

Imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana

Imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana

Margoth Guzmán Munar

COLECCIÓN



Agradecimientos

Este trabajo fue desarrollado gracias al apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital (CIDC).

A la Secretaría de Educación Municipal de San José del Guaviare, en particular al profesor Adán Ovalle, secretario de Educación, quien facilitó los espacios y las personas. Por su acogida, sus comentarios y aportes, pero especialmente, por su disponibilidad y colaboración.

A los docentes y estudiantes de las instituciones, en especial a Humberto Puerta Durán, director de la institución de Agua Bonita.

A Luz Gricelda Tovar, docente de la comunidad nukak makú.

A María Fabiola Minnotta Arboleda, docente de Lengua Castellana de los grados cuarto y quinto, de la Escuela Rafael Pombo.

A Nancy Lulú Plaza Rodríguez, de la Escuela Barrancón-Palmera.

A Bertha Lucía Palacio Córdoba, de la Escuela Bocas de Agua Bonita.

A Roberto Perafán Acuña, de la Escuela Rural Indígena El Refugio.

A Martha Patricia Torres Mancera, docente de la Escuela Rural Urbana 20 de Julio, de San José del Guaviare.

A las docentes de la Institución Educativa de San Antonio, en Tunja, Boyacá.

A Angie Katherine Guzmán, Yessika Rengifo, Natalia Rico y Adriana Díaz, investigadoras auxiliares.

Y a todas aquellas personas que de una u otra manera aportaron elementos vitales para el desarrollo del presente trabajo. A todos y todas, muchas gracias.



UD
Editorial

COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)
© Margoth Guzmán Munar
Primera edición, octubre de 2017
ISBN: 978-958-5434-81-3

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Ella Suárez

Diagramación
Emilio Simmonds

Imagen de cubierta
Margoth Guzmán Munar

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Guzmán Munar, Margoth

Imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana
/ Margoth Guzmán Munar. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco
José de Caldas, 2017.

158 páginas; 24 cm.

ISBN 978-958-5434-81-3

1. Español - Enseñanza 2. Español - Enseñanza - Metodología
3. Imaginarios en la literatura 4. Sociología de la educación I. Tít.
460.7 cd 21 ed.

A1584645

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la
Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	13
CONTEXTUALIZACIÓN	19
LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LA ESCUELA	23
TEXTOS ESCOLARES	29
Antecedentes	29
Génesis y desarrollo del texto escolar	33
Los textos de lengua castellana	36
DISEÑO METODOLÓGICO	45
Generalidades	45
Procesos y momentos	46
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	53
Generalidades	53
Textos y contextos	54
Contexto rural	54
Comunidad nukak makú	62
Instituciones analizadas	65
Institución Educativa El Refugio	65
Institución Educativa de Agua Bonita	77

Institución Barrancón Palmera	78
Institución Educativa Bocas de Agua Bonita	79
LOS TEXTOS EN CONTEXTO URBANO	83
La escuela urbana	83
Textos escolares de lengua castellana para grado	88
Descripción de textos de lengua castellana	93
Herramientas básicas del lenguaje	93
Nuevo castellano sin fronteras	93
Palabras de colores, castellano y literatura	93
El español 4. Primaria integral	94
Tritareas	94
ANÁLISIS DE LOS TALLERES	97
Imágenes y contextos	97
De comunicación y tecnologías	98
La diversidad en los textos	99
Entre la fantasía y la mitología	101
Imaginarios sociales creados en los textos	103
¿El niño/a reconoce los elementos que hacen parte de la realidad y los que son ficticios?	104
¿El niño/a tiene conocimiento de personajes creados por la televisión?	105
¿El niño sabe que ha creado este tipo de imágenes gracias a la televisión y los libros?	106
Análisis de datos de imaginarios sociales creados por la televisión y el libro	107
¿Cómo se manifiesta el niño/a frente a dibujos extraños?	109
¿El niño reconoce la imagen?	110
¿El niño presenta reacciones negativas frente a dicho objeto?	113
Análisis de datos de cómo se manifiesta el niño/a frente a dibujos extraños	114
Imágenes religiosas	115
Análisis de datos de imágenes religiosas	119

Los imaginarios en los conflictos	120
¿El niño acude a imaginarios de exclusión (xenofobia, racismo, sexismo, discriminación discapacidad, adultos mayores, jóvenes embarazadas para responder a la causa del conflicto?	120
¿El niño presenta imaginarios excluyentes como el racismo, la segregación cultural, el sexismo o discriminación hacia adultos mayores o la discapacidad?	122
¿El niño atribuye posibilidades de conflicto a situaciones relacionadas con su entorno?	124
Percepciones individuales y colectivas	128
Observación	129
Consulta	130
Análisis de datos de la televisión y sus imaginarios	135
Análisis de textos del contexto urbano	136
REFLEXIONES PEDAGÓGICAS	139
CONSIDERACIONES FINALES	145
REFERENCIAS	149
Corpus de textos revisados	156

Presentación

La educación es un proceso social que se desarrolla en el interior de una comunidad y que se cultiva en los individuos con el ánimo de favorecer su formación integral, a fin de que puedan convertirse en agentes de su propio desarrollo y del grupo social del cual hacen parte. Este proceso presupone una manera determinada de concebir al hombre y a la sociedad, ya que los valores implícitos de toda práctica educativa son la base y fundamento real de la cultura. Así, puede decirse que todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se caracteriza por el avance en sus procesos educativos. Esta dimensión social de la educación se fundamenta en la certeza de que:

Cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora. (Artunduaga, 1997, p. 36)

Actualmente, la educación colombiana se encuentra en medio de imaginarios, confrontaciones y paradojas, y desde allí se estructura con todas sus bondades y vicios. Sin embargo, allí es donde, según Sarmiento:

Se forma la conciencia individual y se aprende a percibirse como persona diferente y autónoma pero también se aprende que la interacción con el grupo complementa y potencia lo personal en lo colectivo y que la identidad propia se forma en el reconocimiento colectivo como ser humano capaz y responsable. Las personas transforman el contexto social y a su vez son transformadas por este, en una interacción que se alimenta continuamente. En este movimiento de lo individual y lo colectivo, el desarrollo de las tecnologías ha puesto de presente la integración creciente de la humanidad en una comunidad universal que se alimenta de la definición de una sola condición humana que se enriquece y se llena de sentido en la heterogeneidad de naciones, etnias, culturas y género. (2010, p. 11)

Y es la escuela el escenario que más construye imaginarios, algunos beneficiosos para el espíritu y otros que refuerzan los odios y las pasiones humanas. Así mismo, en la escuela primaria no solo se adquieren saberes, sino que afianzan las vivencias,

los sueños, las confrontaciones, así como se aprende a defenderse y a discernir entre el bien y el mal. Tales aprendizajes se vienen adquiriendo desde el núcleo primario, es decir, en la familia. Además, “los niños aprenden muchas cosas sin que los adultos organicen actividades especiales para enseñárselas. Es sobre todo la escuela donde se intenta ordenar el proceso de aprendizaje mediante la enseñanza” (Rockwell, 1995, p. 44). Pero esta organización tan estructurada tiende a parcializar y atomizar la lógica de los aprendizajes, y no establece espacios para asimilar mejor los saberes y no posibilita en los niños un desarrollo autónomo de sus propios aprendizajes, “y quizá por ello [no] puedan formular problemas, plantear hipótesis o elaborar textos con sus propias palabras” (p. 44). De ahí que sea esencial que se transformen los métodos de enseñanza y se aprovechen al máximo los escenarios y las técnicas grupales que son, quizá, la estrategia colectiva que genera diálogo, debate e interacciones que manifiestan interés por aprender. Así, para el docente “este trabajo colectivo refleja y refuerza el carácter social del aprendizaje. También llega a ser un modelo de cómo aprender, sobre todo cuando no está enseñando sino más bien consultando libro” (Rockwell, 1995, p. 44). En la escuela se conoce lo que los hombres y mujeres han descubierto, han construido y aún lo siguen haciendo; es el espacio donde los estudiantes reflexionan, expresan, manifiestan y debaten; es el escenario lleno de metáforas e hipérboles, encuentros y desencuentros, donde transitamos la mayor parte de nuestra infancia y juventud. Y es donde finalmente, y si tiene la fortuna, se realizará el proyecto de vida para convivir en sociedad. Es decir, donde se forma, se crea, se critica y se investiga. En este sentido, Sarmiento al respecto describe que:

Entender la educación en el contexto del desarrollo humano es poder ubicarla en el centro de la preocupación de la sociedad como un instrumento privilegiado que potencia y multiplica el esfuerzo humano, a través de la apropiación y creación de conocimiento. Pero es también reconocer que no existe desarrollo sin educación y que esta es un elemento fundamental del desarrollo individual, nacional y universal. El ámbito de la educación futura se caracteriza por la multiplicidad de dimensiones, por la individualidad de las personas y las naciones que se integran en la construcción de la humanidad, la unidad en la heterogeneidad. Por esta razón los retos son diferentes y se desarrollan y precisan en una dinámica continua como la vida y la sociedad humana. (2010, p. 12)

Y siendo la escuela el lugar común donde se forma para el conocimiento y la adquisición de saberes, debe ir a la par con los tiempos, pues la nueva era exige retos.¹

1 La presencia de las nuevas tecnologías en la sociedad y las potencialidades que estas ofrecen como recursos para la educación constituyen una razón suficiente para justificar su incidencia en el perfil del profesor, en la medida en que este ha de desarrollar su acción educativa de un modo coherente con la sociedad en la que vive aprovechando al máximo los recursos que le ofrece. En relación con las nuevas tecnologías, esto implica que el docente debe conocerlas en todas sus dimensiones, ser capaz de analizarlas críticamente, de realizar una adecuada selección tanto de los recursos tecnológicos como de la información que estos vehiculan y debe ser capaz de utilizarlas y realizar una adecuada integración curricular en el aula. En un nuevo rol docente en la era de las nuevas tecnologías, véase Alemañy Martínez (2009).

Aquí es donde el maestro o el docente tiene quizá el mayor compromiso con los estudiantes; por ello, este trabajo va dirigido a los docentes, con quienes surge el interés de compartir algunas reflexiones que, si bien es cierto, en algunos momentos suelen ser áridas, en otros arroja valiosos resultados.² Los docentes³ colaboran siempre que les interese. Por ejemplo, la ausencia de infraestructura adecuada, la abrumadora diligencia de formatos, la carencia de recursos, la aplicación de currículos forzados y descontextualizados,⁴ la presión de las pruebas de evaluación como las pruebas Saber⁵ son, entre otros aspectos, los que afectan el día a día e irrumpen los rituales cotidianos de la escuela.

Lo anterior exige a las facultades de educación construir metodologías y didácticas a luz de una pedagogía innovadora que implique comprender críticamente la realidad escolar. Por lo tanto, una de las tantas preocupaciones surge en el texto escolar de español o lengua castellana —mañana será otro el nombre—, y por ello se planteó la siguiente pregunta: ¿de qué manera inciden los textos escolares en la formación de imaginarios sociales en los niños de grado cuarto en instituciones enclavadas en ambientes rurales y urbanos? En procura de propuestas curriculares para avanzar en el estado de conocimiento en el área de las humanidades y la lengua castellana.

Y para dar respuesta a la pregunta de investigación, se precisó la formulación de los objetivos del trabajo, los cuales se enunciaron en los siguientes términos:

Objetivo general: identificar los textos escolares trabajados en los escenarios (escuelas rurales y escuelas urbanas) desde 2010 a 2011, desde una pedagogía crítica,⁶ con el fin de conocer, socializar y resignificar experiencias adelantadas en

2 Los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, a fin de aprovecharlo para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos. El punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado primacía a lo social, a lo cultural, a lo político y a lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea (McLaren, 1998).

3 En las entrevistas, las docentes solían decir que estaban muy ocupadas y les faltaba tiempo para avanzar en los programas.

4 Sábato en su ensayo “Menos información y más espíritu crítico en la escuela” plantea que la educación se convirtió simplemente en un deber. [...] y el conocimiento no es una suma de compartimientos o anaqueles sino esa gama dialéctica de preocupaciones y búsquedas permanentes que quedan luego de depurar la erudición. [...] En esa repetición de listados de tecnicismos, nombres, fechas y lugares, repetición de fórmulas y definiciones, en donde se encuentra el origen de esa escisión que del hombre hace la escuela” (1998, p. 11).

5 Evaluaciones externas que se realizan en Colombia a través del Ministerio de Educación en los grados tercero, quinto, séptimo y noveno.

6 Peter McLaren plantea que “Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no solo afirme las voces de los educadores y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro” (1984, p. 203).

varias regiones del país para reflexionar, consensualmente sobre una pedagogía más incluyente, equitativa y pertinente a las realidades sociales.

Objetivos específicos: 1) indagar acerca de la calidad del tratamiento de la noción de *imaginario* desde la pedagogía sociocrítica; 2) identificar los diferentes enfoques, herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de textos escolares como oportunidad pedagógica para el enriquecimiento de la actividad educativa, y 3) determinar cuáles son los textos escogidos por los maestros y cuáles fueron las motivaciones que los inducen a seleccionarlos.

Por lo anterior, se abordaron textos y documentos con tendencias cualitativas, para un análisis descriptivo, pero acogiendo a elementos cuantitativos. Para ello se planearon cuatro momentos, explicitados en los capítulos de diseño metodológico. En el caso específico de los textos, se analizaron imágenes, textos y contenido como método para entender los imaginarios y las prácticas discursivas plasmadas en cada uno de los textos revisados. Se abordó como población a los estudiantes del grado cuarto de instituciones rurales y urbanas. Cabe señalar que en el sector rural se encontró mayor diversidad de ambientes,⁷ pero la utilización de los textos era la misma. Entre tanto, en los contextos urbanos se encontró homogeneización en los ambientes y el uso de los textos de variado orden. Por esto, el interés por investigar sobre los imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana en contextos rurales y urbanos surge de preocupaciones personales y profesionales, acerca de la desvinculación que existe entre la realidad y los textos, la marginalidad, la pobreza, el maltrato, el abandono, que abunda aun en el siglo XXI. Además, del problema de orden público que no discrimina entre los adultos y niños:

Pues es el sistema educativo, de la manera como está funcionando, reproduce la inequidad y la pobreza, y cómo la forma en la que se presta el servicio no garantiza el goce del derecho para las poblaciones más vulnerables, de forma que este sistema educativo coadyuva a que se reproduzcan las desigualdades y se vulnere el derecho de los más necesitados. (Sarmiento, 2010, p. 11)

No obstante, Arreola (1998) propone que la escuela y sus protagonistas deben propiciar espacios, nichos y lugares comunes para el discernimiento, para la exteriorización de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica. Como lo sugirió Reyes (1998, p. 6) en otras épocas no muy gratas para la infancia: la escuela debe proponer fundamentalmente el “preparar ciudadanos”, “personas sensibilizadas para construir sociedad”, es decir, una sociedad más armónica y menos violenta. En la revisión de la mayoría de textos se observó que forma dispositivos ideológicos y que, de alguna forma, agencian la desigualdad y la inequidad, pues los métodos y el cómo se abordan los textos, las guías o el instrumento generan en

7 Instituciones étnicas (niños de diversas comunidades de zonas de transición entre la selva y la llanura del Guaviare, Vaupés, Vichada). Además de la zona andina y poblaciones afro en algunas zonas y escuelas netamente campesinas en el sector rural.

los receptores imaginarios y connotaciones despectivas. Se espera que este trabajo contribuya al conocimiento de que existen otras realidades escolares un tanto difíciles, pero pletórica de mundos posibles.

Así mismo, se determinó el análisis por el método de la pedagogía crítica,⁸ que en los textos escolares, desde las tipologías de las imágenes, dimensiona las diversas características halladas en ellos. Así mismo, se indaga por su incidencia en el imaginario infantil y los imaginarios sociales no solo de los escolares, sino de la misma institución, a efectos de construir un estado del arte sobre la evolución y las tendencias contemporáneas propuestas por las editoriales en los textos escolares con miras a analizar acciones, confrontaciones, alcances y limitaciones desde la perspectiva crítico-reflexiva, y determinar cuál ha sido el impacto en las comunidades escolares.

Ahora bien, se han realizado estudios críticos desde la perspectiva didáctica, propuesta en los lineamientos curriculares en lengua castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para evidenciar, a través de la revisión y relectura cuidadosa de los textos escolares de lengua castellana grado cuarto sus lenguajes, sus imágenes, entre otros, con el fin de hallar aspectos relevantes dentro de los diversos tópicos e interpretarlos, y generar así un ensayo desde las diversas perspectivas encontradas.

8 La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el Estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante (McLaren, 1998, pp. 195-202).

CONTEXTUALIZACIÓN

El proyecto *Imaginarios sociales en los textos escolares* se inscribió en el marco de la línea de Estudios Culturales en la Acción Educativa Social, orientada a establecer la relación entre las formas de pensamiento como creencias, concepciones e imaginarios, por una parte, y acciones discursivas e iconográficas, por otra. De esta manera, se incluye dentro de los procesos y proyectos de pedagogía y didáctica que se desarrollan en el proyecto curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

Este proyecto buscó aunar esfuerzos institucionales, individuales y colectivos, a través de diálogos, redes y socialización de iniciativas significativas en cada una de ellas. Ello implicó el análisis y la reflexión crítica de textos escolares de lengua castellana en básica primaria, particularmente en grado cuarto con una selección de libro-textos en ambientes urbanos y rurales.

La investigación partió del hecho de que el texto escolar es un elemento esencial que brinda tanto al estudiante como al docente información de una determinada área o disciplina, en un contexto y época determinados. En tales textos se hayan nexos; relaciones entre los aspectos discursivos, sus imágenes o sus lenguajes, y su vínculo con la identidad cultural. El propósito, así, es conocer, socializar y resignificar experiencias adelantadas en el país, para reflexionar consensualmente sobre una pedagogía más incluyente, equitativa y pertinente a las realidades sociales.

Uno de los aspectos de la reforma educativa en Colombia, desde la década de los noventa, es la Ley 115, en la que se establecen criterios y fines para la educación colombiana. En el caso del área de lengua castellana, son las innovaciones relevantes como el haber incorporado los estándares, las competencias y los desempeños comunicativos, pues, además de ampliar significativamente los contenidos lingüísticos en los planos textual y discursivo, ha posibilitado el aumento y la diversificación de textos escolares en los planteles educativos estatales y privados. Por lo tanto, el

proyecto se propone abordar textos escolares desde sus contenidos e imágenes, lo que se constituirá, en un marco obligado en los establecimientos educativos —junto con los estándares— como guía para los maestros que se desempeñan en el área; así mismo, se pretende revisar los criterios de las editoriales que elaboran los textos.

Respecto a la problemática, desde el siglo XVIII los análisis de textos escolares han suscitado encuentros inevitables en función de los valores y costumbres que provienen de la desigualdad social (Bordieu, 1986). Frente a los estudios y teorías al respecto, la dispersión de políticas, instituciones, organismos, experiencias, esfuerzos individuales y colectivos, para el tratamiento de análisis de textos como fenómeno pedagógico-didáctico y sociológico, el tema de este proyecto se hace relevante en la medida en que existe la necesidad de conocer y socializar las experiencias significativas adelantadas en cada uno de los ambientes escolares, por actores sociales diversos involucrados en el área de lengua castellana. Por ende, se requiere que la Facultad de Educación, como gestora de conocimiento y conciencia social, propicie espacios dialógicos tanto dentro como fuera de ella, con el ánimo de avanzar en el estado del conocimiento producido, desde una perspectiva crítico-reflexiva. Así mismo, requiere que la universidad se convierta en un núcleo aglutinador de la academia y de la investigación, y de las perspectivas sociales para que los diferentes saberes puedan tener expresión y significado en los hallazgos encontrados en el proyecto.

En este sentido, el proyecto exploró la calidad de los contenidos específicos de los textos escolares, tomando en cuenta el marco legal propuesto por el Ministerio de Educación Nacional y los avances teóricos en la disciplina respecto a este tema. En consecuencia, se analizaron definiciones de imaginarios, textos escolares, símbolos y escuela, entre otros. Cabe destacar que, pese a la importancia que se le da a los textos escolares en el sistema escolar en Colombia, es escasa la investigación sobre la calidad de los contenidos específicos y sobre la iconografía en los textos de lengua castellana de grado cuarto. Al respecto, desde la perspectiva disciplinar, algunos de los hallazgos tienen que ver más con los análisis de discursos, de comprensión de textos o de análisis literario.

Igualmente, sorprende cuán escasa es la literatura que conceptualiza los contenidos y los imaginarios como un tipo de discurso desde una perspectiva lingüística, para los textos de cuarto grado. En general, la literatura especializada vincula los contenidos de textos con discursos mediáticos o ideologías y, normalmente, se han hecho desde la perspectiva de los estudios de la comunicación y desde la lengua castellana. En cuanto a la metodología, la investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo de la etnografía, donde se hizo hincapié en la investigación socioeducativa y pedagógica, lo cual implica reconocer las acciones y confrontaciones desde la perspectiva crítico-reflexiva. Incluye distintas estrategias de acercamiento a la realidad, o sea, las instituciones unidas a su entorno local, e interrelacionándola con instituciones en

diversos contextos geográficos. El estudio se abordará de manera interdisciplinar, lo cual permitirá que los resultados y los diversos problemas se conecten más racional y científicamente, conducentes a la construcción de nuevos saberes.

En consecuencia, el alma de este proyecto reside en la construcción teórica y conceptual. Para ello es necesario un diagnóstico en el que se deben emplear métodos e instrumentos que identifiquen las características culturales y educativas de cada una de las instituciones, sus diversos actores, los textos en lengua castellana y el impacto de estos en la escuela rural y urbana, así como analizar la información de procesos involucrados en los textos escolares.

En este sentido, el proceso metodológico proporcionó, desde la lógica, la reflexión pedagógica y de los valores culturales como institucionales, que son construidos históricamente y que requieren ser transformados y enriquecidos por los diversos actores sociales. Para ello se realizaron acciones a través de la sistematización de análisis de textos, tanto en la modalidad de investigación educativa —a partir de la construcción de significados— como en el establecimiento de juicios crítico-constructivos sobre los diversos textos escolares de lengua castellana, apoyados por debates teóricos que permitieran la apropiación colectiva de saberes. De esta manera, se posibilitó la confrontación entre lecturas de hechos realizados por actores, narraciones y experiencias de prácticas investigativas y vivenciales, así como el análisis de las prácticas educativas en ambientes rurales y urbanos que reflejen el quehacer pedagógico y del cómo los actores diversos entienden y realizan su trabajo cotidiano dentro de las organizaciones escolares.

Es necesario informar que, a pesar de haber visitado varios escenarios escolares, no todos los visitados facilitaron el acceso; por lo tanto, se acudió a la biblioteca a revisar algunos textos de los estudiantes. Así mismo, agradecemos a todas aquellas instituciones que posibilitaron sus espacios y nos colaboraron para llevar a cabo este estudio. En la tabla 1 se muestran las diferentes instituciones que se visitaron a lo largo de dos años.

Tabla 1. Instituciones visitadas

n.º	Nombre de institución	Municipio	Departamento	Contexto	Sector	Calendario	Textos
1	Colegio Técnico Palermo	Bogotá	Cundinamarca	Urbano	Oficial	A	No
2	Colegio Santo Domingo	Bogotá	Cundinamarca	Urbano	Oficial	A	Sí
3	Colegio Militar Colombia	Pasto	Nariño	Urbano	Privado	B	Sí

n.º	Nombre de institución	Municipio	Departamento	Contexto	Sector	Calendario	Textos
4	Colegio Champagnat	Pasto	Nariño	Urbano	Privado	B	Sí
5	Centro Bilingüe Etnoeducativo Kamëntsá	Mocoa	Putumayo	Urbano	Oficial	A	Sí (E. N.)
6	Escuela Normal Superior de Acacías	Acacías	Meta	Urbano	Oficial	A	No
7	Escuela Bilingüe Intercultural Madre Laura	San Andrés	Putumayo	Rural	Oficial	A	Sí
8	Gimnasio Campestre del Norte	Tunja	Boyacá	Urbano	Privado	A	Sí
9	Colegio San Antonio	Tunja	Boyacá	Urbano	Oficial	A	No
10	Escuela Normal Superior Leonor López	Tunja	Boyacá	Urbano	Oficial	A	Sí
11	Escuela Rural Tominé	Guatavita	Cundinamarca	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)
12	Escuela 20 de Julio	S. José del G.	Guaviare	Urbano	Oficial	A	Sí (E. N.)
13	Escuela Agua Bonita	S. José del G.	Guaviare	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)
14	Escuela Nukac Makú	S. José del G.	Guaviare	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)
15	Escuela Barrancón-Palmeras	S. José del G.	Guaviare	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)
16	Bocas de Agua Bonita	S. José del G.	Guaviare	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)
17	Escuela Rural Indígena El Refugio	S. José del G.	Guaviare	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)
18	Institución Divino Niño	S. José del G.	Guaviare	Rural	Oficial	A	Sí (E. N.)

E.N.: Escuela nueva

Fuente: elaboración propia.

LOS IMAGINARIOS SOCIALES EN LA ESCUELA

Los imaginarios se van reconstruyendo acorde con los ambientes donde se desenvuelven e interaccionan niños y niñas, en entramados y tejidos psíquicos que se articulan al pensamiento, y estos a la vez se articulan con creencias, intuiciones, agüeros, ficciones, sueños y realidades. Así, se van generando normas de convivencia. Lo imaginario se vislumbra desde la psique que plantea Aristóteles:

Esta psique es, en primer lugar la imaginación radical en el sentido de que es ola o flujo incesante de representaciones, de deseos y de afectos. Esta ola es emergencia ininterrumpida. A pesar del esfuerzo de cerrar los ojos y taparse los oídos, siempre habrá alguna cosa. Esto ocurre dentro: imágenes, recuerdos, anhelos, temores, y estados de ánimo surgen de un modo a veces comprensible, que podemos hasta explicar, pero de los cuales otras veces no podremos brindar explicación. (Castoriadis, 2002, p. 96)

Al respecto Castoriadis (1983) manifiesta también que:

El imaginario social revela el origen ontológico en lo histórico, hasta llegar a convertirse en una especie de institución, en el cual los individuos y las cosas mantienen siempre una identidad como resultado de un conjunto de significaciones imaginarias. La forma como se organizan los imaginarios sociales siempre tienen un punto de partida: la imaginación. (p. 266)

Entre tanto, Taylor (2006):

[...] desde los imaginarios sociales en la modernidad,¹ plantea y entiende el andamiaje desde las construcciones intelectuales que pueden elaborar las personas cuando reflexionan sobre la realidad social de un modo distanciado, el modo en que imaginan su existencia social, el tipo de relaciones que mantienen unas con otras, el tipo de

¹ Aquí se plantea la supuesta superioridad cultural de Occidente, al explicar que pueden existir múltiples modernidades. De hecho, se advierte que en el mismo seno de la civilización occidental fueron varias las sendas tomadas; no guarda mucha relación, sostiene Taylor, la historia de la democracia americana con la de Revolución Francesa.

cosas que ocurren, entre ellas las expectativas que se cumplen habitualmente, y las imágenes e ideas normativas más profundas que subyacen a estas expectativas. (p. 37)

También afirma Taylor que existen importantes diferencias entre un imaginario social y una teoría social, y adopta el término *imaginario* porque:

- Se refiere concretamente a la forma como las personas corrientes “imaginan” su entorno social; algo que la mayoría de las veces no se expresa en términos teóricos, sino mediante imágenes, historias y leyendas.
- Es el coto privado de una minoría; mientras que lo interesante del imaginario social es lo que comparten amplios grupos de personas, la sociedad en su conjunto.
- Es la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad.

