como núcleo del mismo la acción. La acción organizada, sistematizada y dirigida a un fin que representa el trabajo, se nutre de un proceso inherente a la especie, el de la relación dialéctica entre esa práctica

que tanto nace de ella como la genera; la cual se da en un espacio y tiempo que remite a la vida contextual de la gente y a la necesidad de remitirse a ese ambiente para lograr el *aprendizaje significativo* del que habla Ausubel en contraposición a la formación memorístico y mecánico que precisamente descontextualiza el proceso.

La contextualización es una estrategia importante, didáctica que permite transitar de lo desconocido hacia lo conocido tanto en relación a realidades próximas como aquellas remotas que requieren mayores y mejores maneras de acercamiento por su falta de familiaridad con la cotidianidad de los aprendices. En este sentido, la interacción es fundamental y los L de T de esta naturaleza tienen que motivarla y fomentarla. Ella se debe llevar a cabo esencialmente entre sujetos a través de una infinidad de recursos propios de los procesos de aprendizaje-enseñanza en los que otros materiales de características similares o diversas a estos entran en juego. Lo importante de todos ellos y fundamentalmente de los libros de texto es que impulsen y/o provoquen el aprendizaje autogestionado en grupo e individualmente, por lo que la libertad de trascender todo tipo de dependencia es una necesidad. Los L de T deben nutrirse de una serie de mecanismos que motiven la búsqueda de fuentes de información variada y todo tipo de recursos de aprendizaje que no marquen fronteras ni límites en cuanto a formatos, espacios y tiempos; lo que se relaciona con los distintos modos de inteligencia y las diversas formas que operan, según las bases psicopedagógicas del aprendizaje.

Un libro de texto crítico, reflexivo y descolonizador estará dirigido a expandir el pensamiento mediante diversas estrategias didácticas que jueguen con muchas posibilidades y recursos para este fin. Las ahora cuestionadas transferencias que en un momento fueron consideradas una forma indiscutible de construcción del conocimiento, aunque no permitan la materialización del mismo propiamente dicho, generan un ejercicio mental de significativa importancia, lo mismo que las contradicciones, analogías, combinaciones, sustracciones, adiciones, superposiciones, sustituciones, fragmentaciones, aislamientos, conjunciones y fantasías entre otras posibilidades de acción del pensamiento. Al respecto, la neurodidáctica aporta un conjunto importante de consideraciones sobre la constitución de ideas creativas basadas en actividades mentales como las anteriores y otras más; como por ejemplo las metáforas que dan lugar, potencian y posibilitan las habilidades y destrezas de aprendizaje propias del sistema nervioso central de todos los seres humanos y que deben ser tomadas en cuenta tanto para el diseño como para la elaboración de L de T de esta naturaleza.

En la actualidad, gracias a los aportes de la neurobiología y la neuropsicología, sabemos que el aprendizaje no es simplemente la memorización de conceptos, ideas e informaciones, sino que es un comportamiento dinámico, muy complejo, del cerebro humano, relacionado con el tiempo dedicado a la estimulación del sistema neuronal, el contexto situacional donde tienen lugar

las acciones de trabajo y estudio, los comportamientos y las ideas del ser humano, todo lo cual está determinado, al mismo tiempo, por la ciencia y el razonamiento. Se conoce claramente, gracias a los últimos adelantos de las neurociencias, que el cerebro aprende mediante el principio de la red neuronal que posee todo ser humano. Sabemos que el cerebro se modifica permanentemente y que toda persona aprende voluntaria o involuntariamente durante toda la vida, aumentando la velocidad del aprendizaje mediante la ayuda de las analogías y la visualización. Por otra parte, el cerebro aprende mediante la secuencia de ejemplo regla, de un modo estructural y también selectivo, lo cual está asociado con el ahorro de energía y con las características propias de su funcionamiento. (Mora, 2010: 354 – 355)

Necesariamente la ampliación del pensamiento es otro componente esencial de este tipo de L de T que se condice con el espíritu emancipativo que lo debe guiar y hacia el cual debe movilizar a los partícipes del proceso de aprendizaje-enseñanza, pero también se encuentra estrechamente relacionado con la importante necesidad de viabilizar mecanismos que propicien la madurez y el desarrollo de capacidades inherentes a la posibilidad de aprendizaje de los seres humanos como las de observar, identificar, imitar, analizar, comparar, abstraer, interpretar, evaluar, explicar, criticar, generalizar, inferir, sintetizar, plantear alternativas y transformar. Éstas pueden ser impulsadas a partir de los libros de texto con base en actividades de identificación, planteamiento y resolución de problemas a través de metodologías como las ampliamente defendidas y trabajadas por Mora entre las que encontramos el trabajo por proyectos, las estaciones de trabajo y la modelación entre otras (2010).

Existe una estructura latente y otra formal en los libros de texto, ambas son importantes y además se determinan mutuamente pero es la primera la que definirá su esencia, adecuación, oportunidad y pertinencia en relación a una educación sociocrítica y transformadora. En ella se encuentra la concepción pedagógica, política, ideológica, económica, social, cultural y científica, la base estructural que cimienta la forma y la que tiene que cimentarse en las bases psicopedagógicas del aprendizaje humano. Precisamente en la parte profunda del texto es en la que se deben construir el fundamento crítico, reflexivo, igualitario, equitativo, justo, participativo y descolonizador; también desde aquí se perfila el tipo de ser humano que se proyecta y el rol que cada sujeto tendría que asumir en la sociedad, llegando a puntualizar además el papel de estudiantes, profesores y otros actores sociales del proceso de aprendizaje enseñanza.

La lógica subyacente de un L de T de las características que se pretende es la de una articulación crítica de la práctica con la teoría que partiendo de un contacto activo con la realidad devenga posteriormente en una reflexión teórica que propicie otra vez una práctica evolucionada, la más importante de todas, la acción transformadora. Pragmáticamente se podría establecer el inicio de cada parte, llámese unidad, capítulo o tema entre otras posibilidades de designación, con una

secuencia didáctica de actividades, continuada por otra de información disciplinar y/o interdisciplinar descriptiva, narrativa, expositiva y/o argumentativa, finalizada con otras dinámicas en las que se entre en contacto directo con ciertos aspectos de la realidad para transformarlos con base en las secuencias didácticas previas y en las reflexiones teóricas propias del área científica en cuestión.

Respecto a componentes más de superficie, es importante realizar el trabajo pertinente, adecuado y oportunamente tanto con los textos como con las ilustraciones que constituyen la manera de vehicular la información que tendría que combinar todas sus formas posibles para mostrarse atractiva, llamativa y cautivadora; pues la monotonía no conecta ni engancha y termina cansando, desconectando y desactivando los mecanismos naturales y desarrollados de aprendizaje. En este sentido, resulta muy significativo analizar los niveles de exigencia de los contenidos de acuerdo a las edades y grados en los que se encuentran los estudiantes, lo que de ninguna manera quiere decir que se vaya a facilitar la asimilación a tal estado que resulte insuficiente para un ejercicio mental que tiene que ser cada vez más exigente para mayores niveles de abstracción y razonamiento. Aunque ambos elementos tienen que complementarse constituyendo unidades, esto no quiere decir que no se puedan desplegar interconexiones más complejas porque la redundancia no es la única manera de generar entendimiento; desde luego, evitando dificultades interpretativas, sobre todo en el caso de las imágenes por la elevada polisemia que las caracteriza. Una de las condiciones para el cambio es que se empleen ilustraciones que reflejen la realidad cotidiana y directa de los aprendices respecto a los contenidos tratados; porque precisamente los propósitos de cambio se vinculan con las vivencias y reflexiones críticas sobre ellas de parte de los participantes.

La intención central de un L de T crítico, reflexivo, transformador y descolonizador será la de coadyuvar en la constitución de las cualidades cognitivas y humanas de estudiantes capaces de aproximarse a la realidad y aprehenderla para transformarla; por ello, el tipo de acciones a impulsar y los grados de exigencia de las mismas son fundamentales porque ya no se trata sólo de reproducir conocimientos y saberes, sino esencialmente producirlos y aplicarlos. En este sentido, la principal adecuación de lo que se “enseña” no se limita al criterio funcionalista de área, campo, nivel y/o finalidad sino que lo trasciende hasta entrelazarse con el ser humano equitativo, justo, libre, solidario, comunitario y productivo que se espera formar. Los medios no pueden ser otros que los de permitirles un desarrollo cualitativo e integral de sus potencialidades y valores sociales para resolver problemas y transformar la realidad para el bien común y el “buen vivir” de todos (el vivir bien y el buen vivir con similares o diferentes designaciones han sido trabajados por muchos pueblos y culturas que han reflexionado sobre la necesidad de superar el individualismo y el consumismo propio de los grandes países industrializados que consideran a la acumulación de capital, bienes y servicios como éxito y triunfo; hacia una visión más humana de respeto y cuidado del medio ambiente, las otras personas, animales

y seres vivos, donde los logros son medidos con criterios diferentes, más sociales, colectivos y comunitarios. Al respecto, se puede consultar el texto de Huanacuni (que lleva precisamente por título el inicio de este comentario). Más allá de él, las bases psicopedagógicas del aprendizaje, al aceptar el peso esencial de la comunidad en la construcción de conocimientos, deja percibir la correspondencia entre las visiones sociales y las de la persona como individuo sujetas a ellas; en este sentido, los grupos humanos en interacción e interrelación construyen el conjunto de valores que los unen y articulan para la sobrevivencia y las proyecciones que quieren alcanzar. Por ello, existen diversas maneras de actuar frente a la realidad y de aprenderla; también, la importancia otorgada a la sociedad en la construcción de saberes, permite reiterar lo ya recomendado respecto al diseño y elaboración de libros de texto significativos como estos, motivar a través de ellos el trabajo cooperativo, colaborativo y altamente participativo.

3. Visiones encontradas respecto a los libros de texto

Las visiones encontradas respecto a la pertinencia del empleo de los libros de texto en la formación de los estudiantes, principalmente adscritos a los sistemas regulares de educación, debaten sobre aspectos marginales a las bases psicopedagógicas del aprendizaje como tal, tratan sobre su constitución y, sobre todo, el empleo que se hace de ellos; lo que necesariamente remite a las concepciones psicológicas, pedagógicas y sociales que hay sobre esta actividad central para los seres humanos, por esta razón, se considera importante desarrollarlas sintéticamente en el presente artículo.