Ahora bien, en la actualidad no son pocos los mecanismos ni las instancias que construyen realidades. Además de escuela, Iglesia y familia, los medios de comunicación de masas también contribuyen en la elaboración de autodescripciones y memoria social. Luhmann, citado por Pintos, expone que a través de ellas y de manera paulatina se moldea la percepción de los espectadores con el objetivo de que realmente se crea lo que se observa en ellos. Así, la construcción de plausibilidades de un sistema social dado se fundamenta en el marco de referencia que se plasma en los imaginarios sociales:

Proponer sobre estas bases una definición teórica y operativa de lo que denominamos imaginarios sociales, recogiendo las investigaciones que hemos realizado, han proporcionado que: los imaginarios sociales son esquemas, contruidos socialmente, estructuran la experiencia social y engendran comportamientos e imágenes “reales”. (Pintos, 2014, p. 7)

La existencia de relaciones sociales y sistemas de comunicación autoritarios permiten contemplar la presencia de lo opuesto, ya que se es respecto a otro; de ahí que concibamos lo negro en función de lo blanco, lo bueno en cuanto a lo malo y así sucesivamente. De forma similar, en la sociedad y, por ende, en la comunicación, lo alternativo se sitúa en oposición a lo autoritario (Moreno, 2002).

Mientras Walter Mignolo manifiesta que el concepto de imaginario en el sentido en que lo usa el intelectual y escritor martiniqués Édouard Glissant (Imbert, 1990) es la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma. En Glissant, el término no tiene ni la acepción común de una imagen mental, ni el sentido más técnico que aparece en el discurso analítico contemporáneo, en el cual el imaginario forma una estructura de diferenciación con lo simbólico y lo real. Partiendo de Glissant, le da a la palabra un sentido geopolítico y lo emplea en la fundación y formación del imaginario del sistema-mundo moderno/colonial. La imagen que tenemos hoy de la civilización occidental es, por

un lado, un largo proceso de construcción del “interior” de ese imaginario, desde la transición del Mediterráneo, como centro, a la formación del circuito comercial del Atlántico, así como su “exterioridad”. Esto es, en Occidente la imagen “interior” ha estado construida por letrados y letradas, viajeros y viajeras, estadistas de todo tipo, funcionarios eclesiásticos y pensadores cristianos, que estuvo siempre acompañada de un “exterior interno”, es decir, de una “exterioridad” pero no de un “afuera”. “La cristiandad europea, hasta finales del siglo xv, era una cristiandad marginada que se había identificado con Jafet y el Occidente, distinguiéndose de Asia y de África” (Mignolo, 2000, p. 246).

Mignolo también manifiesta que los jesuitas contribuyeron, en los extremos de Asia y América, a construir el imaginario del circuito comercial del Atlántico que, con varias reconversiones históricas, llegó a conformar la imagen actual de civilización occidental de hoy. No obstante, el imaginario del que habla no está solo constituido por el discurso colonial, sino también por las respuestas (o en ciertos momentos falta de ellas) de las comunidades (imperios, religiones o civilizaciones) que el imaginario occidental involucró en su propia autodescripción.

Así mismo, Moreno observa que la incorporación de la comunicación educativa en la escuela:

[...] si entendemos la educación como un proceso social bilateral, por el cual se transmiten elementos culturales, condicionados por valoraciones y contextos históricos sociales (Scherz, 1966, citado por Prieto, 1998) da cuenta de que constantemente se adquieren patrones que nos hacen actuar en función del rol que desempeñamos socialmente. Así el aprendizaje es “el cambio que se produce en las relaciones estables entre: a) un estímulo percibido por el organismo de cada individuo, y b) la respuesta dada por el organismo”. (2002, párr. 14)

Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjuntas que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (Escobar Villegas, 2000, p. 115)

Según otros estudios, Lucien Febvre manifiesta que “los imaginarios sociales adquieren un grado máximo de relevancia para la teoría sociológica cuando llegan a formular las estrategias de intervención en las condiciones materiales de vida de los ciudadanos de una sociedad concreta”.

[...] el arte es la expresión de una necesidad del ser humano. De los seres humanos. De los grupos humanos, en una época dada, en un país dado. ¿Cuál necesidad? Notemos

que se trata de una necesidad con fecha o para ponerle fecha. Y no una de esas necesidades eternas e intemporales, con las cuales tienen por costumbre acomodarse nuestros filósofos. (Febvre, 1932, p. 97)

De acuerdo con Javier Sáenz Obregón (2005):

Rorty plantea una pedagogía de los sentimientos y la imaginación [...] que esta Pedagogía logre que su lenguaje deje de girar en torno a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral y comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo. Se trataría de negar la oposición entre pensamiento y sentimiento al renunciar a la noción de que puedan existir “criterios absolutos de racionalidad”, ya que si entendemos el término racional como algo parecido a coherencia interna, entonces tenemos que reconocer que muchas de las cosas deseables entran en el ámbito de lo irracional. Entre otras, “una forma de autocrítica y de reforma que tenemos en alta estima y que siempre se ha pensado que era [...] la fuente de la libertad”. Se trataría de darle el mismo valor al desequilibrio que al tan anhelado equilibrio, al caos que al valorado orden, a la duda que a la esperada claridad, a la paradoja que a la alabada certeza; en tantos elementos necesarios —e inevitables— del desarrollo individual y colectivo. Negando, de paso, la pretendida oposición entre la razón y lo que es distinto a ella, ya que esta sería una oposición que, según Rorty, “se puede abandonar, cuando se ha abandonado la noción de que la razón designa un poder que sana, reconcilia y unifica”.

A pesar de que la valoración del texto es un factor determinante por parte del docente, no se tiene en cuenta, pues no existe una coherencia entre los textos y su formación pedagógica para aprovechar al máximo sus contenidos, a fin de actuar sobre este estructurándolo de cierta manera, completándolo con los recursos de otras fuentes de información —trabajos de investigación y observación en el terreno, experimentaciones, trabajos prácticos, etc.— y sobre otros componentes de la acción pedagógica —modificación del papel del maestro, del alumno, del medio ambiente pedagógico, entre otros— (Richaudeau, 1981, citado en Alzate, 2000, p. 115). Según la Unesco, los textos escolares deben responder a tres preguntas:

1. ¿Qué tipo de comportamientos se desea favorecer de manera prioritaria: un conocimiento básico, una destreza inmediatamente revertida en la vida cotidiana o un desarrollo de actividades creadoras?
2. ¿Se espera favorecer las diferencias regionales e individuales o, por el contrario, desarrollar en primer lugar la constitución o el fortalecimiento de una identidad nacional?
3. ¿Se pretende dirigirse simultáneamente a varios países vecinos, sobre la base de un acuerdo de división del trabajo o de coproducción?

Ahora bien, los textos deben tener en cuenta, al menos, criterios precisos para responder a las necesidades “del área geográfica y cultural a la que se desea dirigirse

tiene importantes incidencias en el número de manuales que se va a producir en su estructura interna y en su costo unitario” (Unesco, 1981). Cabe señalar que estos textos no solo están en manos de los maestros y alumnos, sino que, por razones de suponer, las madres y los padres se deben involucrar en su lectura. Por lo tanto, son una fuente de imaginarios, y de allí se colige la importancia cardinal del análisis de los textos de cuarto grado en lengua castellana. Además:

Todo texto escolar que busque proveer a los estudiantes un *marco interpretativo* crítico para pensar la diversidad cultural existe en un espacio determinado tiene que, entre otras cosas, difundir una imagen positiva y crítica de la diversidad cultural existe en dicho espacio. De no hacerlo, puede convertirse en un dispositivo que —de una manera solapada— contribuya a legitimar el orden dominante. (Granda, 2003, p. 55)

Por otro lado, Imbert plantea:

Lo imaginario, o más precisamente, un imaginario, es un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjuntas que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que se sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido. (Citado en Escobar Villegas, 2000, p. 115)

En definitiva, como lo indican otros estudios “los imaginarios sociales adquieren un grado máximo de relevancia para la teoría sociológica cuando llegan a formular las estrategias de intervención en las condiciones materiales de vida de los ciudadanos de una sociedad concreta” (Imbert, 1990, citado en Soto, 2010b, p. 314); mientras que para Febvre es:

[...] el arte es la expresión de una necesidad del ser humano. De los seres humanos. De los grupos humanos, en una época dada, en un país dado. ¿Cuál necesidad? No-temos que se trata de una necesidad con fecha o para ponerle fecha. Y no una de esas necesidades eternas e intemporales, con las cuales tienen por costumbre acomodarse nuestros filósofos. (1932, pp. 97-103)

En este sentido, cuando se habla de imaginarios en la escuela, se hace referencia a constructos mentales que se van formando a medida que se usan en un contexto determinado. “Se puede definir el imaginario social de un modo muy básico, aunque muy contundente, como un descentramiento del pensamiento moderno que elimina la dicotomía entre imaginario y real” (Colombo, 1989, citado en Robertazzi, 2007). Según Castoriadis (1983), el imaginario tiene una estrecha relación con la psicología, la cultura, la ética, la moral, la política, entre otras. En las sociedades actuales, un concepto puede cambiar por la dimensión moral que se da entre los sujetos y su forma de sentir y ver la realidad. Como es el caso de los mitos, por ejemplo, el del

Génesis en la Biblia, en las comunidades católicas, y cómo se percibe en comunidades no católicas. Su imaginario frente a este concepto a través de la literatura puede transformar su dimensión mental y conceptual. Tal situación se puede dar en los textos frente a concepciones del origen del hombre, en la concepción religiosa, científica, mítica, que puede generar vacíos o ambigüedades desde los textos, y es aquí donde viene el papel del profesor su pensamiento crítico y dialógico. Desde esta perspectiva:

[...] el maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto que recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela. (Ramírez Bravo, 2008, p. 109)

Los imaginarios son productos simbólicos que se van construyendo en la medida que los y las docentes interiorizan elementos culturales concretos acordes con una sociedad en particular, donde la formación sea para crear y convocar a la permanente indagación. El modelo de formación genera imaginarios enraizados en el perfil que se quiere ofrecer; por ejemplo, en algunas instituciones se encontraron docentes de normales superiores (formados con comunidades religiosas), y en su ejercicio rezaban y en sus salones de clase no faltaban los inmensos cuadros del sagrado corazón y el altar de la Virgen. Ello fue más evidente en las escuelas rurales; mientras que en las urbanas con docentes formados en universidades públicas no era visible este tipo de imaginarios y símbolos de la religión católica.

TEXTOS ESCOLARES

Antecedentes

En las últimas décadas los textos escolares han sido objeto de indagación y discusión en amplios espacios intelectuales, educativos y políticos, en congresos, simposios, foros, encuentros, así como en investigaciones, que han generado cientos de artículos, libros y estudios a favor y en contra. Es indudable que las mediaciones didácticas, curriculares, pedagógicas, cognitivas y las políticas de evaluación se encuentren vinculadas de alguna manera con los textos escolares. A continuación se presentan algunos esbozos de estos estudios.

El Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES), de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, en cooperación con otras universidades de la península y América Latina, presenta el libro titulado *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina siglos XIX y XX*, dirigido por Jean-Louis Guereña, Gabriela Ossenbach y María del Mar Pozo, en que se abordan diferentes estudios y han sido distribuidos en cuatro apartados que reflejan algunas de las tendencias predominantes de la investigación en este campo. La primera parte la dedican a la edición escolar, en la que abordan tanto el estudio de editoriales como de autores de los libros escolares; la segunda corresponde a los manuales para la formación de profesores, tema que está adquiriendo relevancia dentro del contexto más amplio de la historia de la profesionalización de los docentes y de la consolidación de las ciencias de la educación como campo académico; la tercera parte, denominada “Enfoques disciplinares”, incluye trabajos que analizan textos escolares de materias específicas del currículo escolar, y desde este ámbito la investigación sobre los manuales escolares está haciendo aportes importantes a la historia de algunas ciencias particulares, sobre todo al estudio del proceso de conformación de los llamados *saberes* o *disciplinas* escolares, y el último apartado releva el tema de las “Identidades

nacionales. Modelos e influencias”, donde se recoge una variedad de trabajos sobre uno de los temas más recurrentes en la investigación sobre manuales escolares: la creación de identidades e imaginarios colectivos mediante los contenidos escolares.

En Chile, Loreto Fontaine y Bárbara Eyzaguirre, autoras del documento titulado “Por qué es importante el texto escolar”, publicado en la obra *El futuro en riesgo: nuestros textos escolares* (Santiago de Chile, 1997), plantean que el texto no solo cumple el papel de informar respecto del currículo; un buen texto tiene la capacidad de generar cambios independientemente de la capacitación del profesorado y de compensar posibles deficiencias de su formación. La mayor parte de los textos modernos sugieren también al profesor una metodología y pueden aprovecharse eficazmente como medios para entrenar a los maestros con relativa rapidez en nuevas técnicas de enseñanza que su preparación anterior no les había entregado. Es decir, el texto también tiene un papel en el perfeccionamiento del profesor. Pero aun si su formación es satisfactoria, los libros siguen siendo una ayuda valiosísima para los maestros con sobrecarga de trabajo.

Desde 1988, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe adelantaron el proyecto *El texto escolar: cómo aprovecharlo*, en el marco del Plan de la Universalización de la Educación Básica Primaria en cuatro centros urbanos del país. Este buscaba afianzar la oferta y la calidad educativa que la población colombiana merece (Venegas, 1993), con el propósito de describir la interacción del docente con el texto escolar en condiciones reales de aula. Ello permitió observar vacíos ligados tanto al uso pedagógico de los materiales como a la formación de los docentes, sobre el uso del texto escolar. Por tales razones, y para resolver la problemática planteada, se elaboró material (módulo) que suministrara información elemental acerca del texto escolar, ligado a seis aspectos fundamentales: estado actual de la tendencia del texto, estructura del texto, orígenes históricos del texto escolar, elaboración de un libro, criterios y procedimientos para la evaluación y selección de un libro. En este documento (módulo) se aborda:

[...] el texto escolar como uno de los instrumentos más significativos en la transmisión del conocimiento en los procesos de educación formal. Es indudable su contribución a la expansión de la educación: al aprovechamiento por parte del docente de su habilidad pedagógica y a la difusión de los avances en el desarrollo científico y las innovaciones en el mundo educativo. (Venegas, 1993, p. 4)

Por otro lado, María Victoria Álzate Piedrahíta, Miguel Ángel Gómez y Fernando Romero Loaiza vienen adelantando una serie de investigaciones en torno al libro. En estas, los autores analizan los aspectos configurativos de las imágenes de los textos escolares de ciencias sociales de la básica primaria colombiana entre 1960 y 1999, todo ello a partir “de una población de 249 libros, correspondientes a 29 editoriales, recogidos en la Biblioteca Nacional en Bogotá, la Biblioteca Pública Piloto

de Medellín, la Biblioteca Departamental del Valle del Cauca y la Biblioteca Piloto de Pereira; así como en archivos de empresas editoriales (Norma, Voluntad, Educar, Libros y Libres, El Cid y Bedout). Así se obtuvo una muestra de 89 textos, correspondiente a 17 editoriales y 5 libros” (Alzate, Gómez y Romero, 1999, p. 102). De esta muestra se analizaron un total de 352 imágenes acerca de la familia.

María Victoria Alzate Piedrahíta, Miguel Ángel Gómez y Fernando Romero Loaiza (1999) plantean que en Colombia aún no se han hecho estudios de un análisis semiótico de la imagen didáctica en los textos escolares. Y realizan también:

Una aproximación tanto a algunos referentes para el análisis de la iconografía de los textos escolares, como de aquellos atributos que contribuyen a construir una función definicional de la imagen de familia en los textos escolares de ciencias sociales de básica primaria, a saber: el contexto, la actividad, la vestimenta, la proximidad espacial, los objetos, las manifestaciones emotivas y expresivas. (1999, p. 102)

Otros estudios y análisis de textos escolares elaborados por los mencionados autores son *El uso de los libros de texto escolar*; *El texto escolar y las mediaciones didácticas y cognitivas* y *Saber y evaluación de libros de texto escolar*. Sin duda, los investigadores de la Universidad Tecnológica de Pereira son los que más vienen adelantando análisis de textos escolares desde las ciencias sociales.

Posteriormente, la profesora Isabel Borja (2005) adelantó la investigación doctoral *Escrituras de los textos escolares de castellano*, en la que presenta:

[...] un modelo que se constituye en un material indispensable de reflexión y consulta. Por tratarse de un estudio serio, riguroso, sustentado para situar la elaboración de libros de texto para la enseñanza de la lengua en un ámbito académico, lo cual no ha sido frecuente en la práctica editorial colombiana. De hecho, lo usual ha sido delegar la elaboración de los textos didácticos al libre criterio, muchas veces intuitivo o coyuntural, de autores, editores y del mercado, sin preguntarse de antemano por la especificidad inherente a ese tipo de libros. En este sentido, el planteamiento que se presenta en esta investigación, que hace parte del examen documentado de las características propias del libro de texto de castellano, señala criterios que contribuyen a establecer derroteros claros para formar autores especializados en escribir libros dirigidos a la enseñanza de la lengua en la escuela primaria. (p. 176)

Desde otra orilla, la profesora Sandra Soler viene realizando estudios de textos escolares desde el análisis del discurso, como “La escuela y sus discursos: los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación”, donde determina:

Las características discursivas del racismo en los textos escolares para la enseñanza de ciencias sociales, producidos por dos de las editoriales, cuyos libros figuran entre los de mayor circulación en Colombia: Grupo Editorial Norma y Editorial Santillana.

En la historia de Colombia, los grupos dominantes y en algunos casos la misma academia ha considerado al racismo como un hecho externo y alejado de la sociedad.

Es normal asociarlo con los estadounidenses, e incluso con los europeos, pero pocas veces con la realidad nacional. La tendencia es a olvidar esta práctica heredada de la época de la Conquista y la Colonia. (2009, pp. 107 y 108)

Luego se presenta el libro titulado *La nación de papel, textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*, de Patricia Cardona, publicado en 2007 por la Universidad EAFIT de Medellín, en el que se muestra cómo, en el siglo XIX, los textos escolares protagonizaron acontecimientos políticos. En el proceso de consolidación de la Nación, tuvieron la vocería del “deber ser”. En sus páginas se pregonaron las “ficciones fundacionales”, aquellos juegos imaginativos que dieron forma legítima a la nación. Ellos reforzaron la memoria colectiva a partir de relatos literarios, poéticos, políticos y científicos, relatos que se supone son el sustrato primigenio, el tema “común” de los habitantes. Así mismo, se empeñaron en difundir el presente de la Nación y su inscripción al mundo occidental, al mundo del progreso, a la razón, a la civilización y a la democracia.

Y, después, Doris Lilia Torres Cruz (2010) presentó una investigación con el propósito de resaltar el impacto del pensamiento higienista en la escuela colombiana a comienzos del siglo XX en la enseñanza de la lectura y escritura. La investigación es de tipo documental y se sustenta en la búsqueda de fuentes primarias en los archivos del Ministerio de Educación Nacional, de la Biblioteca Nacional de Colombia, del Fondo Pedagógico y Fondo Posada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; en las Memorias del Ministerio de Instrucción Pública de 1903-1930, junto con el *Diario Oficial*, ubicado en el Archivo del Departamento.

Para finalizar este apartado, Torres Cruz (2010) centra su atención en la escuela y en los textos escolares que se utilizaron para promover un proyecto político durante las tres primeras décadas del siglo XX. Particularmente, en principio, se mira la enseñanza de la lengua castellana en las instituciones elementales de Colombia, en cuanto tiene que ver con la normatividad educativa, principios y prácticas de enseñanza, sistemas de tácticas escolares, libros, registro e informes escolares, ideal del maestro, métodos de enseñanza y formación cívica junto con el ambiente para la enseñanza en las escuelas. Se presentan las condiciones de salud de los escolares en diversas manifestaciones: la higiene de las escuelas, las orientaciones a las familias de los alumnos atacados por enfermedades epidémicas y contagiosas, la exclusión de los niños de la escuela por enfermedad, la higiene de la lectura y la escritura. Igualmente, reconoce el texto escolar de lengua castellana en la formación del ciudadano, así como su aporte en la construcción de nación y su impacto en Colombia. De la misma manera, teje la relación entre lengua, poder y los cimientos que se dieron con la enseñanza de la lengua en la construcción de valores nacionales y el impulso que la lengua castellana le otorgó a la religión católica en la época de la Regeneración, con criterios de unidad, tradición e hispanismo.

Génesis y desarrollo del texto escolar

La génesis de los textos en Colombia es reciente; según Jorge Orlando Melo (2006),¹ escasamente hasta hace un siglo, a pesar de que después de la

Independencia surgió el ideal del alfabetismo universal, proclamado con entusiasmo por los dirigentes liberales del periodo federal [...] aparecen algunos textos básicos en español: geografía, aritmética, historia y, sobre todo, el único texto que se considera indispensable, al menos desde 1870: la cartilla de lectura y escritura, que desde esa época comienza a hacerse frecuente [...] en 1872, el Gobierno firmó un contrato para editar 100.000 ejemplares de la Lleras y Hotschick en París; pero probablemente solo se imprimió una parte. (párr. 2)

Luego aparecen las antologías de textos literarios. Posteriormente, aparecen algunos textos de Tomás carrasquilla y, además, surgen carteles o citolegia² de colgar en las paredes. No obstante, no hubo mayor difusión (Melo, s. f.).

Puesto que la escuela colombiana se basó en la palabra oral y dejó de lado la palabra escrita. “Esto es coherente con la estructura de la cultura colombiana, que, después de siglos de predominio de lo oral y lo visual, apenas en el último medio siglo ha entrado masivamente en el mundo del texto” (Melo, s. f., párr. 1). No obstante, el texto evolucionó desde su fabricación y textura hasta su impresión, divulgación y promoción dentro de todos los materiales colores y formas habidos y por haber; “tratando de moldear la historia del pensamiento, la técnica, los sentimientos y los conocimientos de los hombres, por ellos mismos” (Torres Cruz, 2010, p. 38).

Hasta hace poco más de un siglo el libro y la escuela transitaban por el mismo camino. En la escuela colombiana a lo largo del siglo XIX imperó más lo oral que lo escrito, con acciones como el rezo, la oración, la repetición, la conversación, la memoria mecanicista, etc. Parece ser que a niños y niñas no se les daba ni siquiera esa posibilidad, puesto que la campana y el silencio hacían lo suyo, como lo manifiesta Quiceno:

El dominio de la Iglesia en el campo educativo se hizo utilizando la pedagogía católica, lo cual es mucho más que una moral educativa, realmente es una práctica pedagógica que se materializó en lo más hondo de las instituciones. Como práctica pedagógica utilizó nociones, conceptos, teorías, estrategias, modelos, concepciones,

1 Conferencia presentada en el Seminario sobre Textos Escolares, realizado en la Feria del Libro de Bogotá, 2006. Recuperada en http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm.

2 El primer texto conocido de lectura, por lo que parece, es de 1839. De esos años es también la *Citolegia*, de José Rafael Mosquera, de la que no parecen haber quedado ejemplares. El texto más antiguo conservado parece ser el de José María Triana, *Lecciones de gramática castellana arregladas al método de enseñanza mutua, aprobadas por la Dirección General de instrucción Pública y mandada enseñar en las escuelas de la Nueva Granada* (citado en Melo, 2006).

tanto de la enseñanza, de la educación, de la instrucción, como de la pedagogía misma. Esta práctica fue una especie de alfabeto de discursos que tenía sus propias reglas de funcionamiento, basadas en la disciplina cerrada y espacial; en la perfección del alma y del cuerpo; el ver el aprendizaje como un fin a perseguir y la enseñanza como un camino a recorrer, se dirigió preferentemente al hombre, de él tomó como objeto, el cuerpo, su espíritu, su espacio de circulación. (1986, p. 71)

Esta modalidad se aplicó a lo largo y ancho del país y arremetió hasta con las culturas ancestrales. Tenía como característica esencial de funcionamiento el ser dogmática, es decir, educó a los niños y niñas como objetos. Tomó como modelo educativo-repetitivo el ámbito monástico, donde imperaba el silencio, el uniforme, el trabajo forzado de los internados, el no mirar de frente, porque había que agachar la cabeza, además de la oración. El temor estaba latente a diario: había que generar cierto miedo y dolor, porque no faltaron las palizas y los maltratos verbales en el llamado *discurso escolar*:

El discurso pedagógico católico buscó marcar allí donde existía y funcionaba, marca que comprendía tanto el cifrar o clasificar como el señalar, esto es, el indicar el comportamiento por la voz, la campana, a la orden escrita, enclaustrada, aislada, limitada, clasificada, pedazo a pedazo, corte a corte, incidir, cortar, separar, la tierra, el cuerpo, el espíritu. Aislar la comunicación posible entre la tierra, el trabajo, y la fuerza de trabajo, en vez de establecer un proceso continuo, una máquina funcional; desconectar el proceso; cortar la máquina capitalista. (Quiceno, 1986, p. 72)

También manifestó que lo que se encuentra como producto de la cultura católica es una sociedad mítica construida a pedazos, con objetos parciales, con destinos aislados, de individuo a individuo. Sociedad vigilada, castigada, como lo dijo en algún momento Foucault, pues el mecanismo de la vigilancia y el castigo consiste en aislar los cuerpos de los espacios comunes para situarlos en un espacio propio, el espacio de la soledad, que es el espacio de lo privado, de la cultura privada, al ser privatizado, la tierra, la sociedad, al ser privada el alma y el cuerpo y el espacio escolar.

Esta privatización de la cultura y del hombre lo expresa Quiceno (1986), retomando a Deleuze en “la vergüenza que siente el hombre ante la vista del hombre” (p. 150). Esta vergüenza la encontramos construida en el individuo desde la familia, la escuela y la escuela primaria. El hombre no siente vergüenza si esta no pasa por un sistema de registros morales que se le impongan. En esta dirección, Nietzsche dice:

Se trata de dar al hombre una memoria, que se ha constituido por una facultad —activa del olvido, por una represión de la memoria biológica—, debe hacerse otra memoria, que sea colectiva, una memoria de las palabras y no de las cosas, una memoria de los signos y no de los afectos. (Quiceno, 1986, p. 150)

Se ha generado así una lucha pedagógica y educativa entre el Estado y la Iglesia, lo que ha terminado en la transformación del aparato eclesiástico y del aparato educativo del Estado, pues se ha producido un entrecruzamiento institucional de las

dos orientaciones pedagógicas (escuela católica y escuela activa). “La educación no escapa a dicha realidad, por el contrario, es una de sus más dicientes expresiones”. A pesar de que la Iglesia ha cambiado en cierto sentido, “toda corriente de renovación dividida en movimientos parciales, influyó de alguna manera sobre el clero, inclusive misionero” (Quiceno, 1986, p. 74). Hacia 1976:

La Iglesia católica continúa con la administración de los planteles educativos, bajo la modalidad de contratos renovables cada dos años, a lo que se llamó educación contratada, la cual subsiste hasta el momento y significa que el Estado está de acuerdo con los presupuestos presentados por los Vicariatos Apostólicos. (p. 74)

En las regiones asignaban recursos para el buen funcionamiento de los centros educativos a su cargo. También en 1976, la Iglesia devolvió al Gobierno 1351 establecimientos de primaria y secundaria con resultados catastróficos, pues el Estado no estaba preparado para asumir esta función ni desde el punto de vista de formación de docentes, ni desde los contenidos de enseñanza, ni desde el punto de vista administrativo, lo que ocasionó problemas y los sigue generando en estos contextos. Hoy en día, en las arquidiócesis, por ejemplo, en La Guajira y en algunos lugares apartados no se han nombrado los docentes para las instituciones, y lo crítico es que a mediados de octubre terminan el año escolar y afectan el proceso escolar de los niños. Para Tulio Ramírez (2003):

El texto escolar es una fuente inagotable de información. Así, su contenido, los conocimientos que privilegia, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios utilizados por los docentes para seleccionar unos sobre otros, son apenas algunos de los problemas factibles de abordar desde la óptica de un estudio crítico sobre ese instrumento pedagógico.

La importancia estratégica del texto escolar ha hecho que en diferentes partes del mundo se haya asumido como línea de investigación permanente, dada su versatilidad como objeto de estudio. Triana (1999), parafraseando al francés Alain Choppin (1992) a la sazón uno de los más acuciosos investigadores de esta temática, señala que los manuales escolares “*pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos*” (p. 102). Así, la riqueza de información que supone esta fuente ha generado el interés tanto de investigadores individuales como de Centros de Investigación cuya razón social y científica gira exclusivamente en torno al texto escolar como objeto de investigación. De hecho se han creado institutos de investigación sobre libros de texto que hoy día poseen larga trayectoria y alta credibilidad académica, como el Instituto Georg Eckert en Alemania y el Proyecto MANES (Manuales Escolares) en España. [Y el de la Universidad Tecnológica de Pereira de Pereira]. (Ramírez, 2003, párr. 2; cursivas del original)

A mediados del siglo xx solo el 10% de la población sabía leer y escribir:

Se calculaba en 1969 que solamente el 7% de los escolares tenía acceso a los libros y hoy probablemente menos del 50% de los 10 millones de niños y jóvenes tiene textos

propios: la producción de textos del país es más o menos de 10 millones de ejemplares, que se concentran en los menos de tres millones de estudiantes del sector privado. Las escuelas con bibliotecas son una ínfima minoría: en Bogotá, donde la situación es mucho mejor que en el resto del país, las bibliotecas de las escuelas públicas tienen más o menos 2,5 ejemplares por alumno. (Melo, 2006, párr. 1)

También Melo (2006) manifestaba que en el siglo xx el texto de lectura se hace general. En esa época aparece *Charry o La alegría de leer*, de Evangelista Quintana. Hacia 1930, los libros complementarios, bibliotecas, eran un milagro, y las revistas que intentaban llevar a los niños cuentos y conocimientos divertidos, como *Chanchito o Rinrín*, duraron poco. Y entre 1960 y 2000 no se habían establecido políticas claras al respecto. El Gobierno no ha logrado definir una política coherente en relación con los textos escolares para el sector público, lo que ha llevado a una reducción fuerte del uso del texto en las escuelas oficiales. Por ello Jorge Orlando Melo propone “que los estudiantes recurran a amplias bibliotecas y a buenos recursos informáticos, apoyados por docentes familiarizados con las fuentes de conocimiento” (2006, párr. 4).

Cabe destacar que varias de las instituciones visitadas cuentan con bibliotecas, además de la ludoteca. Por otro lado, eventos como la Feria del Libro de Bogotá fomentan la adquisición de textos para las bibliotecas personales.

Los textos de lengua castellana

Los textos escolares de lengua castellana en Colombia, desde el siglo xix, se han convertido en una herramienta del Estado para transmitir los valores ciudadanos especialmente en el campo de las ciencias sociales. Con motivo del bicentenario de la Independencia se ha abordado la investigación titulada: *La Independencia americana: textos, enseñanza e imaginarios escolares en Colombia y España*. En este caso presentan avances del proyecto de investigación en el apartado de los textos e imaginarios escolares en Colombia. Y cómo se han originado imaginarios sociales en los estudiantes de educación básica primaria y secundaria que asimilan hacia una nueva identidad en el imaginario de la nación en la región cundiboyacense de Colombia (Soto Arango, 2010a, p. 1).

La educación con criterios de calidad hace hincapié en la libertad de pensamiento y de acción, por cuanto no podría hablarse de *conciencia crítica* y transformación si estas características no se concretan en mejores condiciones para todos, y si no propende a la construcción de un espíritu social y democrático, entendiendo este proceso como esencial no solo para la persona, sino para su comunidad y para los demás hombres, ya que:

La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el

más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida hacia la consecución de un fin. La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual, y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para la sociedad. (Werner, 1980, p. 3)

De ahí la importancia de los textos en las prácticas escolares, y el rol del maestro, quien define el uso que se hace de estos textos y quien dirige las interpretaciones de sus contenidos. Si bien los textos escolares reproducen estereotipos excluyentes, por ejemplo, textos con poblaciones étnicas o campesinas en los que hay que generar saberes y conocimientos del contexto social, histórico y cultural de los pueblos, discursos respetuosos en los que ninguna de las partes sea excluida o invisible, en la escuela, textos como *Niña bonita* (Ana María Machado y Rosario Faria), *Paco Yunque* (César Vallejo), *El sueño del pongo* (José María Arguedas), u obras literarias como *La rebelión de las ratas*, *Siervo sin tierra* (Eduardo Caballero Calderón) o *Huasipungo* (Jorge Icaza), generan en los niños estereotipos miserables: del minero, del campesino y del indígena. Estas obras hicieron carrera y la voz del docente fue pasiva y conformista. Ello exige una información enciclopédica y conocimiento de literatura del maestro; pero si no la tiene, la obra podría generar interpretaciones frágiles, racistas y excluyentes. Y no se aprovecha una información valiosa e histórica que narre la situación de la tierra y las minas en un escenario en el que la explotación y la violencia sea el pan de cada día. De esta manera, se requiere un amplio conocimiento del docente, con el fin de que no aborde interpretaciones conservadoras, clasistas o excluyentes y no se vea al protagonista en estados deplorables. Lastimosamente, en la vida escolar en las aulas, se legitiman formas de asumir el conocimiento de manera excluyente o racista. Por ejemplo, en *Niña bonita*, la historia de una niña afro se insiste en que:

[...] no necesariamente una mayor inclusión de contenidos o imágenes sobre las poblaciones afrocolombianas garantiza imaginarios menos estereotipados, se trata entonces de entender que en la construcción de lo que se ha llamado la nación colombiana, la presencia, los aportes y los conocimientos de las poblaciones negras ha sido fundamental; además cabe señalar que si bien existen mayores contenidos sobre los grupos étnicos o la diversidad étnica, la discriminación sobre afrocolombianos y afrocolombianas, y el racismo todavía están vigentes en la cotidianidad escolar. (Rojas, 2008, p. 81)

Según Rothkopf, los textos son elementos de un sistema de enseñanza estable, pues mediante su uso, “el mismo mensaje de instrucción es impartido a todos los estudiantes de manera segura y confiable cada vez que se utiliza el sistema” (citado en Moreno, 1984, p. 43). El proceso metodológico debe proporcionar una reflexión desde la lógica de la reflexión pedagógica y desde los valores culturales como institucionales que son

construidos históricamente y que requieren ser transformados y enriquecidos por los diversos actores sociales. Para ello se realizaron acciones a través de la sistematización de análisis de textos, tanto en la modalidad de investigación educativa, a partir de la construcción de significados, como por medio el establecimiento de juicios crítico-constructivos sobre los diversos textos escolares de lengua castellana, apoyados por debates teóricos que permitan la apropiación colectiva de saberes.

También se posibilitó la confrontación entre lecturas de hechos realizados por actores, narraciones y experiencias de prácticas investigativas y vivenciales, así como el análisis de las prácticas educativas en los diversos ambientes del quehacer pedagógico y del cómo los actores diversos entienden y realizan su trabajo cotidiano dentro de los ambientes educativos. Desde la modernización del Estado colombiano se

[...] requirió, sin duda, del texto escolar y de los métodos para el aprendizaje de la lectura, al punto que modernidad y textos se constituyen en aspectos mutuamente interdependientes y progresivos. Con respecto a los métodos de lectura, Albaiede menciona que hasta el siglo xix en el mundo occidental se produjeron 596, de los cuales, en la primera mitad del mismo siglo, la citología (método de aprendizaje de lectura que emerge en el siglo xix y continua con popularidad hasta principios del siglo xx especialmente en Colombia). Y se practica por medio de cuadros que se colgaban en las aulas de escuela para que la clase repitiera en coro diferentes letras o sílabas para aprender a leer) fue el más universal. (Cardoso, 2007, p. 13)

El texto escolar es:

[...] un producto de la modernización de los métodos didácticos, del saber pedagógico de los maestros, y encuentra su espacio en el ámbito de la escuela y el salón de clase, en medio de un arduo debate entre sus partidarios y detractores. A partir de esta ubicación histórica, se ofrecen los argumentos de unos y otros, para concluir que el texto escolar permanece como “herramienta” pedagógica de uso de maestros, alumnos e instituciones, y de indagación para los estudiosos de la pedagogía y de las ciencias sociales y humanas que se ocupan desde un punto de vista pedagógico de la educación. (Alzate Piedrahíta, 1999b, párr. 1)

Lo anterior permite observar que con el surgimiento del texto escolar en la instrucción se instituyó en uno de los dispositivos pedagógicos de primer orden, agente del conocimiento escrito, promotor de socialización escolar y unificadora del discurso. Su aparición en América se remonta a los movimientos de emancipación y de conformación de los sistemas educativos. Parafraseando a Zea:

[...] un nuevo orden se alzaba en cada país, pero ya no era el orden teológico y colonial, ahora era un orden apoyado por la ciencia; la lectura y los textos escolares se fundaron en razón de una tensión ideológica que, como herramientas de construcción de republicanismo, se consideraron peligrosas para los designios de la fe. (Cardoso, 2007, p. 14)

También, la mayoría de textos de lengua castellana han intentado dar a conocer parte del legado lingüístico de Colombia, proyectando una nueva imagen de la diversidad lingüística y cultural. Entonces, los textos escolares, entendidos como:

[...] una acción mediada desde grupos de poder que enseñan a través de una narratividad presentada como narrativa válida, usando la autoridad atribuida a la palabra escrita por los textos del sistema educativo formal, producen y modelan una versión de la composición de la nación cuyas distorsiones mantienen consecuencias negativas para la aceptación de la diversidad y el respeto hacia nuestros compatriotas que pertenecen a las etnias originarias. (Ramírez, Gaspar, Figueredo y Perales, 2005, p. 5)

La misma situación presentan los atlas, pues el desconocimiento de las lenguas y su geografía dialectal es incipiente y desactualizado:

Los textos escolares en particular; por el contrario, estos no están exentos de una carga ideológica y valorativa que se traduce en la transmisión de patrones culturales que reproducen una particular manera de entender las relaciones entre los hombres y el medio que los rodea. Entre los aspectos que más ha preocupado a los estudiosos del área de los contenidos de los textos escolares está el relativo a la manera como ha sido tratado el tema indígena. No solamente se han evidenciado mensajes estereotipados que colocan a los indígenas como “poco proclives al esfuerzo laborioso”, “con escaso acceso a la civilización”, también una banalización de sus costumbres y simbología de tal magnitud que los ubica ante los lectores como seres inferiores o con estadios de desarrollo individual no superior a la etapa de la niñez. (Ramírez et al., 2005, p. 6)

La escuela ha llegado físicamente a todos los escenarios y geografías del país, pero el sistema no ha asegurado la calidad educativa. La educación que reciben niños y niñas se halla en desventaja. Muchos repiten el año y se ha obligado a otros a dejar la escuela en las comunidades. En las escuelas, los niños indígenas, por ejemplo, han sido castellanizados a la fuerza y condenados a sufrir dificultades intelectivas y de comprensión, pues los textos han sido escritos para tal fin; ello les genera inseguridad y discriminación por razones culturales y de lenguaje. De esta manera, los niños fracasan al ser obligados a leer y escribir con textos de una cultura que no conocen.

Varias décadas atrás se elaboraban textos con imágenes y discursos que abochornaban a los niños de comunidades vulnerables, frente a sus congéneres, con imágenes en estados deplorables donde se les ofendía y humillaba, lo cual evidenciaba la situación de discriminación existente en el país y que no correspondía a la realidad geográfica de los niños y niñas a lo largo y ancho del país. Por ello, es necesario revisar y analizar la imagen y su función dentro de un determinado discurso, pues si no se realiza la actividad de forma sistemática, rigurosa, dentro de un entorno pedagógico se corre riesgos y algunas imágenes tienden a distorsionarse y en algunos casos su efecto es perverso.

En un análisis de la imagen didáctica, los tipos y sus funciones (Escolano, 1998), plantea algunas tipologías: una primera, que categoriza a las imágenes en figurativas y expresivas, la primera, orientada hacia la reproducción de los objetos, y la segunda, enfoca las emociones de manera estilizada. Otra taxonomía, clasifica las ilustraciones en *sugeridoras*, entre las que se incluyen un efecto estético o sedante, las *descriptivas*, que describen fenómenos en oposición a la explicación; las *gnoseológicas*, referidas a representaciones que no se pueden obtener como copia o réplica de la realidad. En estas tenemos a los grafos matemáticos, y finalmente, las *reproducibles*, es decir, modelos esquemáticos para trasladar a pizarras o cuadernos. Según la técnica de ejecución, las imágenes pueden ser clasificadas como *dibujos a línea*: sombreados o impresionistas; las *fotografías e imágenes a color*. (Alzate Piedrahíta et al., 1999, párr. 7)

La escuela actual, la pública, la intercultural, entre otras, se verá en la necesidad de abordar manuales que indaguen sobre su función dentro del ambiente escolar. Los docentes del área del lenguaje en la enseñanza de la lectoescritura en su propio contexto, por ejemplo, en el caso de la Escuela Nueva, buscan solucionar problemas de ausencia y heterogeneidad en las zonas rurales, con el propósito de afianzar la calidad con un método autónomo, el cual requería textos y materiales para dar respuesta los problemas de la escuela rural. Por ello debe tener en cuenta:

- La diversificación del currículo con diseños de textos en función de las demandas educativas, locales y regionales y de las características del desarrollo biopsicosocial del educando.
- La articulación de los procesos de socialización del niño y la niña, tanto familiar como comunal, con los correspondientes a la educación formal.
- El desarrollo de estrategias, métodos y materiales educativos que implementan integralmente la propuesta y promueven su apropiación por los diferentes agentes educativos.
- La innovación de la educación. En el sentido propuesto equivale, de cierto modo, a alterar la forma en que los educadores asumen su tarea en los centros educativos, tanto en el interior de la escuela como en la proyección de una comunidad.

Nunca como ahora tiene más validez la tesis del gurú Peter Drucker, cuando afirma que el conocimiento no reside en un libro, un banco de datos, un programa de computación. Estos últimos solo tienen información. El conocimiento siempre está encarnado en una persona, transmitido por una persona, usado o abusado por una persona; por eso, el cambio a la sociedad del conocimiento pone al individuo en el centro, así aparecen nuevos retos, nuevos temas, nuevas preguntas sobre el representante de la sociedad del conocimiento, la persona educada (Muñoz, 1998, citado en Irizar, González y Noguera, 2010, p. 151)

Respecto a la calidad, en los textos la asumimos como una búsqueda ligada a la constante revisión de los contenidos necesarios (imágenes, discursos, reflexiones,

talleres y acciones) para identificar los rasgos mínimos en el que surgen nuevas condiciones y la adaptación de los saberes de un año a otro. No es cuestión de estar a la moda, sino de mantener la búsqueda de una información que responda a los retos del devenir histórico y lingüístico del país.

Entiendo la calidad de un texto como un elemento más del compromiso ético, académico y político que tenemos como docentes. En esa medida, la calidad no se reduce a un condicionamiento externo como una editorial, ni a los estándares, sino a los requerimientos del nuevo milenio, donde conversen la tecnología y la gramática, la imagen y la escritura; donde los índices de desempeño estén acordes con las actuales circunstancias de la nueva era. La calidad de un texto no solo está en el papel o en el diseño, sino que, más bien, es un interés místico-vocativo que nos mueve a repensar el sentido de lo que acontece, planteando nuevos desafíos y retos al hombre del mañana y a enfrentar al mundo y sus desigualdades. Por ello, debe ser el accionar lector-escritor y del quehacer en el aula y fuera de ella.

En consecuencia, el texto escolar cobra sentido si se relaciona con propuestas lúdicas, recreativas y significativas para los sujetos, personas que establecen orientaciones que regulan la práctica lectora y la escritura, generando carácter propio y específico de quien la realiza, así como estableciendo compromisos de interacción entre unos y otros. A través de procesos de comprensión, relevancia acerca de la ciencia, las disciplinas, los conocimientos, los saberes, así como de las realidades sociales y culturales en una actual sociedad del conocimiento, que implica adoptar la concepción de mundo como expresión de los conocimientos, pero en especial, de una cultura, considero que las humanidades, la pedagogía y el lenguaje permitirán encontrar caminos y mundos posibles para reinterpretar el universo a través de los textos escolares:

[...] la capacidad del sistema para establecer metas que sean verdaderamente *relevantes* para sus alumnos en su desarrollo personal y para la sociedad. No sirve un sistema educacional aunque cumpla con los objetivos que se ha trazado si estos son demasiado pobres o irrelevantes para satisfacer las necesidades individuales y de la sociedad en general. La capacidad de *compensar las desigualdades* de entrada de sus alumnos es también componente importante de la calidad de un sistema, sobre todo en sociedades con grandes desigualdades como la nuestra. (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, p. 2)

El texto, ratificando a Febvre, es un ser extraño que lleva a cuentas la historia de la xilografía y la imprenta, en cuanto al procedimiento; pero también acarrea la arraigada herencia del pensamiento religioso en la escritura. Es interesante observar cómo en tiempos en los que la religión constituía el centro de toda la vida intelectual y espiritual, en los que la Iglesia tenía un papel principal y en los que la cultura era esencialmente oral, el empleo de una técnica capaz de permitir la multiplicación de imágenes piadosas resultaba más necesario que la misma ciencia. No lejos estaban los textos que se usaron para enseñar a leer y escribir en Colombia. La imaginaria

popular de carácter religioso se hizo cada vez más fuerte desde el siglo xv, y continuó hasta bien entrado el siglo xx. Muchas de estas imágenes fueron el origen de las ilustraciones que se encuentran en los textos escolares. Estos textos se han estudiado con mucha atención, porque guardan llevan de generación en generación vestigios raros de varias culturas, intereses políticos e ideas sociales que aportan al proyecto de construcción de la nación (Torres, 2010, p. 69).

En este sentido, Febvre denomina la evolución del texto, la imprenta y la escritura como un proceso de metamorfosis en el cual se pueden observar mejor las modificaciones que causa a la cultura europea, hija del humanismo naciente y de sus exigencias, con lo cual se creó un mundo nuevo, y también una mentalidad nueva (Torres, 2010, p. 19). No muy lejos de la caída del Imperio Romano al siglo xii, los monasterios, junto con los demás establecimientos eclesiásticos, fueron los que conservaron en su totalidad el monopolio de la cultura libresca y la producción y edición de textos. Por otra parte, después del siglo xii, cuando se dan cambios intelectuales y sociales basados en la fundación de universidades, la popularización de la educación y se constituye una nueva clase burguesa, la producción de textos se vio incrementada significativamente y por ende el desarrollo cultural y social de los pueblos (Campo del Pozo, 2003, p. 15).

Las diferentes disciplinas científicas se ocupan, entre otras cosas, de la descripción de textos. Este es estudiado desde distintos puntos de vista y múltiples perspectivas. En algunos casos interesan las estructuras, en otros las funciones y los efectos, mientras que otros alternan los dos anteriores. La lingüística se interesa especialmente por la estructura gramatical de las oraciones y de los textos, pero también se ocupa de las condiciones y características de su empleo en distintos contextos. La psicología y la pedagogía didáctica se interesan por la forma de comprensión, retención o reelaboración de textos. La sicología social y la investigación de los medios de comunicación de masas se preocupan especialmente por los efectos que los textos provocan en estos medios sobre las opiniones y los comportamientos de los receptores, mientras que, por último, la sociología analiza los textos en la interacción social, en particular en las conversaciones cotidianas y a través de formas textuales y de comunicación en distintas situaciones o instituciones. Si bien esta enumeración de disciplinas no es completa, queda claro que para el análisis de los textos se requiere un modo de proceder interdisciplinario; por cuanto se está hablando de la utilización de la lengua y la comunicación en un texto. Así la tarea consistirá en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua en el texto escolar. (Torres, 2010, p. 9)

Diana Soto establece que:

[...] el análisis de texto desde la interdisciplinariedad permite una mayor visión en el análisis de los resultados de los contenidos de los textos y las encuestas. Para lograrlo se estudiará con especial atención lo que podríamos denominar la identidad histórica de los colombianos. [Planteando preguntas que conciten] a pensar en las conexiones

internas del ejercicio investigativo conjunto gracias al cruce de las disciplinas desde las cuales cada investigador trabaja, pues resulta aquí muy pertinente pensar la sociedad, la historia, la educación, la cultura y la política de manera articulada especialmente en un tema de gran relevancia donde se supone se dio el inicio a una nueva forma de gobierno la democracia con todo lo que esto significa en la cultura política de las nuevas generaciones. (2010b, p. 311)

El Ministerio de Educación Nacional toma el logro cognoscitivo como el aspecto clave para evaluar la calidad del servicio público educativo, porque amarra otros elementos constitutivos de la calidad de la educación, como los enunciados en el artículo 4 de la Ley General de Educación: la formación y cualificación de los educadores; la promoción docente; los recursos y métodos educativos; la orientación, innovación e investigación educativa, y la inspección y evaluación del proceso educativo, los cuales son considerados factores que afectan positiva o negativamente el logro cognitivo.

En la clasificación de los factores de aprendizaje escolar ligados indirectamente al desempeño escolar están los relativos al:

- Nivel de vida: ingresos familiares.
- Acceso a servicios de acueducto, alcantarillado, luz eléctrica, agua potable.
- Calidad de vivienda.
- Número de personas en el hogar.
- Asistencia regular a la escuela de todos los niños en edad escolar de una familia.
- Organización social de la escuela.
- Condiciones climáticas.
- Grado de urbanización e industrialización.
- Topografía y distribución de la población.
- Condicionamientos históricos.
- Valores tradicionales, lengua, ritmo de trabajo, nivel de violencia.

Para estudiar la calidad educativa es necesario elaborar indicadores que permitan analizar cada uno de estos aspectos y observar su grado de influencia. Si en Colombia cada escuela tiene reestructurado el proyecto educativo institucional acorde con sus necesidades curriculares, con la realidad del estudiante, y se evalúa el logro cognoscitivo porque “amarra” otros elementos constitutivos de la calidad de la educación, para evaluarla a nivel global, no se ha asumido que los hechos que afectan se dan en el contexto escolar, comunitario y cultural que de alguna manera influye en los logros cognoscitivos y que por lo tanto deben ser evaluados de manera independiente (Vásquez, 2001, p. 162). En lo que a nosotros respecta, estamos seguros de que en lo

referente al plantel hizo falta indagar sobre un mayor número de aspectos, como son número de escuelas de cada nivel y modalidad (información que puede ser obtenida del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Departamento Nacional de Planeación, Secretaría de Educación) y verificar el aprovechamiento que se hace del texto escolar.

En este sentido, las nuevas políticas sociales han venido cambiando los paradigmas, puesto que las bibliotecas, en el caso de Bogotá, se han ampliado en número, en textos y en su calidad, además del servicio y otros beneficios como las galerías, los museos, las constantes visitas de escritores, encuentros, lecturas y demás, que han aportado a una nueva mirada, sin olvidar la Feria del Libro, donde los escolares de la región tienen la oportunidad de compartir con libros y textos escolares, provocando y alimentando la alegría de leer. No obstante, en algunas regiones del Estado, el presupuesto que es destinado para estos programas, se diluye o en algunos casos cambia de destino y se pierde una oportunidad grandiosa de vivir la lectura. Por fortuna, esfuerzos individuales, de algunas personas e identidades, como embajadas u otras, han apoyado estos programas y han dejado una huella para las instituciones educativas, en el que leer es una oportunidad única de aprender.

DISEÑO METODOLÓGICO

Generalidades

La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo de la etnografía, desde la cual se hace hincapié en la investigación sociodiscursiva que implica reconocer las acciones y las confrontaciones desde la perspectiva crítica-reflexiva.

Por lo tanto, incluyó distintas estrategias de acercamiento a la realidad, esto es, las instituciones unidas a su entorno local, interrelacionadas con instituciones en diversos contextos geográficos. El estudio se abordó de manera interdisciplinaria, lo cual permitió que los resultados y los diversos problemas se conectaran de forma más racional y científicamente, conducentes a la construcción de nuevos saberes.

Así, este proyecto residió en la construcción teórica y conceptual. Para ello se hizo necesario elaborar un diagnóstico, en el que se emplearon instrumentos y se realizaron acciones que identificaron las características culturales, educativas y experienciales de cada una de las instituciones, sus diversos actores, las imágenes de los textos de grado cuarto en lengua castellana y el impacto de estas en la academia. Se analizó, así mismo, la información de procesos involucrados. En este sentido, el proceso metodológico proporcionó una reflexión desde la lógica de la pedagogía crítica, vinculada a los valores culturales e institucionales que fueron construidos históricamente, y que requirieron ser transformados y enriquecidos por los diversos actores sociales. Con este fin en mente, se realizaron acciones desde la selección de las instituciones, pasando por la escogencia de los textos escolares, hasta la sistematización del análisis del registro de imágenes en los textos, tanto en la modalidad de investigación educativa, a partir de la construcción de significados, como en el establecimiento de juicios crítico-constructivos sobre las imágenes de los textos escolares, apoyados por debates teóricos que permitieron la apropiación colectiva de saberes.

Por lo anterior, la investigación es de corte cualitativo, enmarcada en el método etnográfico de la educación. El término *etnografía* procede tanto de la antropología como de la sociología; la etnografía es una teoría de la descripción. Puesto que el

estudio permitió acercarse a las escuelas desde un referente sociohistórico, en el sentido de conocer hechos, procesos, personas tomadas en su totalidad y no a través de la medición cuantificada de unidades, además del acercamiento que se tiene con la comunidad, se logró un alto grado de comprensión, ya que su objetivo inmediato era crear una imagen realista y fiel de las instituciones visitadas. Al respecto, Martínez afirma que el objetivo principal es descubrir la estructura compleja o el sistema de relaciones, ya que:

El estudio etnográfico no puede restringirse a lo que sucede en la institución educativa o en el salón de clases, ya que la educación formal está muy relacionada con el contexto económico social cultural e histórico de la comunidad local, regional o nacional. Es necesario, por tanto, ubicar e interpretar cada cosa en su contexto. (1998, p. 61)

Otra característica de este tipo de investigación es su flexibilidad, motivo que facilitó realizar modificaciones y cambios en el transcurso de las fases de esta investigación, porque se trabajó con directivos, docentes, padres y estudiantes, personas que viven y sienten una realidad que los afecta de diversas formas. Lo mencionado implica que se debe respetar la integridad personal, la idiosincrasia, la cultura, las costumbres y cotidianidad, entre otros aspectos.