Los libros de texto y específicamente su empleo en el ámbito de la educación regular suscitan posiciones encontradas a raíz, probablemente, de una serie de prácticas inadecuadas, inapropiadas, impertinentes e inoportunas a su tarea coadyuvadora en la formación y desarrollo educativo integral de los participantes en procesos de aprendizajes formales. Evidentemente algunas de las observaciones que se han hecho tienen sustento en prácticas acríicas y transmisoras que no permitieron una utilización adecuada; por otra parte, muchos libros de texto no son concebidos con base en parámetros pedagógico-didácticos pertinentes y oportunos a las verdaderas necesidades de conocimientos que experimentan las/os estudiantes a las/os cuales van dirigidos; se encuentran descontextualizados y alejados de las proyecciones individuales y sociales de los mismos. Esto puede ser resultado, en alguna medida, de que son producidos y difundidos, principalmente, por transnacionales que generan libros adecuados a países industrializados, con problemas diferentes a los que atraviesan los estudiantes de otras realidades; también se crean unos “tipos globales” para la presentación temática y su explicación, con los que aprendices de nuestros pueblos no se sienten ni representados ni motivados. Estos factores, junto a muchos otros, han propiciado un significativo movimiento,

injusto e injustificado contra los libros de texto que, lejos de visualizar y rescatar su valor como herramienta didáctica, los ha desacreditado y desvalorizado, más por los errores en su construcción y uso, que por razones válidas sobre la falta de importancia o significancia pedagógico-didáctica que no se les puede atribuir si son diseñados y usados como corresponde. En esa perspectiva la doctora en pedagogía, Ana López Hernández, desde Teruel (España), realiza una investigación del papel de los libros de texto, en lo que ella llama, “la desprofesionalización” del profesorado; aunque no se comparte el concepto central, por lo explicado líneas arriba, sí se reconoce el valor crítico de algunos de los criterios expresados por la investigadora que muy bien pueden, desde una perspectiva propia, contribuir al diseño y materialización de libros de texto adecuados y coherentes con el desarrollo integral de las nuevas generaciones, constituyéndose en auténticos dinamizadores y facilitadores de los procesos de aprendizaje y de la labor docente, en lugar de coartarla, perjudicarla o hacerla acrítica e irrelevante como sugiere la autora. Además de ello, es muy enriquecedor procurar el “diálogo” entre opuestos para impulsar una continua síntesis más sólida y solvente; las bases psicopedagógicas del aprendizaje así lo permiten apreciar.

La Dra. López analiza que a pesar de que los maestros consideran que los libros de texto tienen que ser adecuados a las herramientas con las cuales se planifica el proceso de aprendizaje enseñanza, como el currículo, las programaciones y los planes, entre otros, terminan por reconocer, casi de forma generalizada, que son precisamente ellos quienes ejecutan el rol protagónico en aula. Es precisamente esta evidencia la que ha motivado el presente estudio, pero por otra ruta; ya que López se preocupa básicamente por la profesionalización respecto a esta importante área problemática en la enseñanza que constituyen tanto libros de texto como profesores, aunque, desde luego, tiene que ser el proceso de aprendizaje el centro de toda inquietud, al menos así se cree en el presente artículo. Un factor rescatable del estudio de esta autora es que parte de su propia experiencia como maestra, pues reconoce que precisamente son sus primeros años ejerciendo esta labor en el ámbito rural, los que le permiten constatar las incuestionables carencias que presentan los libros de texto. Sin embargo, reforzada con mayores elementos de análisis en profundidad a partir de los “Movimientos de Renovación Pedagógica”, también llega a captar la influencia que ejercen en procesos formativos. Posteriormente, con base en las reflexiones de Gimeno, critica el papel secundario en el que se sitúan estudiantes y maestros, cuando estos últimos permiten que los libros de texto se erijan como los auténticos organizadores de las actividades educativas; y desempeñando una tarea más académico-directiva como “orientadora y jefa de estudios en un centro de educación secundaria”, se constituye en testigo directa de la manera en que los docentes relegan su importante función a la lógica del texto, incluso, permitiendo que sea éste no sólo quien realmente conduzca la clase, sino también el que tome las decisiones en ella. Esto determina que los libros de texto tengan el control del aula

e impongan metodología, quehacer pedagógico y el “profesionalismo” del maestro, separando la ejecución de su planificación y, como consecuencia, expropiando a éste de su propia profesión; en tal sentido, es un tanto apocalíptica y extrema sobre la esencia perversa de estos materiales didácticos, lo mismo que maternal y protectora hacia la/el docente, cuando considera que el profesorado se dirige a aquellos en busca de apoyo, pero lo que realmente consigue es la pérdida de su autonomía.

Las que aquella autora apunta como conclusiones de la mala influencia de los libros de texto en la escuela son en verdad, desde la perspectiva de la presente investigación, responsabilidad de la inadecuada actitud de las maestras y los maestros, en no cumplir con otra de sus tareas fundamentales, que se desarrollará en las conclusiones y propuestas de este artículo y consiste en ser ellas/os mismas/os quienes diseñen y realicen sus propios textos; de esta manera, no se podrá culpabilizar a aquellos sin tener culpa, como hace López, a pesar de sus importantes contribuciones reflexivas; de quitarles a los profesores importantes decisiones del proceso, como la selección de contenidos y tareas a desarrollar, el viabilizar a través de sus páginas criterios eminentemente técnicos que comprenden el conocimiento como ya acabado, “objetivo” y alejado de toda posibilidad crítica. Únicamente difusores de saberes técnicos, es decir, “predeterminados” o acrílicos, con actividades preseleccionadas, descontextualizadas, que lo constituyen en “instrumentos ajenos” al proceso de planificación para el desarrollo del aprendizaje-enseñanza, prefabricando y estandarizando el currículo; por ello, forzando la pérdida de autonomía de profesoras y profesores que buscan en aquellos un apoyo a su tarea.

Jorge Cornejo, profesor de la Facultad de Ingeniería y miembro del Gabinete de Desarrollo de Metodologías de la Enseñanza (GDME) de la Universidad de Buenos Aires - Argentina, con base en estudios de Gvirtz y otros autores en el 2000 y los suyos propios en trabajo conjunto con López Arriazú (2005), refuerza el criterio que se apoya en el presente análisis sobre la importancia y el papel fundamental que tienen los libros de texto en los procesos formativos, cuando explica que además de cumplir con su rol natural concreto, se erigen también como “documentos históricos”, reflejando la concepción científica, epistemológica, pedagógica, didáctica y sociopolítica de su época, sin excepción alguna, sea cual sea el área de conocimientos, desde aquellos que tratan tópicos específicamente sociales hasta los que se encuentran en el ámbito de las Ciencias Naturales. Reflexiona que a través de su análisis es posible detectar cómo construyen espacios “simbólicos”, de igual manera, que son determinados por ellos a lo largo de su historia; desarrolla una investigación sobre formación docente, cuyo objeto de estudio son precisamente estos materiales didácticos, acentuando la relevancia de los mismos, incluso como recurso eficaz para la educación de las/os propias/os maestras/os tanto por su utilidad como gran riqueza. Este autor reconoce, particularmente, la gran importancia de los libros de texto de secundaria como mediadores entre escuela y sociedad, en el entendido de que ésta influye y conduce el contenido disciplinar a través de usos y costumbres, sistemas económicos, creencias y valores, al igual que

opciones políticas. De la misma forma que los procesos educativos desplegados en el colegio, impactan de una u otra forma en la sociedad; en esta relación dialéctica de ida y vuelta, los libros de texto juegan un papel protagónico que ni con el auge de las nuevas tecnologías ha sido desplazado, ni tampoco esperamos que lo sea, si bien, los nuevos criterios didácticos privilegian el empleo de la mayor parte de recursos, con lo que, desde luego se comparte, pero sin que ello signifique ir en desmedro de este significativo tipo de libros. Las bases psicopedagógicas del aprendizaje enfatizan las bondades de emplear la mayor cantidad de recursos didácticos de una manera crítica, reflexiva y contextualizada.

Es tan estrecha la relación entre libros de texto y contexto que precedentemente al anterior Profesor, otra estudiosa educativa, también en el territorio latinoamericano, dedica tiempo y esfuerzo al estudio crítico de los mismos. Se trata de Victoria Lerner Sigal, historiadora y didacta, ella preferentemente realiza estudios de libros de texto en el nivel primario en la década de los 90's; cuando éstos son objeto de una gran polémica surgida en los sesentas por su inclusión gratuita en los sistemas públicos de educación, sobre todo en el ámbito mexicano, donde ella se desarrolla como investigadora del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); estableciendo algunas comparaciones con el secundario, que según ella comparte con el primero tanto méritos como vicios, reconociendo sin embargo, el mayor descuido que ha sufrido este segundo espacio, en el cual los libros de texto, no sólo constituyen prácticamente el único recurso didáctico dirigido específicamente a esta etapa de formación regular, sino que, además, no están acompañados, como suele ocurrir en el período precedente, ni siquiera de una guía para el/la profesor/a, mucho menos, antologías documentales, libros de actualización o textos informales para los estudiantes, como colecciones de diversas características y contenidos, que potencian y refuerzan las propuestas pedagógicas de los libros de texto; por lo que, sin duda alguna, se justifica realizar esfuerzos investigativos y propuestas dirigidas a ésta, también muy importante fase, en los procesos de formación oficiales, ya que se trata de jóvenes que se insertarán tanto en espacios de formación superior como en el mundo laboral y precisan de herramientas de educación pertinentes y oportunas para enfrentar nuevos desafíos de cara a su contexto, las necesidades del mismo y las proyecciones sociales que se construyan conjuntamente, donde su aporte será fundamental.

Algunas conclusiones y propuestas básicas parciales

La más contundente conclusión apunta a la reivindicación de la importancia del libro de texto como recurso curricular didáctico de suma significancia en los procesos de aprendizaje enseñanza, cuando el mismo es empleado adecuadamente y no se le atribuye responsabilidad absoluta en el proceso de construcción compartida de sentidos socioindividuales.

El diseño y confección de los mismos es trascendental para que aporten a procesos de aprendizaje pertinentes, oportunos y adecuados a las necesidades de los estudiantes, para ello es requisito la observancia de las bases psicopedagógicas de esta actividad humana fundamental y tener claro un proyecto político consensuado socialmente; ambos criterios orientan una formación crítica, reflexiva y descolonizadora, sobre todo en nuestra región, históricamente dependiente y subsidiaria a los criterios y concepciones educativas venidas de otros contextos.

En todo proceso fundamentalmente humano, el rol protagónico lo detentan y lo tienen que asumir los principales actores; los libros de texto tienen que centrarse esencialmente en cómo aprenden los estudiantes y para ello, según expresamos en el párrafo anterior, es muy importante que los propios maestros y profesores se involucren en la tarea de diseñarlos y elaborarlos respondiendo a las principales características, necesidades y cualidades comprensivas de sus aprendices y de sus países, nuevamente, en correspondencia con las bases psicopedagógicas del aprendizaje y los proyectos de sociedad a los cuales se apunta como comunidad.