La etnografía busca reconocer y desarrollar las prácticas de un conjunto social al ubicar y descifrar los imaginarios culturales desde las cuales sus protagonistas les dan sentido. Así mismo, se refiere a descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorporan lo que los participantes dicen: sus experiencias, actitudes, creencias, pensamiento y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos y no como los describe el investigador.

Este ejercicio investigativo permite descubrir, explicar, interpretar y comprender realidades sociales. El método etnográfico se ajusta a la investigación, porque utiliza técnicas que llevan a interpretar diferentes fenómenos sociales y a partir de allí plantear posibles soluciones a la problemática investigada. Por lo tanto, se describirá de forma particular algunas de las diecisiete instituciones visitadas y los textos escolares de grado cuarto encontrados allí. Así, la metodología puso en juego la etnografía de la investigación educativa con los instrumentos seleccionados para la recoger la información; aspectos que mostrarán la riqueza de este asunto metodológico en las que se abordaron cuatro momentos.

Procesos y momentos

En el proceso investigativo se dieron cuatro momentos para la triangulación entre los hechos realizados por actores, narraciones y experiencias vivenciales, así como el análisis de las acciones en los diversos ambientes que reflejaron el quehacer pedagógico y cómo los actores entendieron desde su cotidianidad el proyecto desde los

diversos ambientes educativos (rural y urbano). De esta manera, se abordaron textos y documentos con tendencias cualitativas, para el análisis (tabla 2).

Tabla 2. Momentos del proceso investigativo

Momento	Acciones	Instrumentos
1	<p>Se requiere la recolección de la información, así como la selección de instituciones y de textos de lengua castellana para grado cuarto.</p> <p>Revisión y redacción de fichas y de diarios, que reseñen los diversos estudios de análisis comparativos con otros textos, con el fin de realizar un balance y perspectiva. Así se afinaron conceptos de imaginarios e imaginarios sociales en el texto escolar.</p>	<p>Guía de observación</p> <p>Diario de campo</p>
2	<p>Determina críticamente los textos escolares desde el método etnográfico en la educación comparada para precisar las tipologías del discurso y dimensionar las diversas características halladas en estos. Así mismo, indaga por su incidencia en el imaginario infantil y los imaginarios sociales no solo de los escolares, sino de la misma institución.</p> <p>Se construyó un estado del arte sobre la evolución y las tendencias contemporáneas propuestas en los textos escolares con miras a analizar acciones, confrontaciones, alcances y limitaciones desde la perspectiva de la pedagogía crítica y determinar así cuál ha sido el impacto en las comunidades escolares.</p> <p>Para lo anterior se dialogó con docentes sobre la procedencia de los textos, si los habían elaborado (como el caso del internado indígena El Refugio, que había elaborado su propio texto), su utilización, efectividad e impacto y dentro del proceso de enseñanza.</p> <p>Cabe señalar que se llevó a cabo un ejercicio crítico-reflexivo que permita identificar las metodologías dentro de un diálogo cultural e intercultural propuesto. Este proyecto se apoyó en el análisis de la información, lo que permitió al final del proceso reflexionar sobre la posible transformación del ejercicio escolar, situando al docente en otras orillas, puesto que la pedagogía crítica se constituye en un insumo que lleva a la escuela y, por ende, al maestro a un marco de comprensión político, o por lo menos lo sensibiliza sobre el papel del texto en el aula, y cómo aprovecharlo desde sus discursos e iconografía, aportando asuntos relevantes a su saber pedagógico. <i>El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular.</i></p>	<p>Observación</p> <p>Diario de campo</p> <p>Análisis de imágenes</p> <p>Talleres</p> <p>Conversatorios</p> <p>Entrevistas</p>

Continúa

Momento	Acciones	Instrumentos
2	Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura (Ramírez Bravo, 2008, p. 109) y como la plantea “fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión de cómo trabajan las escuelas, los teóricos críticos han realizarlo estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante” (McLaren, 1998, p. 195).	
3	<p>Se realizaron estudios críticos desde la perspectiva didáctica, propuesta en los lineamientos curriculares en lengua castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para evidenciar, a través de la revisión y relectura cuidadosa de las imágenes, los lenguajes, las ideologías, entre otros, con el fin de hallar aspectos relevantes dentro de los diversos tópicos e interpretarlos. Para ello se partió de las categorías de análisis a partir de las siguientes subpreguntas:</p> <p>¿Qué tipologías de textos escolares utilizan los maestros y estudiantes de la generación actual en el área de lengua castellana?</p> <p>¿Qué imaginarios sociales contienen los textos escolares de lengua castellana y qué relaciones existen entre estos y los imaginarios infantiles?</p> <p>¿Qué discursos ideológicos contienen las imágenes en los textos utilizados en el grado cuarto de las diferentes las instituciones educativas seleccionadas tanto en lo rural como en lo urbano?</p> <p>Así mismo, se diseñó y elaboró el referente teórico.</p>	<p>Observación</p> <p>Diario de campo</p> <p>Análisis de imágenes</p> <p>Talleres</p> <p>Conversatorios</p>
4	<p>Se analizó, desde la propuesta metodológica, la construcción de identidad, de discursos, de tipologías, de ideologías e imaginarios sociales en el ámbito educativo, desde la perspectiva del método crítico. Se involucraron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hallazgos • Resultados • Discusiones en torno a los diversos textos propuestos y sus requerimientos en torno a las didácticas del lenguaje • Reflexión alrededor de temáticas y problemas a la luz de los análisis • Consideraciones finales • Redacción de un documento final 	<p>Observación</p> <p>Diario de campo</p> <p>Análisis de imágenes</p> <p>Talleres</p> <p>Conversatorios</p>

Recolección de datos. En este proceso se utilizaron dos técnicas: la revisión documental y la entrevista. La primera dio acceso a información pertinente para el estudio, que se halla presente en fuentes bibliográficas (libros), hemerográficas (artículos de revistas) y archivísticas (leyes y decretos), y también llevó a descartar aquellos textos irrelevantes para los fines de la investigación. Luego de este proceso de revisión se definen como antecedentes investigativos algunos estudios de corte histórico y como marco legal las leyes vigentes sobre educación en Colombia en el 2010.

Se realizaron entrevistas al secretario de Educación, a directivas, a docentes y a estudiantes. En este proceso, la técnica utilizada es el análisis de contenido. Con este se busca la información presente en las entrevistas, y se clasificó todo lo que contienen, para luego otorgarles un sentido. El proceso general implica, entonces, identificar, separar, clasificar, agrupar y depurar los datos, a partir de un criterio temático. Este llevó a definir el contexto, el estudiante, el texto escolar como las categorías para agrupar los enunciados en las fuentes. De ellas se realizan definiciones operativas, procedimiento que consiste en establecer los criterios para asignar los enunciados a cada una de las categorías establecidas.

En el caso específico de los textos, se analizaron imágenes, textos y pedagogía crítica como método que permitió entender los imaginarios y prácticas discursivas plasmadas en cada uno de los textos revisados. Se abordó como población a los estudiantes del grado cuarto de instituciones rurales y urbanas. Cabe señalar que en el sector rural se encontró mayor diversidad de ambientes, pero la utilización de los textos era la misma; entre tanto, en los contextos urbanos se encontró homogeneización en los ambientes y el uso de los textos de variado orden (tabla 3).

El interés por investigar sobre los imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana en contextos rurales y urbanos surge de preocupaciones personales y profesionales, acerca de la desvinculación que existe entre la realidad y los textos, la marginalidad, la pobreza, el maltrato, el abandono, que abunda aun en el siglo *xxi*. Además del problema de orden público, que no discrimina entre adultos y niños:

Pues es el sistema educativo, de la manera como está funcionando, reproduce la inequidad y la pobreza, y cómo la forma en la que se presta el servicio no garantiza el goce del derecho para las poblaciones más vulnerables, de tal forma que este sistema educativo coadyuva a que se reproduzcan las desigualdades y se vulnere el derecho de los más necesitados [y genera más violencia]. (Sarmiento, 2010, p. 11)

En sus intentos por desacreditar la creencia popular de que las escuelas son instituciones fundamentalmente democráticas, los académicos críticos han comenzado a desentrañar las formas en que los programas escolares, los conocimientos y la política dependen del mercado de trabajo corporativo y las necesidades de la economía. Su meta es desenmascarar la desigualdad de los intereses particulares en competencia dentro del orden social que impiden la igualdad de oportunidades.

Advierten a los educadores contra la idea de que tanto los conservadores como los liberales ofrecen una plataforma verdaderamente progresista. En su opinión, no se pueden tomar decisiones a partir de criterios de valor transparentes y desinteresados, y ninguna práctica educacional —tanto si se centra en la cuestión de la excelencia como en la evaluación o la responsabilidad— nunca es inocente respecto de los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre (McLaren, 1998, p. 195).

Así mismo, para el análisis se partió desde la pedagogía crítica, con la perspectiva metodológica, para evidenciar —mediante la revisión y relectura cuidadosa de los textos escolares de lengua castellana de grado cuarto— sus lenguajes, sus imágenes, entre otros, a fin de hallar aspectos relevantes dentro de los diversos tópicos e interpretarlos generando así un ensayo desde diversas esferas. No obstante, se requirió el acercamiento a las escuelas, involucrarse con sus protagonistas y tomar la distancia necesaria para el análisis objetivo de sus realidades, pues se han propuesto espacios, nichos y lugares comunes para el discernimiento, para la exteriorización de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica (Arreola, 2005).

Tabla 3. Sistematización de las categorías

Instrumentos	Observación	Entrevista	Taller	Análisis
Tipologías de textos escolares: El docente y el uso del texto El uso de texto por parte del estudiante	Los entusiasmas y motiva los textos que tienen imágenes amplias, coloridas y dinámicas, “me gustan los dragones” (estudiante de 9 años, Colegio Palermo) En la mayoría de instituciones, tanto urbanas como rurales, se utiliza texto, ya sean los asignados por Escuela Nueva, los traídos por los docentes, los de la biblioteca o material elaborado por los docentes.	Al indagar por el uso de textos a los docentes, bibliotecarios y directivos, manifestaban: “les agrada que los saquen del aula y los desplacen hacia la biblioteca, porque aquí tienen diversidad de textos, y tienen libertad de escoger en la hora de lectura” (bibliotecaria Colegio Champagnat, de Pasto). Al indagar a los niños, les agradan todos los textos, en tanto que tengan dibujitos, colores.	En los talleres participaron de manera dialógica, generando interacciones didácticas entre unos y otros frente a los textos o a las indagaciones que se les hacían. En los talleres se observó que los niños tenían preferencias por algunas temáticas en las que había imágenes de celulares, extraterrestres, personajes de televisión, entre otros.	Se abordaron contextos, docentes y estudiantes, en relación con los textos que estaban trabajando en su momento, incluso los docentes programaron espacios en algunos momentos para observar, en otros para conversar con los niños y otros espacios desde la dirección de núcleo o coordinación para revisar los textos, los cuadernos, las evaluaciones, el material de apoyo, algunas fotocopias, que dan una idea del proceso didáctico de las y los docentes. El desarrollar talleres colectivos permitió adentrar más en el contexto. En este sentido, “la reciprocidad en la intercomunicación involucra el fortalecimiento de la individualidad sobre los espacios que brinda la sociabilidad.

Instrumentos	Observación	Entrevista	Taller	Análisis
<p>Imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana</p> <p>La influencia de los imaginarios sociales en los imaginarios infantiles</p>	<p>En las diferentes actividades realizadas con los textos, ellos no se habían detenido mucho frente a algunas las imágenes o ilustraciones que algunos llaman “dibujitos”, las cuales no eran atractivas para ellos. Pero en el caso de las ilustraciones de imágenes de televisión en el texto, todos querían participar, se sentían familiarizados, se denota que la mayor parte del tiempo en casa ven televisión y además conversaban sobre las novelas.</p>	<p>Al entrevistar a los niños, sobre el uso del libro en la tarde o en el tiempo libre, manifestaban su resistencia, al mismo tiempo aducían que si lo trabajaron en la mañana, no tenían que hacerlo otra vez en la casa.</p> <p>En el caso de los niños del internado El Refugio, en el Guaviare, los niños tenían posibilidades de almorzar, descansar, hacer las tareas y luego a jugar. De tal manera, que como se vivía en comunidad, se establecían unos acuerdos consuetudinarios, y los niños los cumplían, pues eran normas del cabildo y comunidad.</p>	<p>Para realizar talleres con los niños había que diversificar sus estrategias, puesto que se aburrían con facilidad. Entonces se trabajó a través de dibujos, cuestionarios, buscar imágenes que ellos habían trabajado en sus clases o, en su defecto, nos colaboraba la docente, y participaba en la explicación de los talleres. Además, como se llevó material de apoyo, los docentes lo agradecieron.</p>	<p>Se perciben, a través de las acciones metodológicas, didácticas, éticas, lúdicas y recreativas. Simplemente dependen del docente y su interacción en el aula y fuera de ella. Qué pasó con la formación política que recibieron en la universidad. Y si la recibieron es muy frágil, fragmentada. Pues algunos maestros encontrados se limitaban a repetir y repetir (Freire) el esquema tradicional, de copiar y repetir lo del libro, lo que hace aburridas las tareas y todo lo que conlleva la lectura y escritura sin interés, sin brindar otras opciones a los niños. Ello genera sujetos acrílicos, pasivos, conformistas y mediatizados por la televisión, el celular y otras redes sociales, como lo plantea Ramírez (2008, p. 109, citando a Múnera, 1994): “Se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. Busca dirimir cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el Estado, se manifiestan como patrones de dominio social”.</p>

Continúa

Instrumentos	Observación	Entrevista	Taller	Análisis
Qué discursos ideológicos contienen las imágenes en los textos utilizados en el grado cuarto de las diferentes las instituciones educativas seleccionadas en lo rural y en lo urbano	<p>Al observar a algunos de los maestros que conversaban sobre el proyecto, mostraban interés al respecto; otros simplemente se iban a tomar tinto, aprovechando que alguien adulto estaba con los niños. Lo que implica que hay resistencia por parte de algunos maestros a lo institucional, no se involucran en los procesos. Se cree que la nueva generación de docentes está formada dentro de paradigmas críticos, como sujetos políticos que se comprometen con la causa de la escuela. Había algunos docentes que bromeaban y trataban a los niños con afecto. Si los niños no tenían o traían los textos, les decían que trabajaran con otro compañero, es decir, no los sacaban de clase como lo hacían otros. Parece que el tener que estar con los niños les molestará.</p> <p>“El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura” (Ramírez, 2008, p. 109)</p>	<p>Al entrevistar a los niños, aquellos de los contextos rurales eran más tímidos al inicio, pero al entrar en confianza, se notaba la alegría y su interés por lo que estaban haciendo. Les indagaba sobre las historias de su pueblo, de dónde procedían, qué les gustaba leer, qué hacían en el tiempo libre, cómo se llamaban su perrito o gato, con quién vivían, etc.</p> <p>Lo que permitía que ellos desplegaran su imaginario y comentaban sobre lo que les narraban, les agrada que les lean en voz alta, que el profesor juegue fútbol con ellos. Son actividades en las que se denota una interacción comunicativa, dialógica, que facilitaba los procesos de construcción del conocimiento, ya que la interacción generaba confianza y los niños debatían en relación con las pléyades, las estrellas en torno a los mitos indígenas, en el cual los niños participaban con la lectura del texto.</p> <p>Y desde el plano horizontal del docente, se crea una interacción dialógica y pedagógica del tema y el texto, que se transforma en procesos lúdicos tanto para el niño como para el docente. Y es la lúdica y los saberes los que deben invadir las escuelas y sus protagonistas.</p>	<p>En varias de las instituciones se organizó a los niños y niñas en grupos de tres o cuatro. Se les entregaron tres textos de lenguaje diferentes y ellos debían buscar caricaturas y elaborar historietas que permitieran desplegar su imaginación creativa. Y al detectar sus personajes, nos encontramos con historias de extraterrestres, dragones, lobos, toros, personajes bíblicos, indígenas, entre otros. Lo sorprendente era que a todos los asumían como seres fantásticos, que no hacen parte de la realidad. No obstante, si la docente estaba involucrada, lo aclaraban, ejemplificaban. Pero si no había docente, los niños se quedaban con ese concepto, sin tener otro referente.</p>	

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Generalidades

Este apartado parte de la información obtenida luego de recolectar información documental (libros de texto de grado cuarto), hemerográficas (artículos de revistas) y archivísticas (leyes y decretos), visitas a las instituciones, talleres y conversatorios en torno al análisis de los imaginarios sociales en los textos escolares de lengua castellana, pues los estudiantes de grado cuarto referencian la existencia de textos tanto en la biblioteca como en el aula, y con estos trabajan la mayoría de docentes. En este caso, se alude al texto o recurso usado para el ejercicio lector y escritor. “Es importante destacar que, en relación con los textos, cambia y se transforma su sentido en las escuelas rurales, puesto que en la mayoría de ellas los textos están en la escuela o en el internado”¹ (Bodnar, 1985, p. 162). Y en el caso de vivir fuera de la escuela, los facilitan para llevar cuando hay tareas un tanto complejas o extensas que requieren el trabajo autónomo de los niños. En las entrevistas a las docentes, que se realizaron en el salón de clase, en el receso o en los espacios libres, ellas comentaban que a la mayoría (337 de niños y 268 niñas, es decir, un 79,8%)² les agradaba llevar el texto a la casa, pues podían dibujar, leer y escoger sus lecturas con atención e interés (Escuela Agua Bonita y Colegio Palermo). Ello quiere decir que en niños sin acceso a tecnologías virtuales, el libro era su bien máspreciado para aprender.

En el caso de las comunidades, la escuela queda alrededor de la comunidad, lo que facilita el trabajo en la tarde como sistema complementario, cuando los niños se organizan colectivamente y hacen sus tareas como un trabajo colaborativo en que comparten los textos escolares y después juegan fútbol o llevan a cabo alguna otra actividad recreativa. En la comunidad de El Refugio, se vive la escuela de una manera diferente a como la tuvieron que vivir sus ancestros, pues los docentes eran de

1 Los internados son una forma regular de estudiar.

2 Notas del diario de campo, julio-agosto de 2010.

comunidades religiosas y la labor era muy dura, porque, aparte de estudiar la Biblia y demás, tenían que realizar trabajos pesados. Y al hablar con los abuelitos de la comunidad, narraban los sufrimientos de sus padres o abuelos en las caucheras, un capítulo muy doloroso para la historia de Colombia.³ A continuación se analiza la información encontrada en el contexto rural en las escuelas.

Textos y contextos

Contexto rural

Siempre que se habla de lo rural, se nos remite a concepciones pastoriles, románticas, pastizales aromatizados, en que habitan gentes buenas e ingenuas o estigmatizadas por los escenarios violentos, por cuenta hace varias décadas de los más exacerbados odios del bipartidismo y, hoy en día, por cuenta de los grupos alzados en armas. Lo cierto es que en el campo habita más del 60 % de la población colombiana, pues vivimos en un país agrícola y pecuario por excelencia. Su tradición y reconocimiento en el mundo no es solo por el café o por las frutas, sino por la generación de productos de origen animal. Este es el espacio donde transitan de la mano los meridianos de la paz y del conflicto:

El concepto de espacio rural se ha utilizado de forma genérica, aplicable al territorio no urbano, lo cual lo supone carente de cualidades intrínsecas. Para muchos lo rural es sinónimo de lo agropecuario; para otros va más allá de lo agrario, lo que debería traducirse en políticas de desarrollo territorial y no solamente en políticas de desarrollo ligadas a lo económico productivo. Igualmente se ha identificado el medio natural con el medio rural, pero quizá sería más correcto decir que los espacios de alto contenido natural o, lo que es lo mismo, donde la intervención humana ha sido “escasa”, se encuentran en el medio rural y mantienen su naturalidad por diversas razones: propiedad, política estatal, inaccesibilidad, baja intensidad de usos, relieve, clima, etc. Otra noción entiende lo rural como espacio geográfico, que es a su vez recurso, soporte y receptor de actividades y de proyectos públicos, privados y comunitarios. (Zuluaga, 2000, p. 4)

Desde los siglos *xix* y *xx* se ha venido afianzando un fenómeno que surgió en el Neolítico, como es lo rural en contraste con lo urbano y afianzado históricamente por los intelectuales. En relación con la escuela rural en Colombia, los problemas de orden público y el recrudecimiento del conflicto armado han ocasionado el desplazamiento de la población campesina, el abandono de las actividades productivas y, en el peor de los casos, su vinculación al conflicto. Desde el punto de vista educativo, este problema ha causado la suspensión parcial o definitiva de actividades escolares por problemas de orden público, el aumento de la deserción escolar por efecto del desplazamiento, la destrucción de la infraestructura educativa y la intimidación de

3 Notas del diario de campo, junio de 2010.

grupos, todo lo cual ha afectado a estudiantes, maestros y directivos de las escuelas rurales del país. La educación en Colombia es un derecho consagrado en la Constitución y definido en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, como el “proceso de formación permanente, personal, cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes” (Perfetti, 2005, p. 167).

Lastimosamente, entre la escuela urbana y rural, hay brechas de diverso orden con una desigualdad que traspasa los límites de cualquier comprensión. De ahí que requieran observarse con atención las desventajas que viene acarreado la escuela rural, en particular las de las veredas y caseríos, pues vienen desde siglos atrás arrastrando una problemática muy particular en torno a su formación, la cual ha afectado los componentes de orden administrativo, curricular y financiero:

Si se toma la tasa neta, tradicionalmente calculada, aún en 2008 Colombia está por debajo del 90%. Sin embargo, si se calcula la tasa estricta que considera los niños de este grupo de edad que están ya en la secundaria, el resultado es diferente y muestra que la cobertura colombiana está por encima de 94%. La tasa ajustada de Unesco tiene la limitación de considerar solo la matrícula oficial. En Colombia la oferta privada sigue siendo alta, puesto que la Constitución Política colombiana lo permite (artículo 68). (Sarmiento Gómez, 2010, p. 34)

Desde el periodo independentista hasta ahora, los sucesos políticos, económicos y sociales han determinado sus males. Particularmente, en cuanto a retención y deserción escolar. Por ello, la mayor atención de este apartado es a lo rural, puesto que obliga a indagar sobre lo que ocurre en el interior de la escuela y su interacción con las comunidades, sobre la relación entre rendimiento y costos escolares, en especial sobre la posibilidad de lograr efectos positivos sin elevar demasiado los costos:

Es así como en los últimos veinte años, la eficiencia interna del sistema educativo formal, en especial de la primaria, ha preocupado a investigadores y políticos en América Latina. En Colombia, específicamente, este periodo vio esfuerzos ingentes por elevar los índices tradicionales de eficiencia de la escuela mediante el aumento cuantitativo de aulas, planta docente y dotación, lo que amplió notoriamente la cobertura del sistema. Pero a finales de los 70, los demás indicadores (retención, promoción y graduación) si bien mostraban un ritmo de crecimiento aceptable en el área urbana, en la rural eran insignificantes frente al esfuerzo realizado. (Paulsen, 1982, p. 16)

Lo anterior plantea las problemáticas que se dan en el interior de la escuela rural y en su interrelación con las comunidades, la relación entre rendimiento y costos escolares, en particular con la posibilidad de lograr efectos positivos sin elevar demasiado los costos. La autora considera que el comportamiento de un conjunto de indicadores cuantitativos, mediante los cuales se puede medir el cumplimiento de los objetivos de atención del sistema, lo conforma la capacidad de admisión, de retención y de promoción de menores en edad escolar para culminar con éxito el

ciclo de cinco grados. El estudio incluyó, adicionalmente, el ausentismo de maestros y alumnos como variable indicativa de la eficiencia en el cumplimiento de los programas oficiales en lo que respecta al número de horas de clases realmente dictadas y recibidas. Ello lleva al problema de la deserción y llega, en algunos casos, al 85 %, lo cual indica que la finalización de los estudios escolares es muy baja: solo un 15 %.

Además, otro factor que afectaba el proceso escolar en las escuelas rurales es el ausentismo de maestros y alumnos, que ahonda en la ineficiencia de la escuela rural. En las escuelas de las regiones de poblamiento disperso y en algunos de los caseríos aislados, el transporte diario del maestro desde la cabecera urbana, donde reside por falta de vivienda en la escuela o por la imposibilidad de habitar la que existe, implica la pérdida de clase, al menos, un día a la semana. A esto se suman las suspensiones ocasionadas por el sistema mismo: la entrega de calificaciones a los padres, la asistencia de los docentes a reuniones oficiales o gremiales, la participación en cursos, el desplazamiento en busca de solución a problemas urgentes de la escuela por la inoperancia del servicio de supervisión, el traslado al sitio de pago que, a menudo, se prolonga por incumplimiento. En caso de enfermedad, la falta de servicios mínimos de salud en el área rural implica el desplazamiento del maestro por varios días; si el caso requiere un licenciamiento por un tiempo prolongado, la escuela generalmente permanece cerrada por la incompetencia del sistema para nombrar reemplazos.

Lo anterior presenta un panorama desolador; sin embargo, hoy día las alcaldías de los municipios tienen rubros para cubrir estas necesidades y ofrecer una educación más eficiente, pero el tiempo de clases perdido por ausentismo del maestro es irrecuperable. Pese a que los gobiernos regionales prolongan el calendario por un periodo similar al del paro docente, en la realidad no compensa jamás la pérdida real.

Entre los alumnos también predominan los factores económicos y, en consecuencia, se generaban ausencias, aunque es difícil establecer con claridad la fuente real del problema. En zonas de minifundio, el día de mercado los menores acompañan a sus padres o permanecen al cuidado del hogar. En zonas de los departamentos de Boyacá o Cundinamarca, la mano de obra de los niños es indispensable en época de siembre, cosecha y venta de productos; en el caso de los departamentos del Guaviare y Putumayo, los efectos del narcotráfico no han cesado y algunos niños, ya sea por voluntad propia o decisión de sus padres, no se han salvado de este flagelo, que no solo ha acabado con sus sueños y proyectos, sino que ha cobrado muchas vidas de infantes y jóvenes que no terminan la primaria.⁴

Por lo anterior, en algunas instituciones se ha implementado la jornada matutina, cuyo propósito es reducir el ausentismo. En zonas con problemas de inseguridad es

4 Archivo personal de notas de campo y de diario de cuando se laboró en un internado indígena (1983 y 1984) y al volver en el 2010 y 2011, aún hoy en día se mantienen estas prácticas. Habrá que revisar los planes de desarrollo, pues se vulneran los derechos humanos y de educación.

usual que el niño acompañe a la madre en sus desplazamientos, con la consecuente pérdida de escuela.

De hecho, Paulsen (1982) manifiesta que otra causa es de orden económico, por la falta de recursos de los padres para adquirir elementos obligatorios como uniformes, textos y calzado escolar; para hacer contribuciones destinadas a la compra de tiza, útiles de aseo, etc., o para fines menos justificables, como rifas o fiestas. Desde el ámbito oficial se manifiesta que en el sector rural colombiano el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. “Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo” (*Al Tablero*, 2001, párr. 6).

Por otro lado, en cuanto al aspecto curricular, es poco estimulante. Los patrones y valores que sustenta son urbanos, al igual que los del maestro que los transmite. Aparte de tímidos intentos por instaurar un programa de huertas escolares, los contenidos guardan poca relación con las actividades y preocupaciones de la población rural. El maestro, más interesado en conseguir una plaza docente en el área urbana, no se inquieta por conocerlas, y menos, por comprenderlas. Además, frente a la situación descrita, los padres tienen que participar en el sostenimiento de la escuela: contribuciones en dinero, que se inician con el pago de la matrícula, en trabajo, en elementos y en materiales, pese a la convicción sobre la deficiente calidad de la enseñanza y a las escasas posibilidades de ofrecer a sus hijos continuación de los estudios.

En muchos sitios, ante la desatención oficial, la comunidad decide levantar la escuela y si, después de ello, tampoco es oída, contrata y paga al maestro. Esto último también se presenta cuando no se llena una vacante o cuando el número de alumnos o el aumento de cursos demandan un docente adicional. Si la escuela necesita mantenimiento, la comunidad —que no sabe a quién acudir— opta por asumir el trabajo o comprar los elementos indispensables. En las zonas donde el Estado ha concedido menos importancia a la educación, la pobreza de las escuelas es tal que los padres deben aportar la dotación, consistente en bancos que se utilizan en el aula como pupitres. En las veredas más inseguras, los alumnos cargan al hombro, mañana y tarde, su propio banco desde el hogar hasta el aula. Como complemento a los gastos de operación, en muchas escuelas la familia debe, además, invertir una suma elevada en uniformes, útiles y textos que, después de dos años, resultan obsoletos. La lista de estos últimos puede crecer de forma apreciable, según el criterio del maestro o la programación de actividades especiales. En escuelas que tienen huerta, se les solicita a los alumnos llevar azadones, machetes, abonos, semillas, entre otros.

En las regiones donde la situación de la escuela es más precaria por el abandono oficial, la contribución de las familias puede configurar hasta el 40 % de los costos escolares, distribuidos en un 25 % para gastos corrientes de operación (construcción,

mantenimiento y reparación de aulas, contratación de maestros y suministro de dotación) y el porcentaje restante para los gastos privados usuales en todo el sistema:

Probablemente es tal situación la que en última instancia determina la aguda ineficiencia de la escuela rural y a la que debe procurársele solución, pues no obstante el alto valor que se asigna hoy día a la educación, resulta excesivamente oneroso para la familia rural mantener un niño en la escuela. Y es más serio aún si se precisa que a este niño que repite cada año por lo menos una vez, a duras penas se le enseñarán las nociones mínimas de lectoescritura y las operaciones aritméticas más simples sin que se contribuya significativamente a aliviar las condiciones imperantes de pobreza y explotación que lo inducirán a abandonar la parcela para engrosar las filas de los jornaleros trashumantes o del desempleo en los ya famosos cinturones urbanos de miseria. (Paulsen, 1982, p. 20)

Es tan grave la situación que afronta la escuela rural, que el Estado trata de paliar con programas (Al Tablero, 2001) la estrategia principal del Gobierno para atender las necesidades apremiantes del sector educativo en el ámbito rural. Se propone mejorar el acceso de los niños, las niñas y los jóvenes de las zonas rurales a una educación inicial y básica de calidad, mediante la implementación de opciones educativas pertinentes que promuevan la articulación de la educación al desarrollo productivo y social. La ampliación de la cobertura en preescolar y básica secundaria se logrará mediante la asignación eficiente y equitativa de los recursos existentes, en lugar de construir nueva infraestructura o vincular nuevos docentes. También se fomentarán prácticas pedagógicas y de gestión democrática y de interacción con la comunidad, y una política de educación media para ser implementada en el mediano plazo, pues se debe garantizar el derecho a la educación en cuanto a accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Sumada a estas dificultades, está la debilidad en la capacidad institucional de los municipios. Si bien el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e instituciones educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se carece de la capacidad para asumir esta misión.

Además, una dificultad que abrió más la brecha tiene que ver con los procesos de fusión y asociación.⁵ El programa, por lo tanto, apunta a que los niños entre cinco y

5 Hacia 2005, el Ministerio de Educación Nacional generó un programa que debilitó la capacidad institucional de los municipios. Si bien el proceso de descentralización que se puso en marcha en el país les transfirió a los municipios e instituciones educativas la responsabilidad de preparar los planes educativos, en la mayoría de los casos se careció de capacidad para asumir esta misión. Esta realidad constituye un reto monumental, y para lograrlo el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado y puesto en marcha el Programa de Educación Rural. Si bien lo que comenzó es la primera fase (tres años), la solución a un atraso de la dimensión del colombiano se resolverá necesariamente a largo plazo. El compromiso del Gobierno, sin embargo, es sacar adelante esta iniciativa para que se avance en la solución y se cubra la deuda existente en materia educativa con la educación rural.

quince años de edad tengan acceso a una educación de calidad en preescolar, primaria y secundaria, donde la oferta es prácticamente inexistente. Participarán en el programa los departamentos de Bolívar, Córdoba, Antioquia, Cauca, Cundinamarca, Boyacá, Huila, Norte de Santander, Guaviare y Caquetá. En promedio, se atenderán las necesidades de diez municipios por departamento a partir de varias estrategias: el fortalecer la Escuela Nueva, es decir, el modelo que combina varios cursos con uno o dos maestros, el aprendizaje en grupo e individual, el apoyo niño a niño, la adopción de nuevos métodos de enseñanza centrados en la participación de los niños, un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del aprendizaje y un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos. No obstante, este modelo no se ha resuelto, pues las guías o los textos no han llegado a todas las escuelas y a las que llegaron fueron descontextualizados.

La Escuela Nueva nació en Estados Unidos a comienzos del siglo XIX. Carnoy, citado en Borja, reportó que:

[...] el establecimiento de la condición de ser pobre, para acceder a la escuela gratuita contrastaba con la idea de quienes propugnaban con educación para todos, pues los no pobres no asistían a esta escuela y en ella lo atinente al currículo era decidido por los obreros. Según el autor en referencia, entre 1840 y 1860, un movimiento reformista encabezado por Horace Mann, seguidos de Adam Smith; se consideró que el control estatal de la escuela pública ayudaría a conservar la moralidad de los obreros y de sus familias y el desarrollo económico del país; los reformistas empezaron a organizar la educación pública según sus ideas. La llegada de nuevos inmigrantes y sus empresas prolongó la actividad de los reformistas; el movimiento que se desarrollaba en el norte se extendió también al norte del país. La Escuela Nueva tenía por objeto formar una clase obrera distinta; impartía normas de comportamiento en la fábrica e inculcaba la importancia del uso adecuado del tiempo y del respeto a la autoridad, los profesores no eran pedagogos sino personas vinculadas a la esfera económica. (2005, p. 54)

En Colombia, la Escuela Nueva se ha venido aplicando desde 1975 (Borja, 2005) y surgió a raíz de la deserción en las zonas rurales por las épocas de cosecha y abundancia de pesca cuando los niños se ausentaban. Entonces, el Ministerio de Educación Nacional inició la promoción de la Escuela Nueva, con un grupo de pedagogos de la Universidad de Pamplona, pues, a pesar de ser un modelo de educación formal, buscó solucionar el problema de la ausencia y la heterogeneidad en los contextos rurales, dirigido a niños y niñas de siete a doce años, cuyo objetivo es fortalecer la cobertura con calidad de la educación básica primaria, a partir de un método autónomo basado en la escuela activa, que integra los saberes previos de los alumnos a las nuevas experiencias de aprendizaje.

Según Morelia Pabón, el método de Escuela Nueva tiene sus raíces a finales del siglo XIX. Así, surge la Escuela Nueva en Europa, en el que participan diversas disciplinas y para ello se involucran psicólogos, médicos y pedagogos (2002, p. 2).

También señala que la escuela activa, promovida por Agustín Nieto Caballero, se encarna en el pensamiento de Johann Heinrich Pestalozzi y en las diversas ideas filosóficas de la época, cuando surge una institución que transformó los paradigmas reinantes y rompió los esquemas monásticos:

En primera instancia está la experiencia del Gimnasio Moderno; colegio privado, laico y suprapartidista para las élites; que si bien institucionalizó —desde su fundación en 1914 y bajo la orientación de Agustín Nieto Caballero— el conjunto de prácticas de la Escuela Activa, su especificidad reside en haber sido pionero en la introducción del sistema de los Centros de Interés, así como en la priorización de Nieto Caballero de la reforma de los métodos de enseñanza para la educación pública. (Sáenz, 2010, p. 113)

Cabe señalar que en Pestalozzi se describe y se aprende, pero no se aplica, pues el peso de la educación monástica era más vigente, sólido, y el pensamiento conservador se mantiene igual que en el siglo XIX. Al revisar los textos de las escuelas, siguen con las mismas imágenes y registros de las cartillas de finales e inicios del siglo XX.

En relación con las instituciones rurales, se encuentran ubicadas las escuelas indígenas como el Centro Bilingüe Etnoeducativo Kamëntšá,⁶ Escuela Bilingüe Intercultural Madre Laura, en el Departamento del Putumayo, y la Escuela Nukak Makú, Escuela Barrancón-Palmeras y la Escuela Rural Indígena El Refugio, en el Departamento del Guaviare.

En estas instituciones, la mayoría de los docentes son egresados de programas a distancia de universidades de modalidad monástica, como la Universidad de La Sabana, la Universidad Santo Tomás, la Pontificia Universidad Javeriana o la Universidad Bolivariana de Medellín;⁷ en el Putumayo,⁸ la Universidad Mariana y la Universidad de Santo Tomás, todas ellas siguiendo este tipo de formación con todos sus vicios y obedeciendo a intereses e ideologías del Estado. Como dice Bourdieu (1986), los maestros son producto de un sistema cuya meta es transmitir una cultura aristocrática, y es más probable que adopten estos valores con más intensidad en

6 Cabe señalar que la comunidad kamentza desarrolló una monografía de grado, la cual fue asesorada por la investigadora de este estudio.

7 Al dialogar con docentes de las diferentes geografías visitadas, revisar documentos e investigaciones sobre la educación superior a distancia, analizar las pruebas Saber y las pruebas Pisa, se evidenció que la cualificación de docentes formados en el área de lengua castellana no ha sido la esperada. Tal situación mostró que no se han realizado procesos de seguimiento, regulación y una evaluación, puesto que su formación no se corresponde con las necesidades reales del contexto rural, ni urbano y desafortunadamente estos programas no se plantearon con el ánimo de beneficiar una educación superior de calidad, a pesar de su horizonte institucional, sino por un beneficio netamente mercantilista.

8 En el 2001, en Mocoa, se contaba en su momento con más de treinta instituciones reconocidas y no reconocidas de educación superior, entre privadas y públicas, ubicadas en escuelas, oficinas o garajes, y la mayoría de programas estaban descontextualizados de la realidad amazónica, además de profesores provenientes de ciudades, como Bogotá, Cali, Ibagué, Pasto, Neiva, entre otras. Se espera que con los procesos de acreditación se haya mejorado la situación en estos territorios.

proporción al grado en que le deban (a esa cultura) su propio éxito académico y social. ¿Cómo van a evitar hacer uso de los valores del medio de donde vienen o al que ahora pertenecen, al enseñar y asesorar a sus alumnos?:

Aunque el éxito en la escuela, directamente unido al capital cultural transmitido por el medio familiar juega un papel en la elección de alternativas, parece ser que el determinante más fuerte para los estudios es la actitud familiar hacia la escuela que es, en sí misma, como hemos visto, una función de las esperanzas de éxito escolar. (Bourdieu, 1986, p. 107)

Los programas básicos en el país cuentan con políticas de orden académico, pero se observa un proceso pedagógico muy frágil: no hay una adecuación pertinente que propugne por la educación de las instituciones públicas y privadas, a pesar de que las desigualdades sociales son las mismas. Se observa que en las instituciones privadas hay textos escolares y una variada gama de recursos que en algunas instituciones de carácter público no hay, lo cual limita dichas instituciones del sector oficial. Bourdieu (1986) afirma que, de hecho, para castigar a los no privilegiados y favorecer a los más privilegiados, la escuela solo tiene que dejar de tomar en cuenta sus métodos y técnicas de enseñanza, así como dejar de impartir juicios académicos y dejar de marcar las desigualdades entre niños de diferentes clases sociales. En otras palabras, la escuela debe tratar a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, como iguales en derechos y deberes, el sistema educativo es llevado a dar sanciones *de facto* a las desigualdades culturales iniciales. La igualdad formal que gobierna la práctica pedagógica es una fachada para justificar la indiferencia a las desigualdades reales, en cuanto a los conocimientos impartidos o más bien exigidos.

Al visitar las escuelas rurales, me encontré con escuelas interculturales indígenas, en Mocoa, San Andrés y Sibundoy, en el departamento del Putumayo; la comunidad u'wa, en Cubara, Boyacá; con la comunidad tucano y nukak makú, en el Guaviare; con la comunidad sikuani, en el Vichada; entre otras. Allí no solo se revisaron los textos escolares, sino que se contempló desde lo etnográfico, su cosmovisión, historia, medio geográfico, hábitos, costumbres, tradiciones, lengua, organización social, la vivienda y sus lenguajes. Para indagar y buscar una reflexión de cómo los procesos del mundo exógeno los afectó generando cambios que modificaron sus identidades. En su cambio estuvo involucrada la escuela. En este sentido, Burke plantea que:

Los usos y valores del lenguaje en sus ámbitos o dominios de aplicación. Como elemento social que es, el lenguaje está también sometido en cada momento de la historia a reglamentaciones y restricciones por parte de las instituciones y comunidades. El lenguaje, en todas las épocas, ha sido siempre un elemento regulado, variando la fuerza coercitiva aplicada a las trasgresiones. Lo correcto o lo incorrecto, la forma de prestigio y la popular, etc. son objeto de atención y motivo de reflexión sobre los intercambios lingüísticos como elementos condicionados en la práctica social. (Burke, 1996, p. 38)

Lo anterior implicó un análisis desde el desarrollo de un proceso interdisciplinario desde lingüística, sociología, antropología, etnología y pedagogía, que apoyó la acción y la renovación de saberes que transformaron la interpretación y diálogo con las instituciones, y generaron así una reflexión teórica.

Al visitar algunas instituciones del Guaviare, quizá una de las vivencias complejas por la situación por las que estaban pasando era la condición de desplazamiento de la comunidad nukak makú. En la institución visitada, ellos me permitieron identificar problemáticas de todo orden: organizacionales, culturales, sociales y psicológicas. También, pude indagar y analizar fenómenos escolares en torno al uso y aprovechamiento del texto, y en medio del caos los niños, con el solo hecho de estar junto a sus padres y comunidad, estaban confiados, seguros y divertidos. A pesar de ser una zona de alto riesgo social en medio de los meridianos de la guerra, para los niños no era tangible. Y aquí el rol de la profesora indígena asignada por la Secretaría de Educación es vital, pues va más allá de la tiza y el tablero (no había). No solo con su entereza y templanza y su espíritu de colaboración, sino que con su posición crítica y emprendedora generó procesos comunitarios y exigió condiciones para hacer más digna y llevadera la vida escolar. Para apalear, en alguna medida, los diferentes conflictos por la que atraviesa.

Entre las instituciones educativas observadas, se encontraba la comunidad de los nukak makú y el internado indígena El Refugio, de los cuales se hará una breve descripción. Cabe señalar que, en el momento de la visita, la comunidad nukak makú estaba en estado de desplazamiento en un predio facilitado por la Alcaldía municipal. De esta manera, las circunstancias fueron un tanto adversas, e incluso el camino en época de invierno es intransitable.

Comunidad nukak makú

Tuve la oportunidad de conocer a este grupo en 1984, cerca de la región de Araguaato, Guaviare. Por esa época, era una masa poblacional considerablemente numerosa (cinco mil personas), compacta, con formas propias de convivencia nómada, que practicaba sus leyes consuetudinarias. Aquí se encontraban abuelos, adultos, jóvenes y, en su mayoría, niños, los cuales transitaban por ríos, caños, sabanas y vegas. Era una comunidad diferente a la que encontré en 2011. Quizá se debió, por un lado, a los procesos de colonización y a enfermedades por el contacto con los blancos; por el otro, al narcotráfico y los diferentes actores armados al margen de la ley u otras situaciones de orden público, que los obligó casi a desaparecer como etnia.

Al llegar al territorio, en las afueras de San José del Guaviare, me encontré con la novedad de que hay una población estimada de cuatrocientos pobladores. No quiero ni pensar qué pasó con el resto de la población que conocí.⁹ Los nukak eran,

9 Cabe señalar que ni los textos de ciencias sociales ni de lenguaje mencionan a estas comunidades, pues antes de los años ochenta solo era tema de antropólogos.

hasta 1980, el pueblo nómada más móvil de Sudamérica; sin embargo, hoy en día han reducido su movilidad, aunque mantienen desplazamientos por el bosque para aprovechar recursos, visitar parientes y amigos y por tradición (Programa Presidencial de Derechos Humanos, s. f.). No obstante, el informe *Así son los nukak* no expresa que la mayoría de ellos fueron contratados como jornaleros en las fincas con sueldos infames, al igual que las mujeres, quienes fueron incorporadas al servicio doméstico en condiciones deplorables. Los nukak no manejaban el uso del dinero y su forma de educación era desde la oralidad con otras lógicas de pensamiento.

De acuerdo con la Resolución 00056 de 1997,¹⁰ el territorio de la etnia está ubicado entre el río Guaviare, al norte; el río Inírida, al sur; el caño Barajas, al occidente, y la trocha Guacharaca, al oriente. Los indígenas nukak tuvieron los primeros contactos con grupos de colonos en la primera mitad del siglo xx, cuando trabajaron en las caucherías de Guaviare; sin embargo, debido a la disminución demográfica causada por esa actividad, el pueblo nukak se movilizó hacia zonas de mayor densidad selvática, donde mantuvieron intercambios con otros grupos indígenas como los cubeo, los puinave, los jupda, los guahibo y los tucano.

Foto 1. Niños de la comunidad nukak makú, Guaviare



10 De acuerdo con un informe del Incora, en la Resolución 136 de 1993 se constituyó el resguardo indígena nukak con un área de 632.000 hectáreas en el municipio de San José del Guaviare. La normatividad reconoció que este grupo ha utilizado las selvas del departamento como su territorio tradicional. Con la Resolución 00056 de 1997, el resguardo se amplía con terrenos baldíos y se determina un territorio total de 954.480 hectáreas.

Actualmente, los nukak makú se encuentran divididos en varios grupos. La comunidad está ubicada en la cuenca del Inírida, al oriente de Tomachipán; otro grupo está asentado en la cuenca del Inírida, al norte y noroccidente de Tomachipán; otra comunidad está localizada entre caño Makú y caño Grande.¹¹

Entre sus características culturales, los indígenas nukak makú representan uno de los últimos grupos de cazadores-recolectores de la selva húmeda tropical. Por medio de estrategias de adaptación al medio, entre las cuales se destaca su permanente nomadismo, desarrollaron un complejo cultural que les ha permitido la adecuación de sus prácticas económicas a las condiciones ambientales del noroeste amazónico. Sus campamentos se ubican en terrenos ligeramente planos, cercanos a arroyos, donde construyen unidades familiares que, al cerrarse, enmarcan un conjunto único familiar.

La riqueza de productos animales y vegetales determina su permanencia en un lugar, que dura aproximadamente quince días. En algunos ciclos de avance, en una época especial del año, se topan en un lugar con otras comunidades nukak y realizan una gran ceremonia, como la fiesta del chontaduro, donde se compartan experiencias y se conocen nuevos miembros para sus uniones familiares. Los nukak están organizados por grupos cada uno entre diez y cincuenta personas, conformados por dos o más grupos familiares. Los miembros de un mismo grupo se identifican con un territorio determinado y cuentan con un líder, que tiene el reconocimiento, el respeto y la obediencia del grupo. El líder nukak hace las veces de representante del pueblo frente a “otras gentes”, y su función es proteger y garantizar el bienestar social, tanto material como espiritual, así como organizar trabajos comunitarios. Sus opiniones y conceptos guían la toma de decisiones.

Foto 2. Lugar de encuentro de los escolares nukak makú



11 Observatorio de Derechos Humanos, en la comunidad nukak makú.

La comunidad nukak makú en el momento de la visita estaba integrada por diecisiete familias, aproximadamente de cincuenta personas. La mayoría de la población son niños y jóvenes en edad escolar. Se encuentran ubicados en un campamento improvisado con plásticos en mal estado en las afueras de San José del Guaviare. Este grupo se encuentra en situación de desplazamiento. Allí se encontró a la profesora indígena de la comunidad tucano intentando elaborar un corpus, pues ella ha acercado a la comunidad (preocupada por las atenciones primarias de alimento, salud, protección y seguridad).

En cuanto a procesos escolares, se está haciendo un diagnóstico de quiénes han estudiado, en qué grados han cursado y cuál es su interés de estudiar. Y la docente, por el momento y sin proponérselo, ha venido trabajado etnohistoria, geografía, ciencias naturales y lenguaje, todo a través de la memoria cultural de la población, donde todos participan activamente. Parece ser que la escuela es de todos. La preocupación de la docente es que esos saberes y esta riqueza cultural se pierdan en el tiempo y el olvido haga su tarea; por ello es esencial crearlo desde su propia lengua y reestructurar una escritura rudimentaria para procesos de lectoescritura. Por ahora, la profesora lleva textos de otras experiencias etnoeducativas, que le permitan crear algunas formas de trabajo escolar con los niños y niñas de la comunidad nukak, y a pesar de no haber textos propios, trabajan con textos que ofrece la naturaleza. Ellos tenían sus propias formas de aprendizaje con sus autoridades tradicionales; su nomadismo les permitía adquirir otras formas de sentimiento con la naturaleza. Su subsistencia la combaten con la cacería y la recolección de frutos.

Y acorde con estas realidades, la enseñanza que hace la comunidad a los niños la encuentran en la naturaleza, puesto que solo cazan o recolectan lo que necesitan, para el diario vivir. Los niños aprenden a reconocer las semillas, sobre las pautas de crianza; sus tradiciones, relatos y cantos, a través de la memoria oral y hacen que los niños aprendan por tradición. Cabe destacar que los procesos de aprendizaje de la escuela occidental generan procesos mutuos y convivenciales; sin embargo, ellos la ven como una oportunidad de enfrentar y defenderse frente a otras formas de pensamiento.

Instituciones analizadas

Institución Educativa El Refugio

Esta institución está ubicada en el corazón del resguardo indígena del mismo nombre. De acuerdo con el Plan de Vida de la comunidad 2005-2020 (Autoridades Indígenas y Corporación Dios es Amor, 2011),¹² reportan que el asentamiento surge desde los finales de los años sesenta, con indígenas provenientes del Vaupés, que huían de las caucheras que por entonces seguían explotando la mano de obra.

¹² La mayoría de cabildos y resguardos en Colombia se rigen por proyectos como el Plan de Vida, Resguardo Indígena El Refugio 2005-2020 (Autoridades Indígenas y Corporación Dios es Amor, 2011).

Foto 3. Escuela Rural Indígena El Refugio



El fundador del territorio que actualmente es el resguardo fue el señor Marcos Rodríguez, con sus hijos, quienes llegaron en calidad de obreros de la Comisaría del Vaupés. Luego, con otros, hacia 1980, se compraron un terreno llamado Vergel. Inicialmente tumbó y construyó una casa grande, luego llegaron otros debido a motivos como bonanzas de la cauchería, de la coca, de las tigrilladas y de la pesca, que involucraba a la comunidad indígena en las dinámicas económicas. También por los vínculos familiares que traían otros familiares y la vinculación a instituciones (obreros u empleados públicos).

Posteriormente, y viendo que la comunidad crecía, se hizo la gestión con el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora), que funcionaba en Villavicencio, para la conformación del resguardo con trescientas hectáreas. Dicha zona es llamada Villa Leonor, y el primer dueño de esa tierra fue Tiberio Peña (desde 1980 hasta 1986). Desde 1987 se llama El Refugio, y se conformó como comunidad ante el municipio del Guaviare. El fundador Marcos tiene setenta años y vive en el resguardo, es el médico tradicional, y a pesar de no ser el capitán de la comunidad, sí es uno de los líderes y conocedor de ella. De los orígenes de los pobladores del refugio se narran relatos sobre sus tradiciones que hacen parte de la cultura material.¹³

¹³ Antiguamente, los indígenas no tenían escuela como ahora, sino que los padres siempre fueron los maestros: el padre enseñaba al hijo varón cómo pescar y cazar los animales; mientras tanto, la madre enseñaba a sus hijas a sembrar y rayar la yuca. Así mismo, no existían espacios especialmente definidos para la enseñanza de los hijos; todo se hacía en los distintos lugares donde se realizaban actividades (la chagra, el río, la comunidad, etc.). Los rezos y la medicina tradicional se enseñaban a los hijos cuando estaban en formación; por ello para elegir un payé, un sabio o maestro, decidía a quien él consideraba que podía serlo y le daba un don haciendo el proceso de seguimiento de su desarrollo físico e intelectual hasta llegar a lograr la meta.

El baño se tomaba entre las dos y tres de la mañana para conservar la salud; así mismo, hacía oler ají para la piel y se usaban espumas de hojas como jabón. A cada niño que nacía se le rezaba para saber qué oficio

Actualmente, el resguardo está conformado por etnias sirianos, desanos, piratapuyos, nukak, yurutíes, colonos y mestizos, inmigrantes de diferentes partes, que llegaron de diferentes modos y por distintas razones.

El Plan de Universalización facilitó conseguir recursos para la construcción de la escuela en 1991, mientras era capitán¹⁴ el señor Rafael Rodríguez. Así les tocaba defenderse en dos cosmovisiones, y con el programa de etnoeducación intentaron recuperar algunos valores que consideraban perdidos. Por ello, se trata de vivir el mundo occidental, pero también estar inmersos en su cultura. En cuanto al idioma o lengua, ya no se encuentran bases para hablarlo, según la comunidad solo los viejos hablan su lengua. En cuanto a los niños y jóvenes, es preciso mencionar que lo entienden, pero no lo hablan. En general, se comunican en la lengua occidental, es decir, el castellano. No obstante, creemos que con esfuerzos conjuntos de la escuela, la comunidad, las autoridades tradicionales y los textos se podrían recuperar sus lenguas.

Desafortunadamente, hoy en día, en estas escuelas, se enseña a los niños de forma diferente; se aplica el sistema de Escuela Nueva, sus currículos y textos están descontextualizados, y se enseña poco de sus propias formas de vivir. Exponen que es necesario que en los colegios de bachillerato se enseñen las labores tradicionales como: la agricultura, la pesca, la elaboración de artesanías con el apoyo de entidades y la capacitación de niños y jóvenes en áreas afines a sus necesidades y a los actuales tiempos con recursos como textos actualizados y currículos alternativos, como el trabajo de la chagra estudiantil, hace falta mayor voluntad de la comunidad para mantenerla. Por ello, es necesario integrar al currículo actual los conocimientos propios,

debía tener cuando fuera grande. El payé otorga el don para lo que va a ser el niño, ya que con el rezo se graban las cosas. En cuanto a su alimentación, estos no comen asado.