Las nuevas tecnologías de la información han incluido innovadores soportes para la viabilización de todo tipo de textos que indudablemente presentan una serie de recursos audiovisuales llamativos, atrayentes, veloces, pero propensos a la dispersión; los tres primeros elementos, relacionados con la característica humana básica de captación y retención de datos a través de la vista y el oído -además de que la atención puede mantenerse por ciertos periodos de tiempo-, permiten considerar que constituyen formas seductoras para la presentación de ciertos contenidos; sin embargo, el cuarto elemento puede afectar la concentración, factor esencial en la construcción de saberes. No obstante, las ventajas y limitaciones propias de cualquier medio con posibilidades didácticas, la esencia de los libros de texto no se reduce a sus bondades en cuanto a formato sino que trasciende a su importante papel dentro de los procesos de aprendizaje enseñanza; sintetiza de una forma muy sencilla y accesible una serie de contenidos pertinentes, oportunos y adecuados a las dinámicas formativas, mejor interdisciplinarias que disciplinares, facilitación al proceso que evidentemente tiene que ser el central y para el cual entra en juego un conjunto inmenso de bases, fundamentos, facultades, factores, actividades, acciones, en el que estudiantes, profesores maestros, sociedad intra y extra escolar en su conjunto tienen un rol prioritario. Con ello queremos decir que todo medio, recurso, herramienta y/o instrumento didáctico curricular es precisamente eso, un medio, recurso, herramienta /o instrumento que, como en todo momento histórico, puede tomar los mayores beneficios y ventajas tecnológicas, pero lo más importante siempre será el empleo o el uso que las personas hagan de ellos. Él tiene que estar solventado por el conocimiento amplio y profundo de la naturaleza del proceso en todos los sentidos, por un proyecto de sociedad y ser humano claro y un compromiso político que lo viabilice con base en el criterio ético de que promueve la libertad y el bien vivir de todas las personas.

Bibliografía

- Castillo, S. y Pérez, M.** (1998). *Enseñar a estudiar. Procedimientos y técnicas de estudio*. Textos de educación permanente. Programa de formación del profesorado. Madrid: UNED.
- Cornejo, J. y López, F.** (2005). “El libro de texto de Ciencias naturales como documento histórico”. En: Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. N° 6. Buenos Aires: Prometeo.
- Huanacuni, F.** (2010). *Vivir Bien/Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales*. La Paz: IICAB.
- Lerner, V. (comp.)** (1990). *La enseñanza de Cléo. Prácticas y propuestas para una didáctica de la historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigaciones y Servicios Educativos / Instituto Mora.
- López A.** (2000). “La despersonalización del profesorado”. En: *Los manuales escolares en España, Portugal y América Latina entre 1808 y 1990*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mora, D.** (2010). *Hacia una educación revolucionaria. Propuestas sociocríticas a problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. La Paz: IICAB.

SEGUNDA SECCIÓN

Artículos de investigación originales

Nosotros en América Latina y el Caribe lo que debemos plantearnos es un Proyecto propio de Educación. Si en el desarrollo de ese Proyecto se construyen y tienen que construirse saberes científicos, bienvenidos sean, pero la finalidad no puede ser el simple conocer sino el transformar. Un proyecto Latinoamericano de Educación que ayude a producir profundas transformaciones, conmociones, en nuestro territorio y con nuestras gentes porque hoy, más que nunca, de lo que se trata es de transformar y no de contemplar, del crear y no del creer.

Luis Antonio Bigott



Del Estado moderno a la concepción colonial de las relaciones sociales

From the modern State to the colonial conception of the relationships

José Romero Losacco

Profesor

Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudios Sociales y Culturales

Núcleo de Investigación Modernidad/Colonialidad

jjrl51@gmail.com

RESUMEN

Aproximación decolonial a las políticas sociales y sus principios ontológicos desde una perspectiva semiótica para la descolonización. Las políticas sociales que adelanta la administración del presidente Hugo Chávez en Venezuela tienen como principio fundamental la inclusión social, lo que ha significado la construcción de regímenes de representación y formas discursivas que constituyen las formas de tratar la inclusión y a aquellos que son denotados como excluidos. El objetivo de este trabajo es aproximar la discusión sobre la inclusión, desde una crítica a la filosofía política moderna, y dar cuenta de las limitaciones inherentes a las formas de tratar a los excluidos que derivan de los límites ontológicos del principio de exclusión.

Palabras clave: Colonialidad, inclusión, políticas públicas, educación

ABSTRACT

A decolonial approximation to social politics and its ontological beginnings from a semiotic perspective for the decolonization.

Social politics that reach administration of Hugo Chavez in Venezuela have the social inclusion like a main principle. This has meant the construction of representation regimens and discursive forms which are ways to get inclusion of those who are excluded. The objective of this work is to get the discussion about inclusion from a critic to modern politic philosophy, and to show the limitations of the ways to treat to excluded people that stem from ontological limits of exclusion limits.

Keyword: Coloniality, inclusion, public politics, education

Al aproximarse a los albores de la primera década del siglo XXI, el mundo se encuentra inmerso en lo que Immanuel Wallerstein y Giovanni Arrighi han llamado caos sistémico. Un momento de bifurcación histórica en el que, desde los años 70 del pasado siglo, se es testigo del desmantelamiento de la hegemonía estadounidense y del fin de un ciclo sistémico de acumulación condimentado con la crisis estructural, no sólo del capitalismo, sino de la modernidad como proyecto-patrón civilizatorio.

Lo escrito sobre el patrón civilizatorio es mucho; por un lado, se insiste en que el problema radica en la no culminación del proyecto moderno, perspectiva que aboga por una radicalización de la modernidad. Al mismo tiempo los distintos postmodernismos engeñecidos por la retórica de la novedad moderna se obnubilan con la fragmentación, la dispersión, la desterritorialización, la velocidad de las comunicaciones y la supuesta disolución de las soberanías producidas por la transnacionalización de la economía, deviniendo en crítica eurocéntrica al eurocentrismo; límite que comparten con las tendencias de los llamados estudios postcoloniales, los cuales dejan intacta la versión moderna del origen de la modernidad, quedando así atrapados en el eurocentrismo.

En este sentido, las siguientes líneas intentarán realizar otra mirada sobre el Estado-moderno, en cuanto forma de organización, que ha resultado vital para el funcionamiento y sobrevivencia del sistema-mundo capitalista, y sistema histórico. Su intención es presentar una perspectiva que permita hacer visibles los límites de las formas en las que son definidas las relaciones sociales en el seno del Estado. Para esto, el abordaje inicial será asumir la discusión sobre el origen de la modernidad y cómo ésta es constituida por un lado oscuro, la colonialidad; de esta manera, será abordada la retórica de salvación de la modernidad y la lógica sacrificial de la colonialidad. El camino a recorrer se topará con la relación entre la noción de *estado de naturaleza*, propia de los llamados padres de la filosofía política moderna, John Locke y Thomas Hobbes, y las concepciones sobre individuo y sujeto como categorías que implican concepciones distintas de lo social, concluyendo con una serie de reflexiones sobre universalismo y colonialidad a partir de los límites del discurso de la inclusión.

1. El lado oscuro de la modernidad y el Estado colonial

El adentrarse en el debate Estado y modernidad, sin repetir lo que ya se ha dicho hasta el cansancio -dada la magnitud de las fuentes disponibles-, resulta una empresa faraónica. Sin embargo, es necesaria una reflexión que permita transitar más allá de los límites del discurso tautológico de una civilización autocentrada, un discurso disciplinario donde filosofía, sociología, antropología, economía, psicología, e historia se legitiman mutuamente y legitiman, a su vez, a la modernidad en tanto totalidad. Resultando en punto común de todas las disciplinas una división del

tiempo y del espacio que va de la pre-historia a la antigüedad, pasando por la llamada edad media, el renacimiento y la modernidad. Dicha clasificación espacio-temporal tiene como eje fundacional una filosofía de la historia cuya máxima expresión es Hegel, y en la cual una Europa, periférica y subdesarrollada hasta el siglo XIX (ver Kenneth Pomeranz, 2000 y André Gunder Frank, 1998), se presenta a sí misma como centro de la historia. De esta manera, la edad antigua es el tiempo de los orígenes de la civilización, momento inicial del movimiento del espíritu. La edad media es un periodo oscuro, de estancamiento y que sólo pudo ser superada a partir del renacimiento, punto de inflexión que sentará las bases para el advenimiento¹ de la modernidad.

La modernidad, vista así, representa la maduración del “hombre” -no como genérico de la especie-, el fin de la infancia de la humanidad (Dussel, 2000, 2008, 2009), el punto de llegada de una historia movida por fuerzas inmanentes². Un proyecto civilizatorio que logra su cristalización en Europa en el marco de las guerras por religión, la ilustración, la revolución científico-técnica y cuya culminación es el devenir de una sociedad secularizada. Así, el tiempo-espacio inicial de la modernidad queda reducido al rincón más periférico de un mundo cuyo centro económico era China. La versión eurocéntrica de la modernidad implica que ésta es un fenómeno puro e inevitablemente europeo, y que una vez iniciado, éste se expande al resto del planeta.

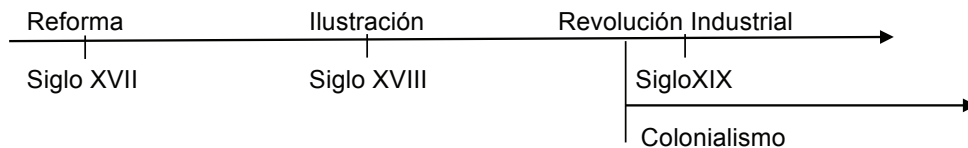
La pregunta es, pues, ¿cómo escapar a esta versión de la historia?, ¿cómo hacerlo desde lugares que se desprendan de los dogmas que el eurocentrismo ha naturalizado? La respuesta inicial sería la de relocalizar el origen de la modernidad tal como lo ha venido haciendo la perspectiva modernidad/colonial o teoría crítica decolonial. A diferencia de los estudios postcoloniales -que mantienen intacto el relato sobre los orígenes de la modernidad, cuya implicación inmediata es la constitución de una matriz hermenéutica para la cual el colonialismo es posterior al advenimiento de la modernidad y con ello, del Estado moderno-, el punto de partida del proyecto decolonial es el momento de la primera expansión europea, teniendo como eje fundamental el año 1492. Ese momento está marcado por la expulsión de judíos y musulmanes de la península ibérica, la gramática de Elio Antonio Nebrija y el inicio de la invasión colonial que da origen al circuito comercial del atlántico y su articulación a un mundo cuyo centro, tal como lo señalara Adam Smith en *La riqueza de las naciones*, distaba mucho del norte europeo (Ver Giovanni Arrighi, 2009). La modernidad tendrá así su origen constitutivo no tanto en la “ética protestante” sino en la empresa colonial y la llamada acumulación originaria. Esta dará paso a la *acumulación por desposesión*, categoría del geógrafo marxista

1 En su doble sentido, tanto como la llegada de algo esperado como el ascenso del soberano al trono.

2 Fuerzas definidas por algunos como lucha de clase, mientras para otros se manifiesta en la “naturaleza progresiva del hombre europeo”.