Los juegos de los niños son: arco y flecha, cerbatana, trompos y trompos del diablo. En cuanto a sus cantos, eran muy escasos y solo se efectuaban en algunas fiestas. Realizaban, sin embargo, danzas de imitación y rondas remediando animales. Las malocas tenían no solo la finalidad de vivienda; servían para la enseñanza de los niños especialmente en las horas de la noche, pero también se acostumbraba enterrar en ellas a los muertos.

Los padres de familia inculcan a los hijos valores y el respeto hacia los mayores, las tradiciones y la cultura, para que sean personas de bien, puesto que ellos consideran que sus valores se están perdiendo mucho y en poco tiempo tendrán valores diferentes. Hay que hacer entender a los niños para que se puedan defender en lo propio y también en el mundo occidental. Hace cincuenta años se recogían niños en sus viviendas de forma arbitraria para obligarlos a asistir a los internados; de esta manera, los niños iban perdiendo sus costumbres durante su estadía allí. Cada grupo, a través de historias y mitos, enseñaban sobre otros grupos. Esto se hacía, por lo general, en las horas de la noche, se recogían historias a través de los viejos. Para las relaciones entre sexos, se les enseñaba por grupos de edad.

Antiguamente, se enseñaba la práctica de la pesca, sus elementos, las distintas clases de peces y las épocas de pesca. Los niños y niñas se educaban de manera diferente: los padres educaban a los niños y las madres, a las niñas. Más o menos a los ocho años ya empezaban a ser independientes, y las formas de castigo es con varitas de esas de pescar, bejucos o cáscaras de guama.

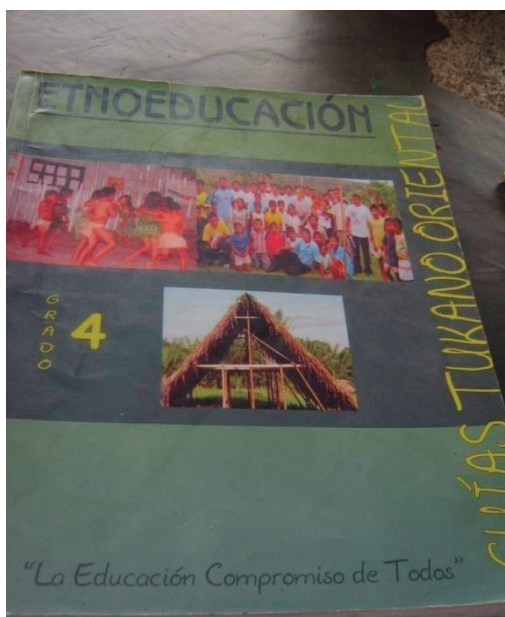
¹⁴ Autoridad tradicional de la zona.

porque, al igual que era antes la educación, “es como aprender a medias”. Por eso, se quiere seguir y tratar de implementar los conocimientos propios. Así, en diez años deberán existir materiales didácticos y pedagógicos propios para la escuela. Por otro lado, es preciso mencionar que las dificultades que hay están las siguientes:

- Poca participación de la comunidad, en particular de los padres de familia.
- Falta de recursos: el Ministerio de Educación Nacional y de las instancias departamentales.
- Dotación deficiente, computadores desactualizados y material descontextualizado.
- Falta integrar elementos propios: carrizo, danza, y cultura material, etc.
- Ausencia de instrumentos musicales, y para eso se necesita materia prima.
- Brindar apoyo a los estudiantes que cursan el bachillerato.
- Mejoramiento de la infraestructura.

No obstante, en la escuela del resguardo, se reporta que en los últimos años han venido solucionando las dificultades paulatinamente; por ejemplo, el director de la institución facilitó un texto elaborado por los docentes indígenas que respondiera a sus requerimientos. Por tal razón, se desarrollaron currículos propios que respondieran a las necesidades reales del resguardo (foto 4).

Foto 4. Texto elaborado por docentes indígenas tukano del Guaviare



Las fotos 5 a 13 muestran algunas de las ilustraciones del texto elaborado de los profesores, aparte de ser interdisciplinario, las recoge y presenta el sentir de la comunidad indígena, sus realidades, y es una forma de plantear no solo desde la memoria oral, sino gráfica, su historia y cómo han sido protagonistas de esta.

Foto 5. Mapa de la comunidad

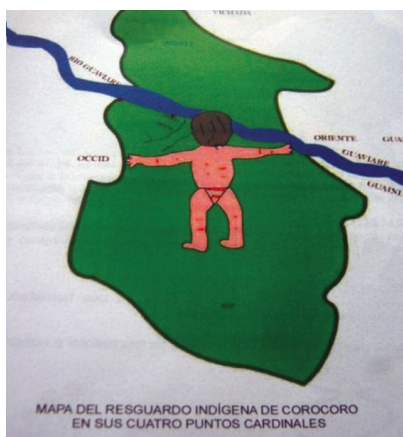


Foto 6. Imágenes del texto de etnoeducación



Foto 7. Forma de expresar guía de trabajo dentro del texto de etnoeducación

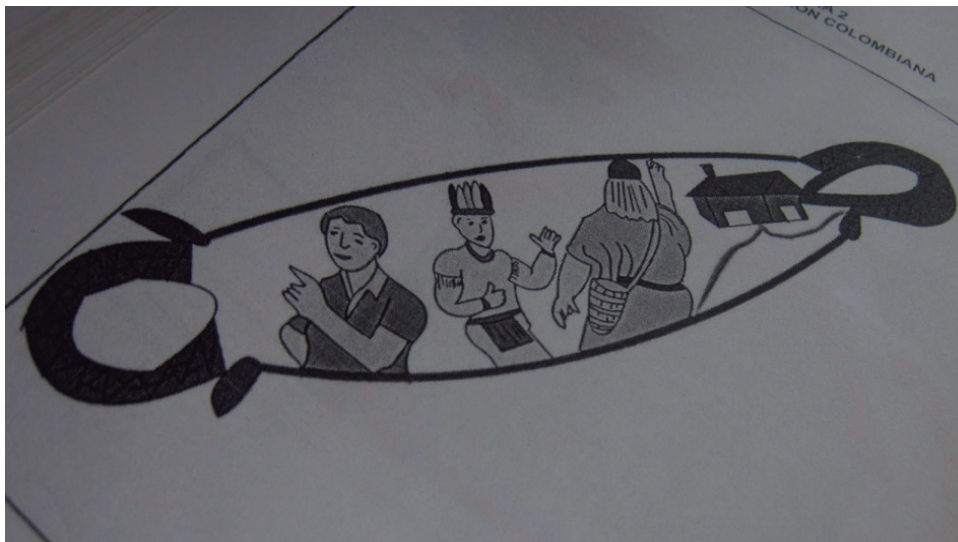


Foto 8. Ejemplos de textos elaborados por docentes indígenas del Putumayo



Foto 9. Mapa etnolingüístico en Colombia

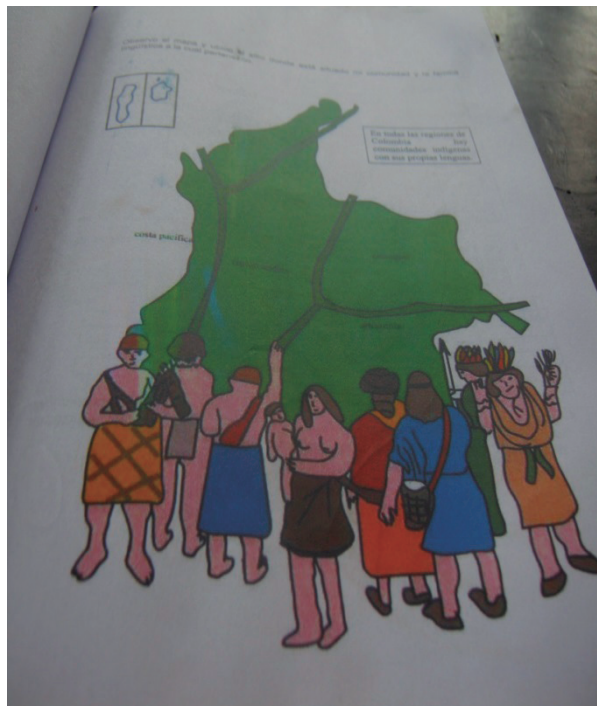


Foto 10. Imagen de ritual de yagé



Foto 11. Imagen didáctica

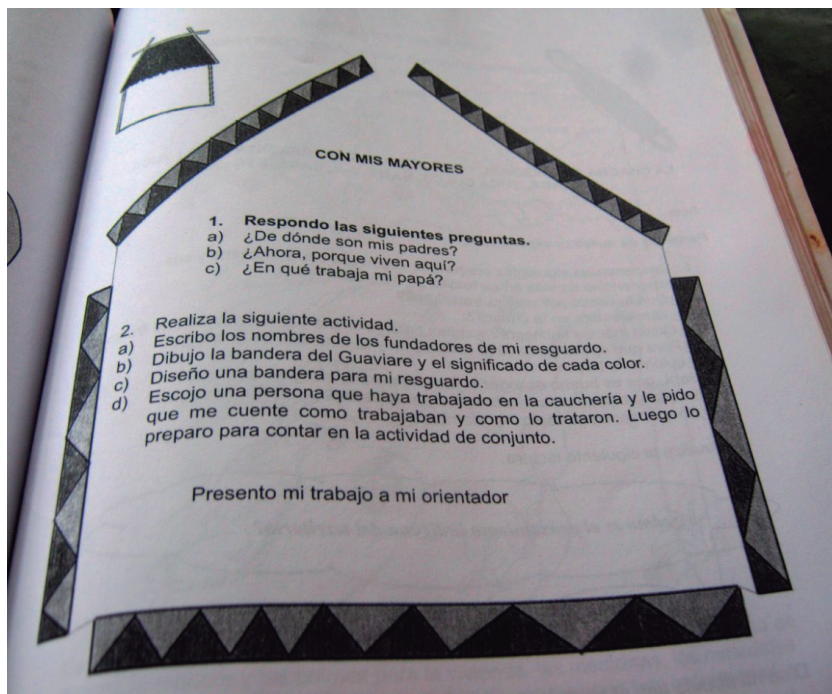


Foto 12. Descripción histórica de las caucheras

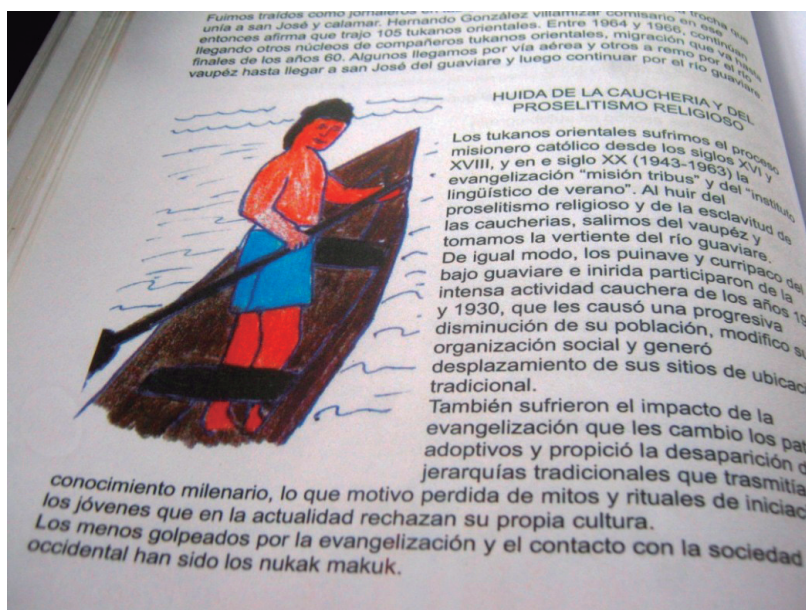
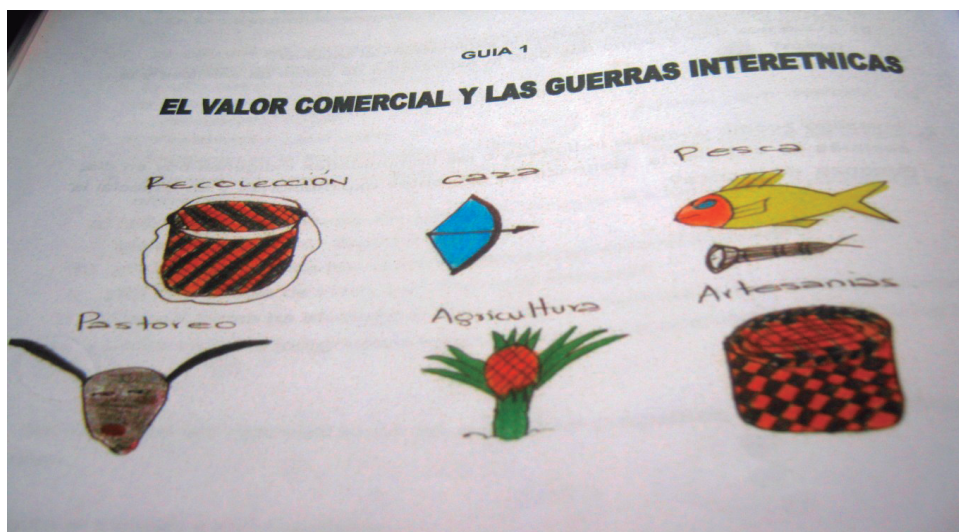


Foto 13. Cultura material del contexto indígena



Al analizar las imágenes del texto de grado cuarto de etnoeducación, es preciso mencionar que para cada individuo dicha imagen tiene una representación diferente. Así es como Pedro Arturo Gómez (2001) expresa que la representación es el proceso de investidura de sentido en el cual se realiza la función semiótica de asignar a determinados significantes, es decir, cada sujeto, partiendo de su propia experiencia y contacto con el mundo, puede hacer representaciones; en este caso, se puede hacer a partir de la cultura en la que están inmersos. Por otro lado, al revisar las imágenes correspondientes al texto, se observa que los temas relacionados con la etnoeducación saltan al primer plano y se concilian con los principios de interculturalidad¹⁵ y diversidad cultural:

Cuando se habla de interculturalidad, tenemos que partir del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas, es por ello que es preciso que emerjan nuevos discursos para poder integrarlos a la construcción de un sistema social y político que surja de los contextos reales y se establezcan en políticas que nos acojan a todos, pues es dentro de la escuela donde puede generarse un espacio de transformación que ratifique y posicione el discurso identitario. El indígena aquí se autorreconoce como miembro de la sociedad. (Ministerio de Educación Nacional et al., 1985, s. p.)

¹⁵ La interculturalidad, en este caso, hace referencia los procesos de formación que buscan aplicar una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es decir que la interculturalidad reúne, por una parte, los objetivos de la etnoeducación; por otra, la pluralidad e intereses de las etnias indígenas y de las instituciones y personas que interactúan con ellos.

Cuando se habla de interculturalidad, se hace referencia a los procesos de formación que buscan aplicar una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos; pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es decir, la interculturalidad reúne los objetivos de la etnoeducación y la pluralidad e intereses¹⁶ de las etnias indígenas y de las instituciones y personas que interactúan con ellos. Hay una identidad arraigada en los niños: permanentemente están hablando de sus costumbres, tradiciones, organización social y vivencias en el territorio. Es decir, el proceso pedagógico con el uso de los textos propios y no propios les permite transitar por una pedagogía propia e intercultural que hace partícipe dentro y fuera de la comunidad.

Por otro lado, los elementos de carácter propio que adquieren en convivencia con ellos, les ofrece saberes contenidos en su memoria, su historia cultural, la voz de sus ancestros, su cultura material. Y se fundamenta en el reconocimiento de todos los miembros de la comunidad, de sus saberes propios, vinculados al proceso de aprendizaje. Los docentes y niños de esta comunidad manifiestan que la presencia de sus padres y autoridades en la escuela le da un carácter comunitario y colectivo y se sienten orgullosos de ello.

La interculturalidad propone la puesta en vigencia de una educación en un idioma amerindio y en castellano o portugués, de manera que se propicie en los educandos el desarrollo de competencias comunicativas en dos modalidades: la que tiene que ver con su lengua materna y la que compete a la lengua foránea y los contenidos culturales que entraña. A través de los procesos etnoeducativos se inicia un desarrollo idiomático. La apuesta por la supervivencia de las diferencias inherentes a las mismas propuestas de educación intercultural hace que persista la noción del conflicto como un rasgo constitutivo del ser intercultural. A principios del siglo xx eran pocos los países que desarrollaban estas modalidades, con procesos muy focalizados en países como Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú. Solamente en México, la educación intercultural bilingüe (eib) se atendía por mandato legal y de manera obligatoria. Hacia finales del mismo siglo xx, diecisiete países de la región habían implementado programas de eib,¹⁷ y en dos de ellos, Ecuador y México, de cobertura nacional en la población indígena y se ofrece a través de subsistemas

16 La educación era con ejemplos (trabajo, deporte o fiestas). Así, se enseñaba sobre la pesca, los utensilios, las carnadas (pepas) y las distintas formas. En el aspecto recreativo, no existía como lo es hoy en día. Los niños se recreaban practicando lo que les enseñaban sus padres. Había una distinción de actividades para los niños y las niñas: los primeros imitaban la caza de animales con flecha y matapí; mientras que las niñas, con la elaboración de casabe y quiñapira. Actualmente, como el mundo cambia y es moderno y tecnológico, se les debe preparar para enfrentar los dos mundos: mundo indígena y mundo occidental. Por otro lado, cuando una mujer da a luz un niño, debe guardar dieta y debe ser rezada; y cuando la mujer tiene la primera menstruación, la madre le enseña cosas de la vida y si no hacen caso, recibe castigos.

17 Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guayana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela.

del sistema educativo nacional o de un sistema paralelo al general. En países como Bolivia y Colombia¹⁸ la eib tiene cobertura nacional, pero no se ofrece desde una instancia específica ni se hacen seguimientos regulares y sistemáticos.

“Los textos escolares han venido desconociendo el aporte histórico realizado por grupos minoritarios a la economía, la cultura, la sociedad, y las luchas libertarias de los países” (Magendzo, 1996, p. 191). Y otras áreas como humanidades, religión, democracia, entre otras, continúan reproduciendo el régimen de representación homogénea y dominante sobre la otredad. Es el régimen basado en el racismo y la desigualdad social, siempre en un entorno nacional donde los indígenas, los campesinos y los afrodescendientes han sido desplazados de la diversidad y ello ha contribuido a legitimar la matriz colonial del poder hasta el día de hoy:

La exclusión social y la discriminación hacia los indígenas que se instaura con el orden colonial impuesto por la “Conquista” son perpetuadas por la persistencia de una “toma de partido” de los autores de textos de Historia por el modelo cultural europeo. El cuestionamiento de tal postura es muy reciente y no actúa aún como contrapeso del sesgo porque hay una transmisión de denotación al indígena en el saber no formal y por la notable persistencia de los textos escolares en el siglo xx. (Sánchez, 1996, p. 191)

Los textos escolares propuestos desde el Ministerio, y en algunos casos por los cabildos de las comunidades, mencionan la diversidad cultural. Tuvieron que pasar 500 años para que se reconocieran en los nuevos planes curriculares de las ciencias sociales y humanas, en los cuales se han incorporado temas apropiados. Los textos focalizan la atención en los imaginarios de las identidades nacionales, y ya no los hace ver como marginados, desposeídos, sino como grupos y colectivos organizados y afianzados en liderazgo comunitario a través de estructuras políticas y culturales, y quienes han reivindicado sus ancestros, como el caso u’wa (cubara) Boyacá, frente a la oxi (empresa petrolera extranjera).

Puesto que hizo carrera a lo largo de más de dos siglos, la imagen excluyente e irreal, parecida a la de los cronistas, quienes desdibujaron la imagen real de los indígenas y los mostraron como seres fantásticos o caricaturizados, que generan temor y miedo hacia a los otros. Ello crea desconocimiento, discriminación e indiferencia hacia más 64 etnias con idiomas propios que viven a lo largo y ancho del territorio nacional, razón por la cual el Ministerio de Educación Nacional implementó el Decreto 2230 de julio de 1986, con el objeto de crear el Comité Nacional de Lingüística Aborigen:

A través de los textos escolares, con distorsiones de su realidad. Aparecen como una extensión de las representaciones de discriminación, estereotipo y exclusión, pero

18 La situación colombiana es *sui generis*, primero, porque aquí la eib recibe la denominación de etnoeducación, y las dimensiones bilingües e intercultural constituyen solo dos de los varios factores que intervienen en su definición y, segundo, y a pesar de tratarse de un país con un porcentaje reducido de población indígena (1,7 %), la modalidad recibe una importante atención en la política nacional, en cuanto a la oferta educativa.

bajo formas disimuladas, presentes en el imaginario colectivo de la sociedad dominante. Esta afirmación se extrae del análisis de las ilustraciones, las cuales reflejan realidades parciales sobre la figura y cultura del indígena, pues los presentan en sus comunidades en las formas más tradicionales, sin presentar imágenes que sugieran los distintos grados de aculturación y transculturación en los que se encuentran. Tampoco presentan una diferenciación cultural de estas sociedades, los representan como un todo, sin clasificaciones de estos grupos de acuerdo a las familias lingüísticas a las cuales pertenecen; y, por supuesto, soslayan las diversas particularidades culturales. (Sánchez, 1996, p. 191)

También, la mayoría de textos de español han intentado dar a conocer parte del legado lingüístico de Colombia, proyectando una nueva imagen de la diversidad lingüística y cultural. Entonces, los textos escolares se entienden como:

[...] una acción mediada desde grupos de poder que enseñan a través de una narrativa presentada como narrativa válida usando la autoridad atribuida a la palabra escrita por los textos del sistema educativo formal, produciendo y modelando una versión de la composición de la nación cuyas distorsiones mantienen consecuencias negativas para la aceptación de la diversidad y el respeto hacia nuestros compatriotas que pertenecen a las etnias originarias. (Ramírez, Gaspar y Figueredo, 2005, p. 5)

La misma situación presentan los atlas, pues el desconocimiento de las lenguas y su geografía dialectal es incipiente y desactualizado. En la escuela, algunos docentes siguen haciendo uso sistemático de los textos de la segunda lengua, y la lengua materna se está empleando como medio de transición al castellano, ya que las cartillas encontradas, están escritas en la segunda, el castellano. En la Escuela Bilingüe de Mocoa, la profesora Agripina Garreta manifestaba:

[...] todos los profesores eran bilingües, pero los niños no sabían lengua, pues sus padres en la ciudad de Mocoa no les hablaban, porque ellos no quieren que sus hijos la aprendan, porque cuando ellos iban a la escuela fueron maltratados y humillados por los profesores y compañeros de esa época les decían “hablen en cristiano”.¹⁹

Tal situación sigue afectando a docentes y estudiantes de las escuelas interculturales o escuelas rurales indígenas. Sin embargo, con los últimos estudios de etnolingüística, se han adelantado textos con el apoyo de docentes de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica, Universidad Distrital, entre otras. Por otro lado, la mayoría de docentes han tenido la oportunidad de profesionalizarse, pero en cuanto al aprovechamiento de los textos escolares en los contextos rurales, ha sido ineficiente, pues no se encuentran contextualizados. No obstante, cabe señalar que algunos docentes han sido críticos frente a este asunto y se han puesto en la tarea de crear colectivos y elaborar sus propios materiales, acorde con los presupuestos, innovado sus prácticas escolares.

19 Notas de campo de la entrevista realizada a la directora perteneciente al pueblo inga, en la Escuela Intercultural Inga Mixta de Mocoa, en enero del 2010.

Institución Educativa de Agua Bonita

La Institución Educativa de Agua bonita, se encuentra a dieciocho kilómetros del perímetro urbano de San José del Guaviare, la mayor parte de la población proviene de familias de colonos del Huila, Nariño, Valle, entre otros. Aquí los niños tienen la posibilidad de compartir, el clima escolar es armónico. Por fortuna, la institución cuenta con todos los grados y profesores especializados en las áreas de matemáticas e informática, sociales y español. Las profesoras, por lo regular, trabajan con algunos textos de Escuela Nueva y los pocos que se encuentran desactualizados. Sin embargo, las docentes son recursivas y creativas para mantener y continuar el proceso escolar.

Foto 14. Institución Educativa de Escuela Rural de Agua Bonita



Los textos aquí encontrados son entregados por el programa de Escuela Nueva, el mismo para casi todas las zonas rurales del país, los cuales no se contextualizan con un entorno bicultural o intercultural y, además, se plantean solo ejemplos del contexto citadino. Al revisar cuidadosamente los textos, nos encontramos con una iconografía y discursos alejados de sus realidades.

Foto 15. Un par de textos de español y lenguaje utilizados



Institución Barrancón Palmera

En la institución, al igual que las otras, los espacios son reducidos. La población escolar de allí era intercultural: se encontró que los estudiantes de grado cuarto pertenecían a comunidades afros, indígenas y mestizos hijos de colonos, con edades que oscilaban entre los nueve y los trece años. La mayoría vive con sus padres; otros, con familiares como abuelos, madrinas o tíos. La Institución Educativa Barrancón Palmera es una sede multigrado, allí se encontraban dos docentes, las cuales imparten los seis grados desde el preescolar hasta quinto. La escuela multigrado trabaja con la metodología Escuela Nueva.²⁰ Aquí las profesoras potencian al máximo el texto, el tiempo y atienden varios grados simultáneamente, y aunque algunos se distraen, las profesoras tratan de centrarlos. Respecto a los textos escolares, lastimosamente, los niños solo los utilizan en el aula, a pesar de que les agrada llevarlos a casa. Las profesoras tuvieron que restringir el préstamo por diferentes razones: los pierden, no los traen, los deterioran. Y la institución se queda sin textos para trabajar en aula. Solo en casos excepcionales los prestan, cuando se responsabilizan a los niños y sus padres.

Foto 16. Escuela Rural Barrancón Palmeras



20 Las guías se diseñaron como respuesta a los altos índices de deserción que se presentaban en el campo, debido a las actividades como la pesca, la cosecha, entre otras, que los niños realizan desde pequeños como parte de la cultura regional. Esto los obliga a ausentarse por largos periodos de la escuela. Las guías les permiten a los niños avanzar a su ritmo. De esta forma, si tienen que cumplir con las labores del campo, una vez retornen a la escuela, encontrarán su guía en el momento en el que la dejaron y podrán continuar con su proceso de aprendizaje. Asimismo, las guías abordan las distintas áreas del conocimiento desde la perspectiva del “aprender haciendo”, con actividades acordes a la realidad de los niños. Cortar, pegar, investigar, preguntar, entrevistar, son acciones que las guías plantean para los pequeños. En su componente curricular, el modelo de Escuela Nueva exige el trabajo en grupo desde la perspectiva de Piaget: “el ser humano aprende en compañía de otros”. Cada niño posee unas habilidades que desarrollan más que otros; por eso, cuando se unen varios niños con distintas habilidades, se potencia el aprendizaje al aprender el uno del otro (Colombia Aprende, s. f.).

El modelo de Escuela Nueva fue ensayado en las zonas rurales con unas características particulares: niños y niñas de los grados primero a quinto de primaria, ubicados en grupos de cuatro o seis, se reunían en una gran aula y en una mesa redonda. Cada uno tenía la guía que le correspondía de acuerdo con su nivel de grado y la docente adquiría un nuevo rol: era el facilitador del aprendizaje de los niños.

Foto 17. Aula multigrado de la Escuela Barrancón Palmera



Al llegar a la institución, habían llegado nuevos textos de todas las áreas. Al revisar los correspondientes a lengua castellana de grado cuarto, se encontró que se han actualizado y mejorado la presentación, diagramación, textos e imágenes. Pero seguían siendo textos homogéneos, descontextualizados, lo cual requería la dinámica de las docentes para aprovecharlos. Ellas tratan de adaptarlos y los complementan con materiales propios, como afiches, carteleros, plegables, esquemas, gráficas, entre otros, con el propósito de afianzar el aprendizaje de niños y niñas. Por otro lado, también, los niños participan de la elaboración de textos, como cartas, libro álbum, con recortes de periódico, fotografías, láminas de revistas, cuentos, poemas. Otros aprovechaban su motricidad fina a través del dibujo. De manera que al terminar la jornada de un trabajo mancomunado, se observaba que no solo se aprovechaban los recursos del medio, sino que se desplegaba su imaginario creativo y, por ende, se ampliaba su horizonte cognitivo y metacognitivo. En este sentido, era una labor armónica en la que docentes y niños recreaban sus clases.

Institución Educativa Bocas de Agua Bonita

Esta institución cuenta con una estructura básica, y las aulas son pequeñas para la población escolar; sin embargo, la forma en que están dispuestas las mesas permite la interacción entre los niños y las niñas. Cada mesa corresponde a un curso. Allí la profesora es afectuosa con los estudiantes y genera un clima escolar agradable

convocando a los niños al aprendizaje, pues su actitud y su alto compromiso con la infancia y la escuela era evidente. Además, les había creado un espacio para la biblioteca, donde se encontraban toda clase de textos escolares y recreativos que los convocaba a la lectura individual y colectiva, incluso en horarios extraescolares.

También, se encontraron textos literarios y otros de editoriales como Norma, Santillana, Voluntad o Bedout de español de grados cuarto y quinto de los años 2000 a 2005, que la docente ha traído por su cuenta y los aprovecha para desarrollar talleres y guías con los diferentes grados escolares. Al dialogar con la docente, comentaba que los planes curriculares, los talleres y las guías las trabajan en equipo con escuelas vecinas. Sin embargo, al conversar con las docentes sobre los textos escolares, no aparece preocupación alguna, pues ellas abordan y aprovechan lo que hay, y lo complementan, como se anunció. A partir de lo que hay plantean el propósito de la unidad didáctica, los temas, los subtemas y los indicadores de logro de los temas. Se observó que la mayor preocupación la centraban en el cuaderno de notas, pues lo consideraban un mecanismo por medio del cual los niños demostraban coherencia y consistencia en sus diferentes momentos, ya sea en el aula o fuera de ella, al permitirles hacer una evaluación individual del proceso de escritura de cada uno de los niños, su redacción y producción textual en las tareas o deberes. Es decir, aquí el cuaderno era el principal texto que, según ellas, ayudaba a los niños a regular sus conocimientos y pensamientos, pues allí los estudiantes consignan el día a día de sus propios saberes.

Foto 18. Biblioteca Escolar de la Institución Educativa Bocas de Aguabonita



En relación con la metodología, se encontraron maestras dispuestas, innovadoras, creativas y afectivas con los niños, a pesar de la monotonía de Escuela Nueva. Quizá por la formación tradicional de las docentes, que en su mayoría proceden de formación monástica (escuelas normales superiores), donde el espacio para la reflexión era muy frágil y se diluía el pensamiento crítico. Tal vez la responsabilidad de atender varios grupos y las altas responsabilidades didácticas y el responder al trabajo de equipo, les restaba tiempo para la acción crítico-reflexiva y generar procesos innovadores que enriquezcan la vida escolar. No obstante, el tiempo se pasa muy rápido, y van de un curso a otro, de un tema a otro, y atienden a los estudiantes en la medida de sus posibilidades hasta donde lo permita su condición física, pues al final de la jornada del intenso trabajo, preparan la jornada del siguiente día.

En relación con la enseñanza de las áreas de humanidades y lengua castellana, es preocupante, pues en algunos casos los requerimientos son mínimos. Además, los procesos de lectoescritura son muy lentos, pues el atender varios cursos a la vez requiere un proceso más acelerado y sólido. Los procesos lectores son muy débiles y se empobrece el desarrollo cognitivo, pues son pocos los niños y niñas que aprovechan el espacio para leer y vivenciar la escritura sin presiones.

Por otro lado, el estado anímico de las y los docentes que ya han cumplido con el ciclo rural quieren volver a la zona urbana, pues las condiciones de desplazamiento a los lugares de trabajo escolar son dispendiosas, tediosas y, en épocas de lluvia, es casi imposible llegar, además de la ausencia de la mayoría de los padres de las escuelas en los procesos escolares y los problemas de orden público, que los afectaban emocionalmente y moralmente.

LOS TEXTOS EN CONTEXTO URBANO

Al referirnos a lo urbano, inmediatamente, se asume como un contexto de ciudad, con alta densidad demográfica, con una arquitectura vertical, con condominios, más agreste, donde los edificios y las grandes industrias remplazan las montañas, los valles y los árboles. Es el lugar donde el saludo cotidiano se diluye, pues las labores, los horarios y los afanes del diario vivir cambian las normas de convivencia; así mismo, el transporte y las telecomunicaciones (redes sociales), en vez de acercar a los seres humanos, los vuelven anónimos. Sin embargo, las posibilidades, los hospitales, las academias de arte y las universidades, así como la variedad de escenarios escolares, hacen del contexto urbano un espacio llamativo, moderno, para los niños y los jóvenes de esta nueva *era digital*, de lo iconográfico y, por tanto, le plantea nuevos retos a la educación.

La escuela urbana

Indudablemente, desde la modernización del Estado, los nuevos tiempos han venido transformando las ciudades y, por ende, su accionar en todas las esferas de lo público y lo privado. Desde mediados del siglo xx, las nuevas políticas educativas han venido evolucionando para mejorar la calidad de vida de sus conciudadanos; se han creado más escuelas, universidades, bibliotecas, parques temáticos, museos, entre otros, que han venido generado nuevos programas acordes a los tiempos y con mayor proyección nacional e internacional.

En este estado de cosas, la escuela urbana tiene, quizá, otras posibilidades que aventajan los procesos de aprendizaje. Desde la Ley General de Educación, de 1994, y con el Decreto 1860 se han venido transformando y reelaborando los proyectos educativos institucionales (PEI), lo que le ha permitido mayor autonomía para planear currículos orientadores desde lo administrativo, desde lo académico, desde lo pedagógico y desde lo comunitario, acordes a la dinámica escolar como horarios y espacios que favorecen el desarrollo de los estudiantes. El propósito con los PEI era mejorar la calidad de la educación y de la enseñanza, presentando su historia crítica, y a partir de cada diagnóstico, se establecían los criterios comunes del currículo que se debían transformar.

La escuela urbana, por antonomasia, se establece dentro de una ciudad o un poblado de considerable demografía. Estas instituciones cuentan con estructuras físicas ideales, tanto en sectores públicos como en privados. Normalmente, cuenta con un considerable número de docentes, sala de cómputo, biblioteca, áreas especializadas en otros espacios, y aparte de los maestros de cada uno de los grados, tiene maestros de inglés, computación y educación física. Sin embargo, no es la generalidad. Aun hoy algunas instituciones urbanas, en particular aquellas que se encuentran en los extramuros de las ciudades, carecen de recursos escolares y se les dificulta el trabajo escolar.

En la actualidad, la mayoría de instituciones urbanas del sector oficial y privado tratan de:

- Promover las teorías cognitivas.
- Favorecer desarrollo de cualidades para adquirir conocimientos.
- Plantear currículos alternativos.
- Potenciar el desarrollo de habilidades lectoescritoras.
- Estimular la educación física y la práctica del deporte.
- Promover un idioma en común.
- Fomentar la investigación.
- Desarrollar actitudes solidarias.
- Crear conciencia sobre los recursos naturales.
- Fomentar el desarrollo de habilidades y lúdicas.
- Evitar la deserción.
- Mantener la retención.
- Se utilizan textos escolares.

Y a pesar de la pobreza, las desigualdades sociales, las diferencias religiosas, las diferencias geográficas y las de género contribuyen a generar más participación o, en caso contrario, deserción del sistema educativo. Hay mayor acceso y asequibilidad al sistema educativo de los niños con recursos que aquellos provenientes de poblaciones emergentes o desplazadas; a la inversa, se generan mayores índices de deserción y reprobación en este último sector. De esta manera, vemos surgir el fenómeno de la segmentación que provocó la existencia de escuelas para ricos y de escuelas para pobres públicas y privadas (González, 2008). Así mismo, para Manuel González Betancourt:

[...] independientemente de esto, los alumnos no adquieren las competencias necesarias para satisfacer demandas sociales y personales, sobre todo porque se empieza a ver el desajuste existente entre el mundo laboral y el mundo de la educación [...] La escuela pierde capacidad socializadora, cuyas causas se deben tanto a factores internos como la masificación a la que venimos aludiendo, la pérdida de prestigio de los docentes y la rigidez del sistema educativo; hasta factores externos como el dinamismo y la rapidez actual en la creación de conocimientos y la aparición de los medios de comunicación de masas. Todos estos factores se expresan en el deterioro del maestro como agente socializador. (2008, párrs. 10 y 11)

Arreola plantea que:

[...] las instituciones educativas deben ser espacios para el discernimiento, la exteriorización de los imaginarios surgidos de la lectura y para la inserción en la vida práctica. En la escuela, a medida que se fortalecen aspectos como represión académica, intensidad en el cumplimiento del deber, crece a la vez, el resentimiento, proceso que ha de emerger a exterior de la escuela. Hay que acabar con los mitos de los programas académicos y la imposición de estos a espaldas de las comunidades escolares y sus realidades culturales. La esquizofrenia de la escolaridad se define, por la dualidad entre el programa curricular que no corresponde a la realidad y la falta de vocación. (1998, p. 26)

Dentro de este mapa, no solo los alumnos, sino los docentes deben ser críticos. Para ello, la política educativa deberá tener en cuenta las perspectivas sociales, pedagógicas, culturales y económicas, mediante una asignación de recursos coherentes con las necesidades y equitativas en los distintos niveles, al tiempo que se asegure un seguimiento del proceso que permita rediseñarlo y retroalimentarlo:

Los costos de la educación son incalculables. La falta de instrucción elemental socava los esfuerzos para reducir los índices de analfabetismo a nivel mundial y así de esta forma reforzar las oportunidades de una vida más segura y productiva. (Lerma, 2008, párr. 4)

Ello significa que la educación formal ha estado orientada bajo los esquemas coloniales hegemónicos de dominación y sometimiento:

[...] las escuelas son vistas dentro de esta perspectiva como sitios meramente instruccionales. Se pasa por alto que las escuelas son sitios culturales, así como la noción de que las escuelas son campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico. (Giroux, 1992, p. 103)

Por tales razones, es necesario replantear aspectos y los vicios que la escuela ha venido arrastrando. A la escuela rural y urbana oficial les quedan grandes retos de acuerdo con los datos de Sarmiento:

Según los datos de Unesco, la participación del gasto en educación primaria dentro del gasto total del sector refleja la importancia que el país le está dando a la primaria

frente a los otros niveles de formación. La alta participación de 2005, significativamente más alta que el promedio de los países escogidos de América Latina, disminuye notablemente en 2008, para quedar por debajo de la mayor parte de ellos. El gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, en Colombia, según Unesco es, para 2008, el segundo más alto comparado con los demás países de América Latina, de los cuales se tiene información comparable, únicamente superado por Cuba, que tiene una cifra más de cuatro veces superior. (2010, p. 44)

Lo anterior hace planteamientos a las diferencias instancias departamentales, nacionales e internacionales sobre el estado actual de la educación, sobre los retos y desafíos para mantener la permanencia, cobertura y asequibilidad y evitar al máximo la deserción; sin embargo, al andar todas estas regiones y conocer de cerca sus realidades sociales, se observa que un alto porcentaje de niños abandonan la escuela antes de primaria, debido a fenómenos como: el desplazamiento forzado, el narcotráfico, la falta de recursos económicos, entre otros.

Por otra parte, la escuela colombiana tiene que cambiar sus estructuras coloniales, paquidérmicas desde las infraestructuras, las metodologías, los discursos, los recursos tecnológicos y visuales, los textos y todo lo demás que tenga que ver con ella:

Es así como la educación se convirtió simplemente en un deber. [...] el conocimiento no es una suma de compartimientos o anaqueles sino esa gama dialéctica de preocupaciones y búsquedas permanentes que quedan luego de depurar la erudición. [...] en esa repetición de listados de tecnicismos, nombres, fechas y lugares, repetición de fórmulas y definiciones, en donde se encuentra el origen de esa escisión que del hombre hace la escuela. (Sábato, 1998, p. 24)

Los desafíos del actual milenio exigen una escuela diversa, intercultural y alternativa que responda a estas necesidades, donde parece que la tecnología va a pasos agigantados, mientras que la escuela se instaló en las prácticas del siglo XIX. “La masificación de la escuela estuvo acompañada de un proceso de pérdida de significación social del aprendizaje que ella realiza” (González, 2008, párr. 11). Aquí es necesario señalar que esta era digital ha planteado un ritmo de escuela diferente, en la que muchos de los docentes no se han asimilado, lo que ha afectado la interacción entre docentes y estudiantes, pues los lenguajes virtuales (textos) van a un paso vertiginoso y lejano de alcanzar por parte de algunos docentes. La escuela y la educación comienzan a transformarse cuando el o la docente empieza a cambiar su mentalidad y se convierte en maestro con todas las responsabilidades éticas y morales adheridas a su quehacer. La educación necesita un maestro dialógico, abierto a miradas diversas, buen lector, que escuche y lea con los estudiantes en su espacio educativo, que propicie la reflexión, la crítica, el cuestionamiento y que potencie la condición humana y la cultura.

Por otra parte, el visitar instituciones oficiales y privadas del sector urbano (véase tabla 1) permitió observar situaciones de desigualdad social, y no solo desde la

organización administrativa y académica, sino también en cuanto a planeación y ejecución de proyectos de aula. Respecto a la asignatura de español, en las instituciones privadas la intensidad horaria semanal es de cinco horas, con un horario escolar que va desde las 7:00 a. m. hasta las 4:00 p. m. contando con un descanso de quince minutos y una hora de almuerzo, para un total de casi ocho horas al día. Tal situación los aleja en parte un poco de las redes virtuales, y les posibilita un mayor aprovechamiento del texto y desarrollo de procesos cognitivos, además de complementarse con dos horas semanales de lectoescritura y plan lector. De esta forma, los procesos de comprensión, análisis y desarrollo cognitivo de niveles complejos de pensamiento mejoran los aprendizajes. Y en la mayoría de los casos lo demuestran a través de las pruebas Saber, por cuanto el tiempo y los recursos lo favorecen.

Mientras que en las instituciones públicas la intensidad horaria semanal es de tres horas, no hay uso constante del texto, no se complementa con otros saberes. Además, casi todas las semanas se pierde mucho tiempo en todas las áreas, pues el horario va hasta las 11:30 a. m., ya que los niños, en la mayoría de instituciones públicas visitadas, desayunan, reciben refrigerio y almuerzan en la institución. Por tal razón, debe organizar estas acciones dentro del horario escolar entre una y dos horas, y en algunos casos se demoran más. El descanso es de media hora. Así, al contabilizar el tiempo, se mengua de manera considerable entre cuatro y cinco horas aproximadamente, que los pone en desventaja. Así mismo, su formación va orientada a estimular otros espacios como el Proyecto de Convivencia, de Medio Ambiente, de Resolución de Conflictos. Cabe señalar que la mayoría de instituciones públicas cuenta con estructuras físicas ideales, con aulas amplias, iluminadas y un cuerpo de profesores licenciados y posgraduados.

Respecto a los canales de comunicación, se observó que algunos docentes mantienen un clima escolar armónico; mientras que en otros el silencio y el caos comulgan. Tal situación afecta el desarrollo de la clase:

De hecho, para castigar a los no privilegiados y favorecer a los más privilegiados, la escuela solo tiene que dejar de tomar en cuenta en sus métodos y técnicas de enseñanza, así como al impartir juicios académicos, las desigualdades entre niños de diferentes clases sociales. En otras palabras, tratando a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, como iguales en derechos y deberes, el sistema educativo es llevado a dar sanciones *de facto* a las desigualdades culturales iniciales. (Bourdieu, 1986, pp. 103-129)

Por otro lado, no se hace un aprovechamiento de los textos que se encuentran en la escuela. Los docentes y las docentes,¹ al indagar sobre los textos, manifestaban

1 El acercamiento con los docentes de la mayoría de instituciones públicas y privadas de entornos urbanos fueron muy prevenidos. Era muy difícil obtener información de ellos. En algunos casos, no permitieron el acceso al aula; en otros, los profesores fueron críticos de los textos. Así mismo, encontré en algunas instituciones a los estudiantes de grado cuarto solos, porque el profesor o profesora no se encontraba.

que no tenían textos guía. Por su cuenta conseguían textos, algunos actualizados y otros desactualizados; pero que ellos los utilizaban para actividades de gramática. En cuanto a la literatura,² la concebían desde un plano meramente informativo. Sin embargo, es preciso señalar que algunos docentes de español, lenguaje o lengua castellana se preocupan por su rol de docentes. En algunas instituciones, en el caso de las instituciones grandes, cada profesor es responsable de solo un área, lo cual facilita el aprendizaje; pero si es un docente quien desarrolla todas las áreas, se dificulta. Cabe señalar que en la mayoría de las instituciones urbanas visitadas solo cuentan con texto y cartilla de trabajo las instituciones privadas; mientras que las instituciones públicas trabajan con textos de años anteriores, que si se saben aprovechar, son un buen recurso.

Textos escolares de lengua castellana para grado

Foto 19. Ejemplos de textos escolares de lengua castellana



2 La enseñanza de la literatura es la más ausente en la formación, puesto que la mayoría de docentes fueron formados en educación básica u otro programa en el que su énfasis no era la literatura, y en el caso de licenciados en Lenguas Modernas, no vieron en el *pensum* literatura infantil, sino clásica y universal, y solo algunos se preocupan por la enseñanza literatura infantil.

En la tabla 4 se presenta la estructura de mayoría de los textos escolares. Se abordaron los más representativos, puesto que aquí se encuentran textos integrados, en el que a través del lenguaje se desarrollan otras áreas como historia, civismo y geografía, de tal manera que les permite hacer un manejo interdisciplinar de los saberes, en el que la docente debe ser muy creativa y aprovechar al máximo las actividades planteadas. Así mismo, se encuentran textos de Santillana y Norma, los cuales vienen con una cartilla anexa para desarrollar competencias. Sin embargo, para el aprovechamiento de esta cartilla, en el caso que se asuma, se debe contar con un tiempo complementario, puesto que necesita retroalimentación; de lo contrario, el estudiante se desmotiva y no lo usa. Y el *Tritareas*, texto de tres áreas para contextos escolares particulares. Cabe señalar que el papel de las industrias editoriales es cada día más feroz dentro de esta sociedad de consumo, en la mayoría de instituciones visitadas se encontraron textos de Santillana y el Grupo Editorial Norma, con diferentes fechas y presentaciones.

Tabla 4. Estructura de textos escolares en áreas urbanas

Estructura	Unidades	Contenidos	Competencias
Respecto al texto <i>Herramientas básicas del lenguaje</i> , editado por Santillana en el 2007, fue elaborado por especialistas en licenciatura en literatura, gramática y otras áreas propias de la lectura y la escritura, a cargo de Constanza Álvarez de Vargas. La sección de semántica fue desarrollada por Marcela Teresa Peña León. La sección de ortografía estuvo a cargo de Martha Lucía Londoño Peña y el bloque de comunicación fue desarrollado por Clara Inés Rangel García. Se observa que es un texto donde cada área es trabajada por un especialista en el tema. Dicho factor es fundamental, pues confirma que el texto ha sido creado por sujetos que conocen el entorno educativo y las aulas escolares.	El texto se encuentra estructurado en cinco unidades que se desarrollan en torno a un eje temático, en tres bloques: literatura, estudio de la lengua y comunicación. Al inicio de cada unidad se encuentra una presentación que incluye: el eje temático de la unidad, los estándares de contenido para conocer los temas de cada sección y las secciones especiales de cada una de ellas. Al final de cada unidad se encuentra la sección glosario, donde se pueden apreciar las definiciones que se deben tener en cuenta para seguir aprendiendo.	“Estándar de literatura”, donde se puede encontrar una lectura amena con actividades de comprensión y de predicción a fin de interactuar con el texto literario. “Estándar, estudio de la lengua”, en el que se desarrolla la competencia semántica, la gramática. La segunda tiene que ver con la semántica, que se especializa en ampliar el vocabulario a través de una lectura de textos científicos, periodísticos, históricos, etc. Finalmente, un área especializada en la ortografía, que se interesa por que los estudiantes aprendan a escribir adecuadamente las palabras. “Estándar de comunicación”, que se fundamenta en la competencia pragmática y se desarrolla bajo el aspecto de manejo de información.	Se observan explícitamente la competencia interpretativa, señalada con color azul; la competencia argumentativa, señalada con color morado, y la competencia propositiva, marcada con color naranja. Estas competencias se desarrollan a través de actividades como análisis de contenido del texto, valoración de texto y talleres de producción y creación. Para concluir este estándar se encuentra la teoría literaria, que permite conocer las características de distintos tipos de textos. En este primer estándar se trabaja la competencia literaria y la comprensión.

Continúa

Estructura	Unidades	Contenidos	Competencias
<p>El texto se titula <i>Palabras de colores, castellano y literatura</i>, grado cuarto, de la autora Celia del Rocío Zambrano. Fue publicado por la editorial Norma en 2004. La introducción al texto se hace por medio de una carta de la editorial dirigida a los lectores, es decir a los niños; en ella se da importancia a la narración y a la creación literaria por parte de los educandos; hace hincapié en una “correcta” escritura y a la composición habitual de oraciones y párrafos. En las páginas siguientes, atendiendo a la explicación de la estructura del texto, expone en palabras sencillas a los estudiantes la división en unidades temáticas, tratando de hacerlo comprensible. Es significativo analizar el presente texto, pues su aporte radica en la inclusión del componente de estándares y competencias, de modo que se explica qué se trabajará y qué habilidades se ven involucradas. Esto se hace con la intención de darlo a conocer no solo a los docentes, sino también al mismo estudiante. En este texto escolar hay 160 páginas que están dedicadas a lengua castellana, y posteriormente se encuentra el área de matemáticas, la cual contiene 185 páginas.</p>	<p>El presente volumen pone el relieve en la lectura. Al inicio de cada unidad, se describen los logros por competencias que se van a trabajar y se da una recomendación a los docentes.</p> <p>Así mismo, al inicio de cada unidad, más exactamente en sus primeras dos hojas, se da a conocer el contenido de los cinco estándares básicos referidos a: estética del lenguaje, interpretación textual, producción textual, ética de la comunicación y otros sistemas simbólicos, a lo que se suman los logros de la unidad. Al final de la unidad, el estudiante encontrará una pequeña prueba Saber, que desarrolla preguntas de selección múltiple, con la intención de preparar al estudiante para este tipo de pruebas y, a su vez, para revisar el aprendizaje del estudiante durante el trabajo de la unidad.</p>	<p>Como un intento de acercarse a los intereses de los niños y niñas de cuarto grado, el libro articula nuevos personajes como los héroes de la Liga de la Justicia, los X-Men, Spiderman, etc. Sin embargo, su caricaturización no es tan fiel a los cómics originales y sus rostros se difuminan un poco, es decir, no se distinguen claramente sus rasgos faciales. El auge de las nuevas tecnologías de la comunicación se hace presente en el texto, por ejemplo, se sugiere consultar algunas páginas de internet y en la unidad de “Textos para comunicar” se presentan imágenes alusivas al computador y a los reproductores de música (mp3, audífonos). Teniendo en cuenta que la población a la que se dirige el texto, comprende el estudiante colombiano o bogotano específicamente.</p>	<p>En el libro se señalan cada una de las competencias básicas mencionadas, la señalización de la competencia se encuentra en la parte superior, su título está en minúscula y le acompaña la fotografía de uno o varios estudiantes en la parte izquierda, quienes se ven muy sonrientes. Asimismo, debajo del título, junto a las habilidades por trabajar, se resalta un visto bueno en rojo no a manera de viñeta, sino como el símbolo de una calificación.</p>

Estructura	Unidades	Contenidos	Competencias
<p><i>El español 4. Primaria integral</i>, elaborado por Beatriz Iturbe, Germán Dosamantes y Miriam Aragón Rivas, fue editado por Santillana en el 2008. Este texto escolar describe una cercanía con el estudiante desde el español, con temas de la historia mexicana. Es un texto que espera convertirse en el auxiliar del cuarto grado de primaria. Por otro lado, el texto, según los autores, les permitirá a los estudiantes ir perfeccionando las competencias comunicativas con la finalidad de que puedan expresar las ideas, las emociones y los sentimientos con eficacia, comprender lo que los demás comunican, conocer los mecanismos de la lengua y aprovechar todo lo que leen. Para lograr estos propósitos, el libro ofrece oportunidades para desarrollar estrategias de comprensión lectora mediante la lectura y el comentario de varios tipos de textos; así el estudiante adquiere habilidades para comunicarse en forma oral, para que también ponga en práctica su imaginación y creatividad en la redacción.</p>	<p>El texto escolar está compuesto por cuatro unidades y veinte lecciones. Cabe resaltar que es un texto de México. Sus lecciones se distribuyen en forma interdisciplinaria así:</p> <p>“Unidad 1. ¿De dónde venimos? Orígenes, dos grandes civilizaciones, legado cultural”.</p> <p>“Unidad 2. ¿Cómo ha cambiado nuestro país? ¡Tierra a la vista!, un país diverso, tenemos derechos, naturaleza y sociedad”.</p> <p>“Unidad 3. ¿Cuáles son nuestras riquezas? La riqueza de Colombia, el espíritu de la nación, la riqueza del trabajo, cambio y transformación”.</p> <p>“Unidad 4. ¿Cómo es la población de Colombia? La población de Colombia, lectura de un cuento, la vida rural y urbana, la vida en las ciudades, la ciudad y el campo, Colombia, un país plural, leyes para todos, libertad y responsabilidad, cambio y permanencia”.</p>	<p><i>Español 4. Primaria integral</i> está compuesto por cuatro unidades, de acuerdo con los bimestres en que se divide el año escolar. Cada unidad tiene cuatro lecciones que podrán trabajar en combinación con el texto oficial de español y con otros materiales de apoyo que elija el o la docente. Cada lección termina con una página denominada “Además de lo que aprendí, soy capaz de...”, cuya finalidad es que el estudiante aprenda a valorar su propio trabajo y se pueda dar cuenta de sus logros y de lo que necesita reforzar; asimismo, esa página es un recurso para que el educando ejercite valores como la honestidad, la responsabilidad, la confianza y el respeto, pues él mismo será el encargado de revisar su trabajo y de evaluarlo. Esperan que el texto, además de ser útil para la vida escolar, permita disfrutar realizando las actividades que presenta, es decir, que se divierta al mismo tiempo que aprende.</p>	<p>A lo largo del libro se evidencian ejercicios que ayudan a resolver las unidades. Del mismo modo, el libro está acompañado por imágenes que son adecuadas para el contexto del alumno mexicano, pues en cada una de ellas hay un reflejo de la consolidación de esta nación. Las competencias comunicativas están presentes en todo el desarrollo del libro, pues el propósito fundamental del texto es crear estudiantes con altos procesos lectoescritores, es decir, que sean capaces de leer su realidad y proponer cambios a favor de esta.</p>