David Harvey, quien habla de la dinámica estructural e incesante de acumulación de capital y de la apropiación permanente de territorios y sus “riquezas” como característica permanente en el funcionamiento del sistema. Para Harvey no hay una tal acumulación primitiva que permitiese el desarrollo posterior del capitalismo y su autonomización; por el contrario, lo que hay es un constante y creciente proceso de desposesión-apropiación, principio fundamental sin el cual el capitalismo se vería privado de la dinámica expansiva que garantiza la acumulación sin fin.

El Estado, por su parte, es producto de un proceso de “secularización”, implícita en la idea de modernidad, que no será más que la trasposición cartesiana de las características del dios cristiano al “hombre europeo”. Una transposición cuya condición de posibilidad es un ego conquistador que antecede en ciento cincuenta años al ego trascendental de Descartes. Dicho esto, el primer gran debate de la modernidad puede ubicarse tan lejos como 1550, el famoso debate de Valladolid, donde Sepúlveda y Las Casas discutieron en torno a la empresa evangelizadora, momento constitutivo del discurso hegemónico del proyecto civilizatorio moderno³. Un debate donde la retórica moderna tomará sus tintes de salvacionismo en la doctrina evangelizadora y su lógica sacrificial en la guerra justa contra quienes negándose a recibir el evangelio deben morir, so pretexto de que frente a la condenación del alma es preferible matar el cuerpo⁴.



La interpretación no eurocéntrica de la modernidad deviene en una versión de la historia mundial donde toda la retórica de salvación, asociada al mito civilizatorio de la modernidad y su correspondencia con la idea de progreso, tiene un lado oscuro que la constituye la lógica sacrificial de la colonialidad (ver Mignolo, 2009). Entendemos por colonialidad algo distinto al colonialismo, este último es más antiguo pero la colonialidad le ha sobrevivido en el tiempo.

El colonialismo es un régimen de administración de un territorio en el cual la autoridad esta en manos de un agente extranjero, mientras que la colonialidad es la racionalidad sacrificial que constituye el lado oscuro de la modernidad, no un subproducto de ésta. En tal sentido, la crítica poscolonial al colocar los inicios de la

³ Para más detalle sobre el debate de Valladolid ver Enrique Dussel (2007).

⁴ En la versión eurocéntrica del colonialismo al inicio de la modernidad, lo que tiene como consecuencia la afirmación de que Europa se engendró a sí misma y luego es su deber expandir las bondades de su modelo al resto del planeta. Una visión que ubica Europa en el centro y al resto en situación de barbarie, una mirada que es ciega ante el hecho de que Europa y su eurocentrismo sólo fue posible cuando ésta se hizo centro a través de la expansión colonial tras cruzar el océano Atlántico.

modernidad dentro del marco que la modernidad misma ha definido, no hace más que legitimar el relato eurocéntrico, de tal modo que el colonialismo es entendido como la consecuencia de un proceso anterior de desarrollo desde el interior de la modernidad europea.

Por otra parte, la colonialidad -como colonialidad del poder y su expresión en el control de la subjetividad, colonialidad del saber y del ser, y en formas de control de la vida, colonialidad de la naturaleza- se organiza a partir de un principio de clasificación de las poblaciones del planeta. Dicho principio es el racismo, entendido aquí no como discriminación basada en el color de piel, ya que en la modernidad esto es una mera contingencia, sino como principio de des-humanización del otro, es decir, la negación al otro de su condición humana (Ver Quijano, 2007).

El racismo abarca múltiples dimensiones, la epistémica, la espiritual, la de género, la de sexo. Es por esto que el capitalismo como sistema histórico es mucho más que un sistema económico o una forma de organizar la producción. Se trata de una forma de organización de la vida, por lo tanto, más que hablar de capitalismo debemos referirnos a la matriz colonial de poder⁵.

La matriz colonial de poder como estructurante del sistema-mundo moderno/colonial, en tanto urdiembre, ha sido el pivote para la constitución del horizonte institucional que hace posible el funcionamiento del mismo, siendo uno de sus principales pilares el Estado-nación fundado en el mito secular que lo sostiene, en cuanto estructurado y estructurante del sistema-mundo moderno/colonial. Esta matriz permite el despliegue de fronteras, lo cual implica la administración soberana de un territorio. Soberanía que, muy a pesar de lo que ha planteado Toni Negri, es vital para la movilidad del capital y por tanto fundamental para el capitalismo desde sus orígenes, por lo que la “transnacionalización” de la economía, producto de la globalización, es sólo una ficción sostenida por el principio de novedad propio de la retórica moderna. El capitalismo ha sido transnacional desde sus orígenes con las empresas estatutarias, la VOC holandesa o las distintas compañías de indias establecidas por los distintos centros del capitalismo mundial desde el largo siglo XVI (ver Giovanni Arrighi, 1994, e Immanuel Wallerstein, 2006) eran ya capitalistas y operaban a escala transnacional.

Pues bien, ¿cuáles son y de dónde provienen las limitaciones para la concreción de una sociedad menos desigual, de este Estado moderno/colonial cuya constitución se asienta en un proceso de inferiorización-deshumanización de lo no-blanco-europeo; un régimen institucional de derecho que legitima los derechos del amo,

⁵ Para las discusiones sobre colonialidad del poder y la noción de matriz colonial de poder, ver: Aníbal Quijano (2009); para colonialidad del saber y del ser, ver: Mignolo (2009); y para sistema-mundo moderno/colonial/capitalista/patriarcal/cristianocéntrico, ver: Grosfoguel (2009).

que sólo otorga derechos al esclavo siempre que estos no violenten el derecho a la propiedad del primero, cuya retórica de salvación pasa por la universalización de unos derechos que bajo la organización colonial de poder son sólo los derechos del amo? Para tratar de responder a esta pregunta se ha de volver la cara hacia la categoría-metáfora fundacional de la filosofía política moderna/colonial, el *estado de naturaleza*.

En la tradición de la filosofía política moderno/colonial, la fundamentación y justificación del Estado pasa por la interiorización del principio metafísico que corresponde a la categoría de individuo como unidad mínima en la que es divisible la sociedad. Principio metafísico que se estructura a partir de un positivismo de carácter inductivo para el cual el individuo es la parte que permite recomponer el funcionamiento del todo. Visión mecanicista-newtoniana de la sociedad, que una mirada cuántica desborda por completo. La naturalización del individuo como unidad autónoma es la amalgama constituida por la complicidad entre la epistemología dominante, el ideal antropológico de la sociedad occidental.

This dominant paradigm is characterized by making invisible or insignificant the constitutive force of interhuman contact for the formation of subjectivity, of knowledge, and of human reality in general. The relation with objects, whether practical or rhetorical, takes primacy over the relation between human beings. The first motivation for this way of thinking is to attain knowledge, truth, comprehension, or adequate understanding. The self is thereby taken to be primarily a monad, a transcendental ego, or an autonomous and free human being for whom the relation with the Other tends to represent only an undesirable detour in the Project of adequately representing the world. The self becomes allergic to the Other, and the intersubjective contact is then accounted for either in epistemological categories or in concepts tied to a theoretical approach. (Maldonado-Torres, 2008: 237)

Visto así, el individuo, en tanto proposición metafísica, es anterior a la agrupación, anterior a toda relación. Luego, el *estado de naturaleza* es el estado de la relación primera, y dado que el individuo busca por naturaleza su propia satisfacción, y lo que busca sólo puede ser logrado a expensas de la no-satisfacción de otros individuos dadas las constricciones materiales; la relación primera es la de la guerra, por lo que el *estado de naturaleza* es estado de guerra. En esta idea del estado permanente de guerra radica la necesidad de un ente superior que administre las relaciones entre “individuos”. El Estado se hace indispensable ya que la guerra amenaza la existencia, además de que la muerte, como negación de la vida, niega la posibilidad de satisfacción individual. Por tanto, el *estado de naturaleza* debe ceder ante el *Estado de derecho*. De esto se desprende que la forma Estado es la dimensión espacio-temporal donde se administra los derechos individuales.

El estado moderno/colonial queda así definido desde una ficción metafísica que consiste en creer en la existencia de una unidad autónoma, autogenerada y auto-contenida, previa a toda relación. El reconocimiento interiorización de la categoría *individuo*, por parte de las ciencias sociales en general, resulta comparable al argumentar que la abeja es existencia primera y la colmena existencia segunda, es decir, que la abeja existe antes de la colmena, lo cual resulta tanto imposible como impensable.

Sin embargo, para quienes defienden la primacía del individuo como punta de lanza para la justificación del Estado neoliberal, esta ficción metafísica está objetivada en la matriz colonial de poder que permanentemente desagrega las relaciones y materializa al individuo en la consciencia a través de regímenes jurídicos⁶ que desconocen derechos colectivos y privilegian los derechos individuales como los únicos reconocibles y administrables. Nuevamente, el eurocentrismo y su gramática auto-referente ponen de manifiesto un discurso tautológico como única forma de legitimación, un orden discursivo cuyos enunciados son producidos por toda una tecnología categorial tanto de las ciencias sociales como de las llamadas ciencias naturales.

El individualismo extremo de la agenda neoliberal a lo Margaret Thatcher, para quien no existe “eso que se llama sociedad, sino únicamente hombres y mujeres individuales” (Harvey, 2007: 29), junto a la mercantilización absolutamente de todo, ha tenido consecuencias en las formas de agregación social producto de la insistencia en que la fuerza de trabajo es una mercancía más.

Despojada de la capa protectora que le conferían unas instituciones democráticas saludables, y amenazada por todo tipo de dislocaciones sociales, la mano de obra desechable se orienta de manera ineludible hacia otras formas de institucionalidad que le permitan construir vínculos de solidaridad social y expresar una voluntad colectiva. Proliferan, pues, desde bandas y cárteles criminales, a redes de narcotráfico, minimafias y jefes de las favelas, pasando por organizaciones comunitarias, de base y no gubernamentales, hasta cultos seculares y sectas religiosas (...) formas sociales alternativas que colman el vacío que se deja atrás cuando los poderes estatales, las partidos políticos y otras formas institucionales son activamente desmantelados o simplemente se marchitan como centros de esfuerzo colectivo y de vinculación social. (Harvey, 2007: 188)

Mientras el Estado moderno/colonial en su momento neoliberal, instrumento de dominio a partir del principio metafísico que justifica su existencia, deviene en

⁶ Hay que recordar, como señala David Harvey (2007), que en este extraño mundo las empresas son definidas como individuos (jurídicos), por lo que no hace falta señalar a quién se refiere la retórica neoliberal cuando aboga por la libertad y la propiedad. Sólo debemos recordar, como él hace, lo que Marx decía: frente a dos derechos en disputa se impone el más fuerte.

un mecanismo de desagregación, de ruptura de todo vínculo y de toda relación, la búsqueda por la superación de la dominación/explotación debe transitar por la construcción de un Estado descolonial transmoderno⁷ (y no posmoderno), un Estado que no parta de un principio metafísico, sino, siguiendo a Enrique Dussel, de un principio ético. La introducción de dicho principio ético hace del Estado no el espacio-tiempo donde se administra los derechos individuales sino donde se administra las relaciones. La ética es un asunto de relaciones y no precisamente de relaciones entre individuos (lo que sería un segundo momento en la metafísica de la filosofía política moderno/colonial) sino de relaciones entre sujetos.

La categoría *sujeto*, a diferencia de la categoría *individuo*, no se refiere a un ente autónomo, autogenerado y auto-contenido, sino a un agente, a la concreción simbólico-material de múltiples relaciones. El sujeto entendido de esta manera no es autonomía, es relación, es responsabilidad ética por el otro, con el otro en tanto otro. Por lo tanto, la vía para la construcción de un Estado más allá del horizonte moderno/colonial no es el diálogo entre individuos sino la intersubjetividad. Para lograr esto, los caminos se los ha de trazar desde los lugares de enunciación de aquellos que han sobrevivido a la lógica totalizante y a la dictadura de la categoría *individuo*.

Superar la lógica de la colonialidad, en el marco de las relaciones que tienen lugar en el seno del Estado-nación implica necesariamente hacer a un lado la retórica de la modernidad, para ello debemos explorar sus límites, las voces que han quedado al margen de lo decible y lo pensable, en las fronteras de lo posible. Para construir un marco-otro de relaciones no entre individuos sino entre sujetos, se ha de plantear las dificultades que como enunciados presentan las políticas públicas, en cuanto tienen como punto de partida la “inclusión” de aquellos que han sido “excluidos” como individuos y no como sujetos.

2. De la retórica de la “inclusión” y la lógica de la “exclusión”

Las próximas líneas deben ser tomadas como una provocación al sentido común y a los discursos inherentes al mismo, esto es, como estrategia epistemológica que, en ningún momento, tienen como objetivo cerrar el debate desde conclusiones totalizantes y deterministas/reduccionistas. Deben ser leídas como el andar espacio-temporalmente por los caminos de la contradicción; en especial el camino de quien ha transitado al interior de la Universidad Bolivariana de Venezuela Sede Chaguaramos, pasaje construido desde una relación especular que ha negado el contrapunto⁸ con las llamadas universidades tradicionales. Parafraseando lo dicho por Fidel Castro, el camino de lo que está tan lejos de Dios y tan cerca de la Universidad Central.

⁷ Para la noción de transmodernidad, ver Enrique Dussel (2000).

⁸ Para el concepto de Contrapunto revisar Fernando Ortiz, (1978).

La experiencia, en el espacio-tiempo Chaguaramos, implica la transición desde un lugar privilegiado, el lugar que como centro define al resto, un lugar desde donde se piensa y representa al país. Una sede que, reproduciendo la dicotomía interior/exterior, se constituyó como ícono (en sentido semiótico) que sustituye a toda la Universidad. Un lugar que, separado del común de la gente, requiere de un carné que permite traspasar límites delineados por una reja y un par de guardias de seguridad, quienes discriminatoriamente deciden a quién le piden dicho carné y a quién no.

Dicha experiencia es la del tránsito por una identidad construida desde una alteridad cercana que la estructura institucionalmente desde una relación sólo de oposición y no de contraste (no sólo por la distancia espacial, sino porque los profesores de la UBV habitamos, en el sentido del *habitus* de Bourdieu, en la UCV). La experiencia de una institución que intenta ser la encarnación concreta de la Utopía, corriendo los riesgos de las Grandes Utopías de la modernidad/colonialidad (desarrollo, bienestar, modernización, etc.), esto es, convertirse en otro proyecto imperial/colonial, aunque la frase suene ridícula.

Así, esta sección tomará como punto de partida una de las principales preocupaciones en materia educativa dentro del marco de la Revolución Bolivariana, aquella que ha estado orientada a fortalecer un sistema de universidades a través de políticas públicas que permitan *la inclusión* de la mayoría de la población al sistema formal de educación “superior” una vez completado el ciclo de educación “inferior”.

La ruta a seguir, en esta última parte, será la de establecer la relación entre el concepto de totalidad y la dicotomía inclusión/exclusión; relación que se establecerá a la luz la dicotomía occidentalismo/orientalismo como catalizador de la discusión.

Edward Said, intelectual palestino ya fallecido, en su texto clásico *Orientalismo* (2006), define a éste como el mecanismo de representación usado por occidente para crear la imagen del oriente. Aquí es necesario recordar cómo, mientras la sociología nace como la disciplina para el estudio de la sociedad (occidental), la antropología nace como aquella disciplina cuyo objeto de estudio será constituido por los otros, bárbaros primero y tercer mundo después, el orientalismo (principalmente en la tradición de los colonialismo británico y francés) pone su mirada en las llamadas civilizaciones del oriente. En este sentido, Said nos dice que el orientalismo:

(...) es una forma extrema de realismo; es una manera habitual de tratar cuestiones, objetos, cualidades y regiones supuestamente orientales; los que lo emplean quieren designar, nombrar, indicar y fijar aquello de lo que están hablando con una palabra o una frase. Se considera entonces que esa palabra, o esa frase, ha adquirido una cierta realidad o que simplemente es la realidad. Desde un punto de vista retórico, el orientalismo es absolutamente anatómico y enumerativo; utilizar su vocabulario es comprometerse a particularizar y

dividir las realidades de Oriente en partes manejables... El orientalismo se fundamenta en la exterioridad, es decir, en el hecho de que el orientalista, poeta o erudito, hace hablar a Oriente, lo describe, y ofrece abiertamente sus misterios a Occidente, porque Oriente sólo le preocupa en tanto que causa primera de lo que expone... El producto principal de esta exterioridad es, por supuesto, la representación... (Porque) Otra de las razones que me llevan a insistir en la idea de la exterioridad es mi necesidad de aclarar, al referirnos al discurso cultural y al intercambio dentro de una cultura, que lo que comúnmente circula por ella no es <<la verdad>>, sino sus representaciones. (Said, 2006: 44-45)

Así mismo, la diferencia entre antropología y orientalismo tiene su sustento en la diferencia entre diferencia colonial y diferencia imperial; la primera es la distancia entre el imperio y sus colonias. Mientras, la diferencia imperial radica en la distancia entre dos imperios. Esto se traduce en formas distintas de producir conocimiento sobre el otro-colonial y el otro-imperial, lo cual se traduce en posiciones diferenciadas dentro del relato que justifica cierta filosofía de la historia (Mignolo, 2009).

El mecanismo epistemológico que hace posible esta diferenciación no es más que la colonización del tiempo y del espacio. Mecanismo mediante el cual el bárbaro, aquel que se encuentra fuera de los límites espaciales de la totalidad, es convertido en primitivo al ser ubicado fuera de los límites temporales de dicha totalidad. En este sentido, los otros de la antropología son bárbaros/primitivos de segundo orden en relación a los bárbaros/primitivos del orientalismo.

El antropólogo venezolano Fernando Coronil (1996) contrapone al orientalismo de Said el occidentalismo como mecanismo de auto-representación de occidente. El occidentalismo es, para Coronil, la condición de posibilidad del orientalismo, no hay imagen del oriente sin una auto-imagen de occidente. La relación entre orientalismo y occidentalismo es especular, en el sentido en el que uno es el reflejo opuesto del otro.

Dicho esto, puede comenzar a de-velarse como la relación entre occidentalismo/orientalismo e inclusión/exclusión es proporcional. Esto es, que la inclusión es el deber civilizatorio de occidente, mientras la exclusión es el lugar que habita el oriente. Ser excluido implica ser representado como carente de las facultades que garantizan el despliegue de la “naturaleza humana”, despliegue que sólo es posible en occidente como inclusión.

En el centro de ambas dicotomías se encuentra la escisión ontológica que sirve de base para la separación entre sujeto y objeto. Mientras la civilización y sus emisarios son agentes de un proceso de inclusión, el oriente bárbaro es actor de dicho proceso; es decir, debe cumplir el rol que le ha sido asignado por la agencia civilizatoria de la sociedad occidental.

Lo más importante del orientalismo, como mecanismo de representación del oriente, deviene del poder de occidente no sólo para imponer a los occidentales una definición de un oriente salvaje, despótico y naturalmente antidemocrático, sino que, dada su eficacia, occidente es capaz de lograr que los “orientales” se piensen a sí mismos según como los ha definido el mundo occidental. *Quien tiene el poder para decirme quien soy, también tiene el poder para hacerme creer que lo que él dice que soy es lo que soy.* Aquí radica uno de los éxitos del eurocentrismo, el americanismo, en fin del occidentalismo.

Ahora bien, las políticas de inclusión educativa no parecen haber superado la misión civilizatoria, ya que de momento el orden del discurso educativo, cabalgando sobre las nociones de “buena vida” heredadas del “*Welfare State*” (Estado de Bienestar) y potenciadas por la magia omnipotente del petro-Estado, ha hecho imposible parar la carreta y detenerse a mirar el paisaje de contradicciones. Entre esas contradicciones se cuenta la distancia epistémica entre definirse como Universidad Popular y Universidad de Estado; esto es, la relación antagónica entre Estado Docente y Educación Popular.

En orden de sustentar lo que se acaba de afirmar, remitámonos a la vigésima segunda edición del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (versión web), donde se señala que: inclusión, proviene del latín *inclusio* y no es más que la “Acción y efecto de incluir”⁹; mientras la palabra “incluir”, del latín *includere*, se define como: “Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites”.

Al recordar la definición de totalidad trabajada por Dussel (1995), se encuentra que ésta, en tanto horizonte de sentido o frontera ontológica de la existencia, juega el papel de metadiscurso o de espacio gramatical que define las reglas de enunciación desde su interior. Esto significa, palabras más palabras menos, que incluir no es más que traer al que está fuera de los límites de la polis e insertarlo en el proyecto de cosmópolis¹⁰, promovido por la modernidad. Vale decir, la palabra inclusión se erige bajo mecanismos epistemológicos que enmascaran su racismo.

El racismo oculto en la dicotomía incluido/excluido es aquel presente en la voz de quien incluye (cristianización/evangelización, civilización, modernización, progreso, desarrollo). Quien incluye es quien ya está adentro y desde el interior presume que el Otro está en un afuera absoluto; lo que no ve quien incluye es que aquél que es incluido ha estado dentro desde siempre pero en condiciones desiguales, por lo tanto, incluirlo es reconquistarlo.

Mediante un ejercicio epistemológico, es posible afirmar que la dicotomía inclusión/exclusión, en relación con la modernidad/totalidad, no se aleja de la dicotomía occidente/oriente, relación en la cual el lugar de quien incluye es el

⁹ Ver la página web de la Real Academia de la Lengua Española.

¹⁰ Para el concepto de cosmópolis, ver Santiago Castro-Gómez (2007)

occidentalismo, esto es, la representación que occidente tiene de sí mismo, mientras el lugar de quien es incluido no es más que la del orientalismo, el lugar de un otro exótico y salvaje que se mantiene fuera de la totalidad.

Lo que en estas líneas se propone no es un intento de negación de los procesos de marginalización, propios de un sistema generador de desigualdades; todo lo contrario, es un llamado que implica la historización de los mecanismos históricos de inclusión. Como lo ha señalado Mahmood Mamdani (1999), esto es conocer no las formas de “exclusión”, sino las formas en las que las poblaciones del mundo han sido incluidas-desposeídas dentro de la trama de jerarquías que constituyen el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial como sistema histórico.

Así, las políticas de inclusión educativa corren el riesgo de convertirse -por no afirmar que lo son- en una forma de colonialismo interno, en la medida en que la gramática de la totalidad, esa que establece la condición de posibilidad de ciertos enunciados, es la que da la mano a quienes “deciden” ingresar a la educación “superior”, pero al mismo tiempo se encuentra presente en aquellos que desde la Universidad, tradicional o de nuevo cuño, deciden validar determinadas formas de conocimiento y excluir otras.

La relación inclusión/exclusión es hija de la modernidad/colonialidad; quien incluye vive la retórica de la modernidad mientras el incluido es víctima de la lógica de la colonialidad. La falacia de la inclusión es miope frente a la colonialidad, al negar ontológicamente el lugar de exclusión desde la retórica de la modernidad. Dicha miopía oculta que incluir, en el marco de la racionalidad/totalidad, no es más que reubicar lo Otro dentro de lo mismo.

Quien incluye, cosificando al Otro, parte de una representación a histórica del Otro, y así como el orientalismo, como mecanismo de representación, le niega al Islam su capacidad transformadora y su existencia como opción histórica, no trasciende la relación epistemológica entre un sujeto -activo- que conoce a un objeto -pasivo- ya conocido. *El imaginario de la inclusión*, como mecanismo de representación del excluido, funciona desde una gramática que niega los procesos de transformación propios de la exterioridad, los esencializa.

Al mismo tiempo, la relación entre quien incluye y aquél que es incluido dentro de la totalidad tiene su fundamentación en la moral cristiana y su principio mesiánico de salvación y rescate. Por ejemplo, el tan promovido rescate de “nuestras tradiciones” parte de un principio que esencializa las identidades políticas que se cruzan al interior del Estado-nación, lo que resulta en la defensa de la “identidad nacional” como reducción de la cultura y la identidad a una cuestión de folklore; invisibilizando que la nación, como *comunidad imaginada*¹¹, ha sido históricamente

11 Para el concepto de nación como comunidad imaginada, ver la obra “Comunidades Imaginadas” de Benedict Anderson (2005).

el proyecto político de una élite, ocultando que la identidad nacional responde, en tanto proyecto político, a la identidad política de la élite blanca-criolla que lideró la construcción del Estado-Nación en América Latina.

Por todo lo anterior, incluir, desde la mirada de la totalidad, implica negar al Otro, negarle su posibilidad de ser, en la medida en que se-es-dentro, se es con toga y birrete. Tan sólo ha de recordarse la resistencia de algunos estudiantes a utilizar el traje académico de la UBV y la no negación, tanto de parte de estudiantes como de profesores y autoridades, del acto de grado como ritual de pasaje que, en tanto narrativa¹², es la concatenación de acciones motivadas por pasiones del querer, del querer-tener-para-ser. Pensar luego existir, graduarse-tener-un-título-luego-ser.

En este sentido, se debe recordar el ejemplo que daba el Profesor Héctor Soto mientras presidía la Misión Cultura. En un encuentro organizado por la Coordinación Nacional del PFG en Estudios Jurídicos, él contaba la historia de un pescador que ingresa a la Misión Cultura queriendo ser cada vez más y mejor pescador y termina siendo licenciado en educación, lo que -para quien escribe- se interpreta/comprende como la muerte del pescador.

El imaginario de la inclusión, como hemos dicho, tiene de un lado al sujeto-que-incluye y de otro al sujeto-que-es-incluido, se sustenta en la ficción dentro-fuera y, como en el orientalismo, quien tiene el poder de imponer las definiciones (aquel que se dice a sí mismo incluido) despoja al “excluido” de toda agencia. La desposesión de la agencia del excluido se logra a través de un proceso de victimización que lo objetiviza, una vez convertido en objeto se convierte en el centro de las políticas sociales elaboradas por quienes, con buenas intenciones y desde adentro (incluidos), pueden incluir al excluido.

La democratización de las políticas sociales, sus “objetos” y su planificación, no es suficiente para la superación de los límites que impone el principio de “inclusión” como fundamento de la política. Para evitar la negación del otro, implícita en la mirada totalitaria-totalizante de quien incluye, es necesario pasarse por el camino de los “excluidos”¹³ y preguntarse ¿a qué es en lo que se quiere incluir?, ¿cuáles son los satisfactores que desean para sus necesidades?, ¿será que el camino del Blackberry para todos y todas es el camino hacia el socialismo del siglo XXI? Es la socialización del bienestar que promete el imaginario de progreso la respuesta; imaginario expresado en tecnologías que emanan del deterioro del planeta (y a través de las cuales, por ejemplo, se incrustan en cristales de silicio las palabras que forman este documento).

12 Desde una semiótica de las pasiones.

13 Quienes no han sido bendecidos con el bienestar del progreso y del desarrollo. Tan sólo vale saber que Estados Unidos de Norteamérica consume el 50% de lo que se produce en el mundo para darse cuenta que ese “bienestar” que tanto promete el desarrollo no es democratizable.

Preguntarse a qué quiere incluirse el excluido, *en una sociedad cuyo éxito es hacer pensar a los de abajo como los de arriba*, equivale a preguntarse qué busca una persona al querer ser abogado, lo que, en el caso del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos, implica preguntarse si su decisión no está mediada por las representaciones que del abogado circulan en nuestra sociedad.

De igual manera, el argumento vale para preguntarse ¿por qué un estudiante, bachiller en humanidades, que no vio química, termina en el Programa de Formación de Grado de Salud Pública o de Radioterapia ya que no pudo ingresar a medicina en la UCV?, ¿por qué en el Programa de Formación de Grado en Estudios Políticos no se estudia formas de organización social distintas al Estado-Nacional Moderno/Colonial?, ¿por qué la historia de la filosofía política que se imparte en los PFG reproduce la trayectoria eurocéntrica y helenocéntrica que va del mundo griego al Imperio Romano y termina en el mundo latino-germánico como heredero de la tradición griega, cuando la historia apunta a que fue muy distinta?¹⁴.

¿Es todo esto lo que se pierden quienes están fuera, quienes están “excluidos”? Se pierden de cánones que no han cambiado y racionalidades que no han roto con la lógica de la totalidad que construye al excluido como excluido, desde el interior, como exterioridad. ¿Será que la universalización de la educación superior, al tratar de resolver un problema, ha generado la radicalización del imaginario social en torno a la validez del conocimiento, el trabajo y el sueldo de quien egresa de una universidad? Sin darse cuenta, ¿no se estará negando otros espacios de producción de conocimiento al impulsar, a través de la colonización universitaria, un proceso que tiende a invalidar socialmente a todo aquel que no haya sido iniciado en los saberes de la educación “superior”? Es decir, las políticas de inclusión universitaria son el escenario donde el “inferior” es elevado de estatus. ¿Será que el *imaginario de la inclusión* oculta los procesos de marginalización que ocurren al interior?

Por esto se debe partir de preguntarse: ¿quién incluye?, ¿quién es incluido?, ¿desde dónde y hacia dónde se incluye? Partir desde la noción de *lugar de enunciación* (Mignolo, 2003) permite ubicar la discusión sobre la inclusión en otro plano: uno donde incluir significa introducir a los sectores “excluidos” en las bondades de esa maquinaria trituradora de gente llamada modernidad/colonialidad, significa vivir la utopía capitalista por otros medios.

Al realizar estas preguntas, se reconoce que quienes son conceptualizados como “excluidos” han estado dentro de la totalidad desde su inicio, hace unos 500 años

14 Esto último, referido a que la cultura helénica llega a nor-europa siguiendo el camino del mundo árabe, al igual que el desarrollo de la matemática y la geometría. Recordemos el “Compendio de cálculo por el método de completado y balanceo” (Al-Kitab al-Jabr wa-l-Muqabala, en árabe), realizado por Muhammad ibn Musa al-Jwarizmi en el siglo IX, y traducido al latín tan sólo en el siglo XIII, mientras el mundo nor-europeo tendrá que esperar, para su traducción, hasta el siglo XVIII.

aproximadamente, y coinciden con aquellos a los que Frantz Fanon llamó los Condenados de la tierra. No son el afuera de la modernidad ni su consecuencia, son su cara oculta, son/somos parte constitutiva de la modernidad desde la colonialidad; modernidad y colonialidad dos caras de la misma moneda, la modernidad de una parte del mundo se sustenta en la colonialidad del resto.

Por último, las breves reflexiones que se introduce al final de este texto no son un intento de negar las políticas de democratización de la educación “superior”; todo lo contrario, son un intento de develar las contradicciones que surgen al intentar avanzar hacia el socialismo desde una sociedad al interior del sistema-mundo capitalista. Es un intento de llamar la atención sobre las prácticas totalizantes que pueden conducir hacia formas que reproducen la lógica de la colonialidad.

Al colocar la dicotomía inclusión/exclusión y su relación con la dicotomía dentro/fuera o la dicotomía interior/exterior en clave descolonizadora queda evidenciado cómo los caminos son distintos y complejos. En este sentido, el camino para la construcción del socialismo del siglo XXI no puede ser el de la inclusión, tal como se la ha descrito en estas líneas. Debe tomar el camino de la solidaridad entre las múltiples luchas, nunca el de la reducción de las luchas a un único y determinante camino. Solidaridad en la lucha implica acompañar al indígena, al negro/a, a la mujer, al homosexual, al niño/a, en sus luchas sin tener que convertirse en indígena, negro/a, mujer, homosexual o niño/a. La actual situación del planeta, en la que cada día es más evidente que todas las formas de vida han sido puestas en riesgo producto del cambio climático, hace necesario negar todo proceso de inclusión, en cuanto éste signifique la inserción, ficticia siempre, al interior de la totalidad.

Así, la “destrucción” del Estado-nacional-moderno-colonial debe transitar por una discusión profunda sobre lo que se entiende por inclusión. En este sentido, una reflexión etnográfica, antropológica, filosófica, política, pedagógica, etc., que permita hacer una aproximación a las reglas de producción de significados que establecen los límites de esta inclusión, como el lugar de enunciación que niega la diferencia colonial. Esta reflexión resulta fundamental en pro de incursionar en proyectos basados en principios interculturales que permitan la germinación de procesos transculturales¹⁵, procesos que trasciendan la lógica de la totalidad, que desde la transducción entendida como “el conjunto de procesos de (re)significación mediante el cual una cultura, un grupo étnico transforma los sentidos que se

15 Transcultural según la acepción antropológica del abogado cubano, hecho etnólogo, Fernando Ortiz, quien acuña el término “transculturación” en oposición a la noción de aculturación proveniente de la antropología norteamericana. Para Ortiz, transculturación expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica la voz anglo-americana aculturación, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial deculturación: además significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran ser denominados neoculturación (Ortiz, 1978: 96).

centrifugan alrededor de ésta en otros sentidos, sentidos-otros” (Romero, 2008), para avanzar hacia procesos que concreten la *Transculturalidad* como el establecimiento de diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales” (Castro-Gómez, 2007: 90).

A modo de fuga

El discurso moderno/colonial de la inclusión/exclusión, justificado desde una sociedad atomizada en su autodefinición por la categoría *individuo* garantiza la reproducción de una mecánica de las relaciones sociales formulada desde una lógica instrumental y facilitada por la tautología de la inclusión. Mientras, la posibilidad de un Estado-descolonizado es una perspectiva de la relación, en la que, como ya se ha dicho, el ente es desplazado por el agente, donde lo continuo-discontinuo forma parte de una hermenéutica relacional.

Visto así, hay dos escalas paradigmáticas en el discurso de la inclusión; la primera, aquella que corresponde a lo que el marxismo llamó las condiciones objetivas, referidas aquí como las condiciones materiales para la reproducción de la vida. En este plano, la inclusión ha de ser sustituida por el reconocimiento, se debe partir no del principio liberal de *igualdad de oportunidades*, ya que a iguales oportunidades se le oponen condiciones desiguales. De tal forma que, para acortar las distancias entre condiciones y oportunidades, las políticas sociales deben partir de las condiciones, de lo contrario, al brindar sólo oportunidades deja las posibilidades en manos del mercado.

Mientras la inclusión se centra en brindar oportunidades, el reconocimiento se centra en brindar condiciones. Esto significa darse cuenta de que el despliegue de las potencialidades de las personas varía según sus condiciones, y éstas son siempre sociales, por lo tanto el principio de reconocimiento como alternativa al de inclusión resulta primordial para la reconstitución del sujeto y para hacer frente a la dictadura neoliberal del individuo.

Lo trascendente de este giro en la concepción de los principios ontológicos de las políticas sociales radica en poder generar programas de atención social que, alejados del reino del mercado, se enfoquen en el ser humano. Si se trata de política universitaria y de democratización del ingreso a las universidades, reconocer pasa por dar cuenta de las potencialidades de los bachilleres en tanto resultado de un sistema educativo que no es más que una estafa.

En tal sentido, no se trata sólo de brindar las oportunidades (cupos en las universidades) sino de garantizar las condiciones objetivas y subjetivas, lo que implica hacer frente al reto de bachilleres con serios problemas de lecto-escritura

y matemáticas, con todas las consecuencias cognitivas que devienen de estos. Reconocer estas condiciones implica generar políticas que apunten a transformar dichas dificultades.

En el plano de las subjetividades, se requiere una ruptura semiótica con la totalidad que desde los bordes figure los caminos no totalizantes que se ha de seguir, para esto resulta fundamental la transducción del Estado y las relaciones sociales que lo habitan, lo que implica construir una semiosis-otra, que supere los procesos de traducción que dieron origen al Estado-nación.

La Universidad ha de contribuir con procesos de ruptura epistemológica, a través del cual el poder de “explicación de la realidad” y la eficacia simbólica que han detentado las concepciones seculares sobre “El Mundo” dejen de tener sentido. Sólo cuando “El Mundo” deje de tener sentido, sentidos-otros serán posibles. Para esto, el movimiento epistémico hacia una semiótica decolonial -no sólo como herramienta para la investigación, sino como estrategia metodológica para acceder a los procesos perceptivos, en tanto ejercicio hermenéutico- es fundamental para develar los múltiples recortes de lo real que constituyen la realidad como construcción social.

En este sentido, sociedades como las tojolabales del sur de México tienen mucho que enseñar: en estas comunidades el individuo no existe, en lengua tojolabal resulta imposible individualizar las responsabilidades. Por ejemplo, como ha señalado Lenkersdorf (2009), la forma en tojolabal que corresponde con la expresión en español *uno de nosotros cometió un delito*, es *nosotros cometimos un delito*; de este modo, para el tojolabal la responsabilidad es corresponsabilidad, no es cosa de un individuo sino de todos. De igual manera, la expresión tojolabal correspondiente al español *yo te dije es yo dije, tú escuchaste*. En español, la relación gramatical se produce entre un individuo (yo) que habla y un objeto (te) que escucha, mientras que en el tojolabal se expresa la relación entre un sujeto que habla y otro que escucha, lo cual representa un principio de complementariedad, uno donde el que habla necesita del otro que escucha, es una relación de comunicación y no el monólogo del logos moderno/colonial que sólo se escucha a sí mismo, despojando a todos lo demás del derecho al habla.

Para que el Estado social de derecho y de justicia, definido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se constituya en un Estado más allá de las formas modernas/coloniales, es necesaria la supresión de la categoría *individuo* como principio metafísico de interpretación. Sin embargo, atreverse a pensar una sociedad sin individuos resultará desconcertante para quienes se lo propongan, devendrá en momento existencial, en tanto momento de agonía. El exorcismo del individuo de nuestra consciencia será un parto que implique la re-existencia como el punto de partida para un sistema histórico menos desigual y en el cual la vida no se encuentre amenazada.

Bibliografía

- Anderson, B.** (2005). *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arrighi, G.** (1999). *El largo siglo XX*. Madrid: AKAL.
- Arrighi, G. y J.S. Beverly.** (1999a). *Caos y orden en el sistema-mundo moderno*. Madrid: AKAL.
- Arrighi, G.; Hopkins, T.K.; y Wallerstein, I.** (1999b). *Movimientos antisistémicos*. Madrid: AKAL.
- Arrighi, G.** (2007). *Adam Smith en Pekín: Orígenes y fundamentos del siglo XXI*. Madrid: AKAL.
- Castro-Gómez, S.** (2005). *La Hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S.** (2005a). *La Postcolonialidad enseñada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S.** (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R.** (2007). “Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico...” En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chatterjee, P.** (2008). *La nación en tiempo heterogéneo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Coronil, F.** (1996). “Beyond occidentalism: Toward nonimperial geohistorical categories”. En: *Cultural Anthropology*, Vol. 11, N° 1: 52-87.
- Demaria, C.** (2004). “Teoría, métodos y política: una confrontación entre la semiótica y los cultural studies”. En: *deSignis* N° 6. *Comunicación y Conflicto Intercultural*. Coord. Cristina Peñarín Beristan con colaboración de Walter Mignolo.
- Dussel, E.** (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. 5^{ta} ed. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E.** (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Caracas: Faces/UCV.
- Dussel, E.** (2006). *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E.** (2007). *Política de la Liberación: Historia Mundial y Crítica*. Madrid: Trotta.

- Dussel, E.** (2008). “Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad”. En: Revista *Tabula Rasa*. Colombia, N° 9, 153-197, julio – diciembre.
- Dussel, E.** (2009). *Política de la Liberación: Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- Fabbri, P.** (2000). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fanon, F.** (2007). *Los Condenados de la tierra*. Kolectivo. Rosario, Argentina: Último Recurso.
- Fanon, F.** (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Colección Cuestiones de Antagonismo. Madrid: AKAL.
- Grimson, A.** (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R.** (2004). “Hibridez y mestizaje: ¿sincretismo o complicidad subversiva? La subalternidad desde la colonialidad del poder”. En: *deSignis N° 6. Comunicación y Conflicto Intercultural*. Coord. Cristina Peñarín Beristan con colaboración de Walter Mignolo. FELS. Barcelona: Gedisa.
- Grosfoguel, R.** (2007). “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Grosfoguel, R.** (2007). “Decolonizing political-economy and port-colonial studies: transmodernity, border thinking and global coloniality” En: Grosfoguel, R.; Maldonado Torres, N. y Saldivar J. D. (Eds). *Unsettling postcoloniality: coloniality, transmodernity and border thinking*. Duke University Press.
- Gunder Frank, A.** (1998). *ReORIENT: Global Economy in the Asian Age*. Londres: University of California Press.
- Harvey, D.** (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Barcelona: AKAL.
- Kontopoulos, K.** (1993). *The Logics of Social Structure*. New York: Cambridge University Press.
- Lander, E.** (1990). *Contribución a la crítica del marxismo realmente existente: Verdad, ciencia y conocimiento*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Lewis R., G.** (2000). *Existential Africana: understanding Africana existential Thought*. Gran Bretaña: Routledge Press.
- Lewis R., G.** (2006). *Disciplinary Decadence: Living thought in trying times*. Londres: Paradigm Publishers.
- Lowi, T.** (1992). “Estudio de casos y políticas públicas”. En: Aguilar, L. *La hechura de las políticas públicas*. México: Miguel Angel Porrúa.

- Magariños, J.** (2009). “Los bordes de la semiótica”. En: *Actas del IX Congreso Mundial de Semiótica Helsinki/Imatra; Vol II*. Finlandia: International Semiotics Institute.
- Maldonado-Torres, N.** (2004). “The topology of being and the geopolitics of knowledge Modernity, empire, coloniality”. *CITY*, Vol. 8, N° 1, APRIL
- Maldonado-Torres, N.** (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Maldonado-Torres, N.** (2008). *Against war: views from the underside of modernity*. Duke University Press.
- Mamdani, M.** (1999). “Historicizing power and responses to power: Indirect rule and its reform”. En: *Social Research*. 66, 3; Research Library. Nueva York.
- Mignolo, W.** (2000). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Caracas: FACES-UCV.
- Mignolo, W.** (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: SIGNO.
- Mignolo, W.** (2003). *The Darker side of the renaissance: Literacy, Territoriality, and colonization* University of Michigan. 2^{da} ed.
- Mignolo, W.** (2003a). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: AKAL.
- Mignolo, W.** (2004). “Globalización, doble traducción e interculturalidad”. En: *deSignis N° 6. Comunicación y Conflicto Intercultural*. Coord. Cristina Peñarín Beristan con colaboración de Walter Mignolo. FELS. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W.** (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W.** (2009). “El desprendimiento: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad”. En: Grosfoguel, R. y Romero, J. *Pensar Decolonial*. Caracas: La Urbana.
- Ortiz, F.** (1978). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Peñarín, C. y Mignolo, W.** (2004). *Comunicación y Conflicto Intercultural*. deSignis N° 6. FELS. Barcelona: Gedisa.
- Podetti J., R.** (2004). *Mestizaje y transculturación: la propuesta latinoamericana de globalización*. Comunicación presentada en el VI Corredor de las Ideas del Cono Sur, 11 al 13 de Marzo de 2004. Montevideo.

- Pomeranz, K.** (2000). *The Great Divergence: China, Europe, and the making of modern world economy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Quijano, A.** (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina”. En: Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. Caracas: FACES – UCV.
- Quijano, A.** (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Romero, J.** (2008). *Acculturation, Transculturation and Colonial Difference: Transduction; a semiotic-epistemic possibility of resistance*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Semiótica de la Cultura. China: Universidad Normal de Nanjing.
- Said, E.** (2006). *Orientalismo*. 4^{ta} ed. España: Ediciones de bolsillo.
- Wallerstein, I.** (2003). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I.** (2004). *El moderno Sistema Mundial: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I.** (2005). *El moderno Sistema Mundial: agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I.** (2006). *Capitalismo Histórico*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I.** (2006a). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I.** (2007). *El moderno Sistema Mundial: el mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750*. México: Siglo XXI.

Información para los/as autores/as

Tomando en consideración los apartados de la revista, se contempla la siguiente división:

- | | |
|---|-----|
| a) Temas centrales de interés para la región y los países signatarios del Convenio Andrés Bello | 45% |
| b) Resultados y avances de Investigaciones... | 40% |
| c) Reseñas y comentarios sobre investigaciones, libros y otros documentos de interés y actualidad | 15% |

Estructura

Primera parte a)

Temas centrales de interés para la región y los integrantes del CAB

Producto:

Artículos de Publicación científica en función del tema central de cada número

Requisitos de Publicación:

Se expresan en los requisitos a) de publicación

Segunda parte b)

Resultados y avances de investigación

Producto:

Resúmenes ejecutivos de los avances de investigación

Se expresan en los requisitos b) de publicación

Tercera parte c)

Reseñas y comentarios sobre investigaciones, libros y otros documentos de interés y actualidad

Producto:

Reseñas y comentarios sobre productos de actualidad

Se expresan en los requisitos c) de publicación

Requisitos para publicación en INTEGRA EDUCATIVA

La Revista *Integra Educativa* es una publicación periódica cuatrimestral indexada internacionalmente cuya idea original pertenece al *Instituto Internacional de Integración* del Convenio Andrés Bello, la misma profundizará temáticas Educativas de los diferentes pueblos de América Latina, el Caribe y otros países.

Requisitos:

- a) Los trabajos deberán ser originales y versar sobre temas desarrollados en el marco de la unión e integración de los países miembros.
- b) PRIMERA PARTE: La extensión de los trabajos deberá ser entre 10-25 páginas en tamaño carta, a espacio y medio (1 ½) y numeradas. Se acompañará de un *abstract* de 100 a 150 palabras en inglés y en español, así como de las palabras clave en inglés y español, todo impreso por una sola cara, en letra fuente *Times New Roman* de 12 pts. o *Arial* de 11 pts.
- c) SEGUNDA PARTE: La extensión de los trabajos deberá ser entre 10-12 páginas en tamaño carta, a espacio y medio (1 ½) y numeradas. Se acompañará de un *abstract* de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como de las palabras clave en inglés y español todo impreso por una sola cara, en letra fuente *Times New Roman* o similar de 12 pts.
- d) TERCERA PARTE: La extensión de los trabajos deberá ser de 5-10 páginas en A4, a espacio y medio (1 ½) y numeradas, por una sola cara en letra fuente *Times New Roman* de 12 pts. o *Arial* de 11 pts.
- e) Los trabajos deben ser remitidos impresos en un original y tres (3) copias (éstas últimas no deben incluir la identificación de los/as autores/as) a la dirección del IIICAB. También se recibe los manuscritos en versión electrónica en dos archivos: uno con los datos de(los/as) autor(es/as) y otro sin identificación.
- f) Además, se debe enviar un correo electrónico a revista@iicab.org.bo con el artículo editado en Word para Windows 6.0 ó superior, dirigido al Director IIICAB.
- g) También, por cada autor/a se debe anexar un párrafo de no más de 50 palabras donde se indique: título académico que posee, lugar de trabajo, área del conocimiento donde investiga, e-mail y dirección postal, será conveniente señalar el perfil académico y profesional y su línea de investigación.

- i) Asimismo, debe enviar una carta a la Comisión Editora-Científica donde conste que el trabajo presentado es inédito o pertenece a una revisión o análisis documental, se manifieste la voluntad del/la autor/a de publicarlo en Revista *INTEGRA EDUCATIVA* y se detalle explícitamente que no ha sido enviado a ninguna otra publicación.
- j) La Comisión Editora-Científica someterá los trabajos al arbitraje de por lo menos dos expertos en el área específica mediante el procedimiento de “doble ciego”. El juicio emitido por los árbitros será notificado a los/as autores/as. La Comisión Editora-Científica se reserva el derecho de introducir las modificaciones que considere pertinentes en aspectos formales.
- k) Artículos no solicitados por la Comisión Editora-Científica: serán seleccionados según su oportunidad e interés para la Revista, pudiendo ser publicados en el número que estime conveniente la Comisión Editora-Científica. En caso de aceptación, le comunicará al (a la) autor/a o autores/as de cada uno de ellos el volumen y número de la Revista en que aparecerá publicado. En caso de rechazo, no se devolverá el original.
- l) Derecho a Réplica: Se invita a los lectores a ejercer el derecho a réplica sobre los materiales publicados en esta revista. Para ello, pueden enviar sus observaciones a través de correspondencias o de artículos dirigidos a la Comisión Editora-Científica. Éstos podrán ser publicados según el criterio de esta comisión y siguiendo el proceso de arbitraje.
- m) Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los/as autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en CD compatible.
- n) Los trabajos recibidos serán sometidos a informe de la Comisión Editora-Científica de la Revista (que decidirá sobre su publicación).
- o) Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los/as autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de revisores entre la Comisión Editora-Científica. Ambos procedimientos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de revisores de la Comisión Editora-Científica se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
- p) Se notificará por escrito a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
- q) Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la APA (American Psychology Association).
- r) Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, pudiendo ser solicitado los ejemplares necesarios en fechas posteriores

- s) Los números se cierran los días 1 de marzo, 1 de junio y 1 de noviembre de cada año.
- t) La revista. es de carácter CUATRIMESTRAL.
- u) Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados de la Revista que traten sobre el mismo tema.
- v) La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar al e-mail: revista@iicab.org.bo

Los manuscritos y toda la correspondencia deben enviarse a la siguiente Dirección Postal: **Redacción: REVISTA IICAB. Av. Sánchez Lima N° 2146 La Paz, Bolivia. Casilla 7796 Fax 2411741. Telf.: (591) (2) 2410401 - 2411041.**

Además, debe enviarse versión electrónica del manuscrito a **E-mail: revista@iicab.org.bo**, con copia a **sdealarcon@iicab.org.bo**. Para mayor información también puede usted consultar la Revista electrónica de INTEGRAL EDUCATIVA: <http://www.iicab.org.bo/ojs>

Suscripción a *Integra Educativa*

Datos Personales

Nombre: _____
Nombres _____ Apellido paterno _____ Apellido materno _____

Dirección particular: _____
Calle _____ Número _____ Zona _____
Ciudad _____ País _____
Teléfono: _____ E-mail: _____

Datos de su institución

Institución donde trabaja: _____
Dirección _____
Calle _____ Número _____ Zona _____
Ciudad _____ País _____
Teléfono: _____ E-mail: _____

Datos sobre sus actividades

Si es estudiante,

Nombre de la licenciatura, ingeniería o postgrado que estudia _____

Institución donde estudia: _____ Semestre: _____

Si es profesor,

Nivel que imparte _____

Nombre de la (s) asignatura(s) que imparte: _____

Si es investigador,

Institución a la que pertenece: _____

Línea de investigación que trabaja: _____

Nivel educativo más frecuente donde hace sus investigaciones: _____

El costo de la suscripción anual es de US \$20.00 dólares americanos para Bolivia y US \$50.00 para el resto del mundo. Incluye gastos de envío. Nuestra dirección para la solicitud de suscripciones: **REVISTA IICAB. Av. Sánchez Lima No. 2146 La Paz, Bolivia. Casilla 7796 Fax 2411741. Telf.: (591) (2) 2410401 - 2411041** además, debe enviarse versión electrónica de la solicitud a **E-mail: revista@iicab.org.bo**, con copia a **sdealarcon@iicab.org.bo**. Para mayor información también puede usted consultar la Revista electrónica de INTEGRAL EDUCATIVA: <http://www.iicab.org.bo/ojs>

Esta revista se terminó de imprimir
en abril de 2012
La Paz - Bolivia