Continúa

Estructura	Unidades	Contenidos	Competencias
<p>El texto <i>Tritareas</i> se compone de castellano, escritura y matemáticas. Se utiliza en escuelas públicas urbanas, por ello es de vital importancia, puesto que se facilita al acceso económico de los padres. Sin embargo, en la observación realizada en textos escolares de español del grado cuarto entre 1999 hacia atrás y del 2000 en adelante, se observan diferencias en cuanto los contenidos y, en menor grado, las imágenes. Los textos escolares a partir del 2000 tienen tres características que los separan, pero no los contraponen con sus antecesores, es decir, el canje lingüístico o inclusión de elementos no implica una verdadera transformación de los contenidos que se presentan. Sin embargo, se requiere un trabajo idóneo y creativo para darle el máximo aprovechamiento al texto.</p>	<p>La importancia de la lengua española sobre otras lenguas nativas: aunque se ha dado importancia al lenguaje en un apartado, este no se conecta de manera directa con los demás contenidos, por lo que el uso de otras formas de comunicación que no sean el lenguaje escrito y oral desde la lengua española es añadida. Teniendo en cuenta la variedad de lenguas indígenas existentes en Colombia, no se hace mención siquiera de una, además de la simplificación del arte, la pintura, el cuerpo como otras formas profundas de comunicación e interacción humana.</p>	<p>En el texto <i>Tritareas</i> se establece un tipo de legitimidad académica a través del desarrollo de contenidos por medio de los estándares. Así, el ingreso de las competencias básicas de lectura: interpretativa, argumentativa y propositiva apoyarán las competencias comunicativas: hablo, escucho, leo y escribo.</p> <p>Por otro lado, la importancia del lenguaje como epicentro sobre el cual gira la sociedad y que la escuela ha querido achicar confundiendo con lengua. Aunque estos logros son necesarios para preparar al estudiante en su saber-hacer, los textos escolares siguen cobijando graves problemas.</p>	<p>La repetición continua de textos hace que el proceso de lectura comprensiva se torne monótono, puesto que no hay variedad. Leyendas como el Mohán o la Patasola son las más vistas en el texto. Además, en muchos casos, los estudiantes terminan sus estudios y solo reconocen a escritores como Gabriel García Márquez y, en pocas ocasiones, a Mario Vargas Llosa, sin decir que este tipo de escritos o autores no son innecesarios, pero tampoco son los únicos que se pueden aprender en la escuela. Por otro lado, se evidencia la omisión de los conflictos que se desarrollan en el país, como el desplazamiento, los grupos al margen de la ley, los accidentes en carretera, los desastres naturales a causa de la contaminación, el maltrato infantil, entre otros. Siendo este relevante, puesto que tal tipo de acciones hacen parte de la realidad y del contexto de muchos estudiantes, y esto hace que los niños no tengan conocimiento acerca de las acciones que pueden ejecutar por medio de organismos del Estado, ni un espacio de reflexión donde problematicen dichos temas.</p>

Descripción de textos de lengua castellana

Herramientas básicas del lenguaje

El texto combina diferentes tipos de imágenes dependiendo del tema que desea enseñar. Hay imágenes reales, dibujos y fotografías. Los dibujos están impresos con mucho color y dinamismo. Se manejan fotos de periódicos nacionales y también se puede apreciar una foto de nuestra Biblioteca Virgilio Barco. Desde esta perspectiva, el texto se detiene en contextos reales y próximos a los estudiantes. El hecho de utilizar fotos de periódicos nacionales, un campesino con su animal de carga y la imagen de la Biblioteca generan reconocimiento de los estudiantes con su cultura y su contexto, y ello permite concebir la propia concepción del mundo. Se tienen en cuenta algunas regiones: boyacenses, costeños y antioqueños, con algunas palabras propias de su dialecto. Además, hay un cuadro que reconoce otras regiones del país y sus dialectos. En el texto también se utilizan otras imágenes que manejan algunos intereses de los niños y que los medios de comunicación emplean para captar la atención de ellos. La gran mayoría son personajes del espacio, que son utilizados para que los niños creen su cuento a partir de personajes, situaciones y espacios que el texto se atreve a sugerir.

Nuevo castellano sin fronteras

Cabe señalar que la investigación se llevó a cabo entre el 2010 y el 2011; sin embargo, al visitar instituciones como el Liceo Santo Domingo en Kennedy, en Bogotá; la Escuela San Antonio de Tunja, IED 20 de Julio, de San José del Guaviare, y el Colegio Técnico Palermo, de Bogotá, se observó que los textos utilizados eran de años anteriores, pues allí no se les pide texto guía a los estudiantes, se aprovechan al máximo los que hay. Curiosamente, este texto utiliza la misma pieza literaria que el de la pedagogía conceptual, tomado de la tradición indígena del Paraguay, denominado “El lenguaje”. A su vez, tiene en cuenta otras muestras literarias de origen indígena que dan explicación a muchos fenómenos y acoge los elementos característicos de nuestra oralidad: las leyendas. En conclusión, podemos apreciar que los imaginarios que se promueven giran en torno a la concepción nueva de familia. Es interesante el reconocimiento de la diversidad étnica, de género, que caracterizan nuestra cultura y de los hechos orales que hacen parte de nuestra tradición histórica y cultural.

Palabras de colores, castellano y literatura

Teniendo en cuenta que este texto fue elaborado por especialistas en el tema, se puede evidenciar que considera la realidad educativa inmediata como lo muestran las imágenes utilizadas. De manera general, podría decirse que su diagramación facilita la lectura, las ilustraciones enriquecen la información y el texto está decorado e invita a lectura, tal y como se evidencia en la portada, la cual es muy llamativa,

lo que permite un acercamiento más ameno del estudiante. Así mismo, las caricaturas que se han incluido de estudiantes dejan ver solo los rostros y tienen elaboración sencilla. Se han incluido fotografías de estudiantes de Medellín en contextos educativos reales, que permiten contextualizar el contenido. Al igual que otros textos recientes, se ha incluido una sección para la preparación de las pruebas Saber, con la presentación de una serie de cuestionarios para cada unidad, esto con el fin de acercar y preparar al niño a este tipo de propuestas que se manejan en el ámbito educativo colombiano. Finalmente, el propósito central del texto es trabajar las cuatro competencias básicas: hablar, leer, escribir y escuchar para poder así comprender el mundo; por ello su elaboración atiende a los estándares básicos y estos, a su vez, favorecen el desarrollo de actividades en clase y en casa. Este texto se trabajó en el Colegio Técnico Palermo en Bogotá.

El español 4. Primaria integral

El texto busca concientizar al alumno de las riquezas culturales que tiene el pueblo mexicano a través de sus lugares sagrados, sus tierras, sus productos agrícolas, sus mujeres, sus indígenas, sus creencias, que son el resultado del país plural que tienen. Los talleres y lecturas que el texto desarrolla son de acuerdo con las tradiciones del pueblo mexicano, pues cada uno de los conceptos que ahí aparecen están relacionados con el día a día de sus ciudadanos. Uno de los objetivos centrales del texto es que los estudiantes lleguen a un conocimiento holístico, sin dejar de lado el contexto en el que viven para que cada vez que adquieran un nuevo saber sepan relacionarlo con su realidad. Desde esa perspectiva, los mitos, los cuentos, las leyendas se convierten en ejes fundamentales que permiten no perder la tradición adquirida con el paso del tiempo contrastándola con los conocimientos actuales; de ahí que las adaptaciones de los textos que el libro presenta estén directamente relacionadas con lo que es y ha sido México. En conclusión, el propósito del texto fue pensando en los niños, en los gustos, los intereses y necesidades escolares.

Tritareas

En el texto se presenta la descontextualización de cuentos, fábulas, mitos, leyendas; además, los poemas son generalmente de autores españoles, argentinos, muchas son adaptaciones al idioma español, pero la producción colombiana queda relegada a un segundo grado y no hay una contextualización con la cultura de cada sujeto, y por ello nada se acerca a la realidad del niño. Valdría la pena preguntarse: ¿cuántas de las producciones literarias, encontradas en los textos escolares, corresponde a niños, cuya edad se aproxima al estudiante que los va a leer? Además, los libros deben reforzar la literatura desde nuevos autores que estimulen a los niños a

leer. La repetición de los textos cada año ha hecho que el estudiante no tenga un acceso profundo a la riqueza literaria con la que se puede encontrar. La invisibilización de los grupos diversos es un tema que se hace innegable. Aún es notoria la discriminación hacia otros grupos, precisamente, porque desde los libros, más específicamente la escuela, se hace especial influencia del canon tradicional y se dejan de lado los nuevos movimientos que surgen a partir de su necesidad de participar en la sociedad con los mismos derechos que cualquier otro habitante.

ANÁLISIS DE LOS TALLERES

Las visitas, los conversatorios, las entrevistas, las observaciones y la realización de los talleres se diseñaron para trabajo colectivo, de manera que participaran en grupo. El taller es un escenario donde aprendemos juntos, *todos de todos, manifestaban los niños*, pues permitía tener una mayor información en relación con el objeto de estudio y posibilitó a los niños cambiar de rutina y desplegar toda su imaginación. Para ellos era novedoso el ejercicio. Allí, se trataba de apreciar lo que ellos pensaban, decían y sentían. Además, brindó la posibilidad de dialogar con las maestras e interactuar al respecto. Cabe señalar que no todas las docentes nos facilitaron los escenarios. Para ello se realizaron tres talleres generales que originaron otros, que permitieron recoger información de datos desde diferentes escenarios geográficos y miradas culturales.

Imágenes y contextos

A continuación, se presentan tres ejercicios a partir de actividades que se llevaron a cabo, como: revisión de textos, entrevistas, conversatorios y aplicación de cuestionarios, las cuales eran comunes en los textos de lengua castellana en su momento.

Figura 1. Ilustraciones en los textos de personajes colombianos



A partir de las actividades realizadas con los estudiantes de grado cuarto, se observó que las ilustraciones previas manifiestan imaginarios de triunfadores. Evidencian una clara necesidad de mostrar a Colombia desde triunfos deportivos y culturales; por ello, abundan las fotografías de cantantes, deportistas y aficionados, que han puesto en alto la bandera colombiana desde la farándula; no obstante, se relega el triunfo de científicos, escritores, pedagogos, filósofos o grandes promotores sociales, que son desconocidos para la población estudiantil. Es importante que en la escuela se provea a los educandos de este tipo de experiencias, fruto del esfuerzo intelectual y no solo del talento deportivo o artístico. El niño debe conocer más de cerca a los autores que lee por medio de fotografías o vivencias cotidianas de estos personajes, con el fin de generar reconocimiento significativo, pues las imágenes no solo deben servir para adornar desde lo que está de moda, sino para acercar al niño a la realidad de su entorno y forjar nuevas apuestas críticas en el ámbito educativo.

De comunicación y tecnologías

Desde los años ochenta, en los escenarios educativos irrumpieron las tecnologías y la era digital, que desafían la creatividad del hombre y generan nuevas miradas en la educación. No obstante, en la visita realizada en el 2010 a algunas instituciones de Bogotá, Pasto y Tunja se encontraron textos de los años noventa, en los cuales las ilustraciones no se corresponden con los imaginarios de la realidad. En el caso de la grabadora antigua, no hay opciones para guardar mensajes, o al televisor o a los videojuegos les faltan imágenes. Entre tanto, los jóvenes personalizan su forma de oír música desde el mp3, la fotografía, las memorias USB, el celular con datos, las microcomputadoras, el portátil o el PC con pantalla plasma ultradelgada, Facebook y otro tipo de redes sociales, que son elementos que, desde las relaciones, los vínculos y los nexos, están presentes en el diario vivir de los niños.

Figura 2. Medios de comunicación



Por lo tanto, los textos no son atractivos para los estudiantes, más en el caso del contexto urbano. Aquí son precisas reflexiones y discusiones con los infantes del siglo **xxi**, para que los textos estén contextualizados con los actuales tiempos, donde la era digital es la que impera. Se observa que en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de masas no hay el más mínimo espacio para discutirlos, aun cuando día a día influyen más en el interactuar de unos humanos con los otros. De esta manera, seguimos siendo víctimas de la sociedad de consumo.

En síntesis, los nuevos retos son generar redes de docentes, estudiantes desde una reflexión crítica hacia una nueva misión, sentido y naturaleza del uso de las tecnologías y redes sociales.

La diversidad en los textos

Al observar las imágenes de grupos étnicos como los afrodescendientes o los indígenas, los cuales han sido sujetos históricos con una carga semántica muy desarraigada de la realidad cultural de los pueblos ancestrales, estas denotan cambios, pues los textos, por lo general, presentaban a las comunidades afro con grillete o cadenas, y a los indígenas, en plan de limosneros. Ello había gestado imaginarios de miseria, desigualdad e injusticia, los cuales se afianzaron con los maestros, quienes al asumir posturas acríticas, pasivas y sumisas, habían desconocido el legado cultural y la construcción de mestizaje que se ha creado a lo largo de cinco siglos de convivencia.

Foto 20. Ejemplos de ilustraciones de poblaciones indígenas y afrodescendientes



No obstante, desde la Constitución de 1991, y con las nuevas políticas de diversidad, se ha hecho notorio en los textos citados la utilización de fotografías e imágenes de afrocolombianos e indígenas. Aunque muchos olvidan otros grupos, como los campesinos o los obreros, en los cuales hay un uso frecuente de todas las etnias. Por ejemplo, en el caso de las imágenes indígenas viene el acompañamiento del texto informativo, que ubica al niño sobre las tradiciones del grupo, la ubicación de estos y la necesidad de talleres de discusión con respecto a lo que los niños opinan frente al texto de Castoriades (2002) citado en Ramírez Bravo:

La humanización de los procesos educativos sugiere estimular la habilidad intelectual, pero también sugiere agudizar el aparato sensorial y cultivar el complejo mundo de los sentimientos; presume crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse, tiende hacia la ruptura de la clausura institucional. (2008, p. 111)

La educación explicita horizontes que trascienden la cátedra y recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos. En este contexto, humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. Es interesante, el papel y rol del docente, para la reflexión en torno a todas las poblaciones de nuestro territorio con los mismos problemas y angustias. Ahora bien, la industria editorial debe ajustar sus contenidos a las nuevas realidades y políticas del país, puesto que han tenido una misión pasiva y sumisa; se fomenta la autoafirmación y autoniegan su identidad:

Durante décadas la escuela fue una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista, como lo muestran Herrera, Pinilla y Suaza (2003), quienes examinan la identidad nacional en los textos y manuales escolares entre 1900 y 1950 y destacan su carácter racista. Hoy en día, sin embargo, el discurso ha cambiado; se afirma que vivimos en una sociedad “multiétnica y pluricultural”. En los actuales textos escolares parece no explicitarse el discurso racista, aunque no hay estudios que así lo muestren. Por esta razón, mi interés es develar cómo la Escuela, mediante uno de sus dispositivos más importantes, los textos escolares, ha asumido este proceso de construir la nueva identidad nacional, interrogando si aún tiene lugar el racismo discursivo y, en el caso afirmativo, de qué nuevos mecanismos y estrategias se vale. (Soler, 2009, p. 110)

Por otro lado, las instituciones del sector privado se comprometen y hacen las adquisiciones sin tener en cuenta el criterio de los docentes; mientras que en el sector oficial los docentes tienen cierta libertad de seleccionar los textos que van a trabajar en la clase. Al respecto, Sandra Soler reporta que:

[...] las editoriales y sus autores seleccionan y distribuyen la información en los textos se podrían realizar varios comentarios. Criticable el hecho de que la mayor concentración de información la ponen en la primaria, cuando los niños no han desarrollado

plenamente sus capacidades cognitivas ni, sobre todo, una conciencia crítica. Durante el bachillerato, cuando las temáticas tienden hacia la economía y el desarrollo de las ciudades y las culturas, y cuando podría darse una comprensión mayor, en los textos analizados, prácticamente no vuelven a mencionar a los indígenas; a los afrocolombianos los relacionan solo con el fenómeno esclavista y el racismo. (2006, p. 120)

Por otro lado, es compleja la situación que, a pesar de que la política, ha propuesto una serie de normas, en cuanto a las cátedras y aplicación del tema de la diversidad en la escuela; pero no se ha dado la formación suficiente y tampoco se ha gestado su seguimiento y autorregulación:

La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad; dicho fenómeno supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada; sugiere buscar la información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural, la profunda crisis de valores manifiesta en la exclusión social, la marginación, la política oscurantista, la seudodemocracia y la dominación simbólica (Bourdieu, 1977); apunta a nuevos modelos de vida que sustituyan la noción de estado como aparato represivo propio de una élite (Carnoy, 1993). En estas condiciones, la escuela se convierte en un escenario posible de crítica que, con disciplina y esfuerzo, permite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos; y de esta manera, cifra su fuerza en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico. (Ramírez Bravo, 2008, p. 111)

Por ello, la formación crítica de los docentes debe ofrecer principios que los comprometan a cumplir una misión que va más allá de transmitir, en la que se transforme su pensamiento y conocimiento. En el caso del tema de diversidad, se deben gestar procesos sólidos a los niños que les generen conciencia: dilemas morales sobre la dignidad, la igualdad, la fraternidad, la solidaridad, para que más tarde sean conscientes de sus decisiones.

Es importante destacar el rol de los docentes que, acorde a sus criterios pedagógicos y didácticos pertinentes, ofrezcan orientaciones a los niños que les permita inferir y transformar imaginarios que han traído desde sus hogares. Para ello se requieren estrategias contundentes sobre el tema de diversidad, el cual ha generado polémicas y ha levantado ronchas de todos tipo, pues el “otro” (indígena, gay, afro, lesbiana, gitano o *punk*) ha sido invisibilizado por las sociedades conservadoras. Esto para que se le dé la oportunidad de discutir y argumentar por qué piensa así. Ahora bien, es esencial desarrollar juegos de roles en los niños que les permitirán afianzar su identidad, dignidad y respetar a los otros.

Entre la fantasía y la mitología

El uso de ilustraciones mitológicas en textos latinoamericanos es escaso en la mayoría de textos de lengua castellana, y ello demerita las mitologías tradicionales frente

a la mitología griega, ya que el uso de construcciones regionales queda relegado en un segundo plano, principalmente porque los que construyen los textos escolares no tiene formación en literatura, y si la tiene, la obvian. En el texto se hace poca referencia al uso de imágenes fantásticas griegas y europeas y ninguna referencia colombiana o latinoamericana, lo cual genera en los niños y niñas un desprecio por lo propio, un imaginario negativo en torno a los mitos y leyendas, y si se aborda, se le da una referencia meramente exótica o parte de folclor, que minimiza su sentido estético y cultural.

Figura 3. Ejemplos de ilustraciones mitológicas




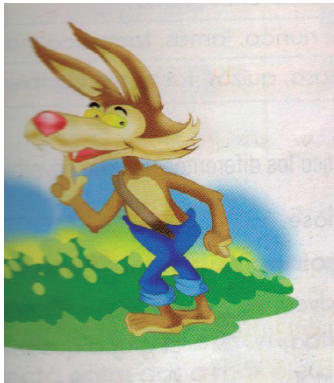

Cabe destacar que algunos textos permitirán la actividad dialógica y comunicativa, pues convocan a exploraciones individuales para conocerse a sí mismo, pues son acciones que permiten estrechar no solo lazos de carácter cognitivo, sino también lazos sociales y culturales. Además, desde las aulas y fuera de ellas, crear mundos imaginarios que se ponen en discusión con eso que se entiende por realidad, por medio de saberes y prácticas culturales.

De este modo, siendo la actividad fundamental de la cultura, como ejercicio de reflexión, permitir vías de análisis y comprensión de los ambientes socioculturales diferentes a las planteadas por otras formas de hablar y como ejercicio estético, es una alternativa para proponer y fomentar desde los espacios formativos el papel de la palabra, la lectura y la escritura como formas de vida que posibilitan y amplios caminos comunicativos y formativos que apoyan los constructos y cimientos de saberes, pensamientos y conocimientos.

Imaginarios sociales creados en los textos

¿El niño puede considerar real lo ficticio? El cuestionario realizado para este apartado es el siguiente, y se realizó con imágenes:

<p>1. Con respecto a la imagen de abajo, responde:</p> 	<p>a. ¿Qué le quitarías a la imagen para que fuera real?</p> <hr/> <p>b. ¿Qué te gusta de la imagen?</p> <hr/> <p>c. ¿Sabes cómo se llama el personaje verde?</p> <hr/> <p>d. ¿Te parece que este personaje es amigable?</p> <hr/> <p>f. ¿Has visto algo parecido en la tv? ¿Lo relacionas con algún personaje de la tv?</p> <hr/> <p>g. ¿De dónde se sostiene la silla donde está sentado el personaje?</p> <hr/>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>2. Este es el lobo.</p> <p>Responde las siguientes preguntas de acuerdo con lo que te imaginas de él</p> 	<p>a. ¿El lobo es malo? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>b. ¿Por qué el lobo lleva pantalones?</p> <p>_____</p> <p>c. Si te encontraras al lobo, ¿qué harías?</p> <p>_____</p> <p>d. ¿Dónde buscarías al lobo si lo quisieras ver?</p> <p>_____</p> <p>e. Has visto al lobo en la tv, ¿por qué siempre se muestra como malo?</p> <p>_____</p>
<p>3. Observa la imagen</p> 	<p>a. ¿Este animal existe?</p> <p>_____</p> <p>b. ¿Cómo se llama?</p> <p>_____</p> <p>c. ¿Dónde lo has visto?</p> <p>_____</p> <p>d. ¿Piensas que es malo?</p> <p>_____</p>

¿El niño/a reconoce los elementos que hacen parte de la realidad y los que son ficticios?

La mayoría de los niños logra diferenciar personajes ficticios y reales, como es el caso del extraterrestre y del dragón. Reconocen que son producto de una invención y que, lejos de lo imaginario, no existen. En el caso de la imagen del extraterrestre, los niños, aunque sabían que este no hacía parte de la realidad, olvidaban incluir dentro de lo ficticio elementos como la silla flotante y la designaban como real (tabla 5).

Tabla 5. Extraterrestre

Opciones	1. El niño diferencia lo real de lo ficticio.	2. El niño diferencia parcialmente lo real de lo ficticio.	3. El niño no logra diferenciar lo real de lo ficticio.	4. El niño confunde lo real con lo ficticio.	5. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	2	19	1	4	4

Con respecto a la imagen del dragón, la mayoría de niños afirmaron que este personaje no existía, pues reconocían que es parte de lo ficticio (tabla 6).

Tabla 6. Dragón

Opciones	1. El niño diferencia lo real de lo ficticio.	2. El niño diferencia parcialmente lo real de lo ficticio.	3. El niño no logra diferenciar lo real de lo ficticio.	4. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	25	0	5	0

En la tercera imagen, que corresponde a un lobo caricaturizado, la mayoría de los niños no lograron diferenciar que este era parte de un personaje ficticio creado a partir de un elemento real. La pregunta ¿por qué el lobo lleva pantalones?, tuvo respuestas como: porque tiene frío, porque quiere estar a la moda o quiere verse elegante, porque los encontró botados, porque los ha robado o los ha comprado, entre otras. Solo cuatro de los niños respondieron que este era un personaje animado o ficticio (tabla 7).

Tabla 7. Lobo

Opciones	1. El niño diferencia lo real de lo ficticio.	2. El niño diferencia parcialmente lo real de lo ficticio.	3. El niño no logra diferenciar lo real de lo ficticio.	4. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	4	0	19	7

¿El niño/a tiene conocimiento de personajes creados por la televisión?

Los niños tienden a reconocer al extraterrestre por la imagen que se ha creado a partir de la televisión: un ser que tiene cuerpo de humano, pero su cabeza es ovalada y más grande; así mismo, unos ojos negros y dedos largos. Los nombres

que le asignaron los niños son marciano, alien (alienígena) o extraterrestre. Por otro lado, el dragón es menos reconocido y tiende a confundirse con los dinosaurios. La mayoría de los niños le asignaban el nombre de dragón o monstruo del lago Ness, que es producto de una película muy taquillera. En otros se confundía la palabra con pez dragón para asignarle un ambiente acuático (tabla 8).

Tabla 8. Extraterrestre vs. dragón

Extraterrestre	Opciones	1. El niño reconoce el personaje.	2. El niño no reconoce el personaje.	3. El niño confunde el personaje.	4. El niño no responde a la pregunta.
	Núm. de niños	26	3	0	1
Dragón	Opciones	1. El niño reconoce personaje.	2. El niño no reconoce el personaje.	3. El niño confunde el personaje.	4. El niño no responde a la pregunta.
	Núm. de niños	17	6	7	0

¿El niño/a referencia, en el personaje, adjetivos negativos creados por la televisión y los textos narrativos?

La mayoría de niños tiende a utilizar calificativos negativos a los personajes que son producto de la televisión o relatos. Por ejemplo, el caso de extraterrestre descrito como un ser invasor que ha querido destruir la Tierra con armas potentes y avanzadas. Los niños que dicen conocer dicho personaje adoptan una postura preventiva frente a este. Sin embargo, en la respuesta de los niños ante la pregunta de si el lobo era bueno o malo y la acción que ejercerían si estuvieran frente a frente con este personaje, los niños afirmaron tener miedo y salir corriendo; mientras otros aseguraban enfrentarse a este, pues consideraban que era malo. La justificación que daban correspondía a situaciones narrativas, por ejemplo, el afirmar que se comía a las personas o que era mentiroso o ladrón, aunque la mayoría de justificaciones concernía a situaciones reales, como ejemplo que era carnívoro y salvaje, es decir, no se sustentaban desde lo ficticio, sino desde causales reales. El dragón obtuvo más de la mitad de votos, cuando afirmaron que este no era amigable, porque botaba fuego o por su aspecto físico; mientras el otro porcentaje, aunque no reconocía el personaje, afirmaban una cualidad negativa en este.

¿El niño sabe que ha creado este tipo de imágenes gracias a la televisión y los libros?

A pesar de reconocer que los extraterrestres hacen parte de un elemento ficticio, la mayoría de niños afirma no haber visto este personaje, por lo que no tienen conciencia

de los datos que han recibido gracias a la televisión, y aunque saben que es producto de la imaginación no acuden a ningún medio de comunicación para justificar el motivo de dicha imagen (tabla 9). Los niños que ubicaron el personaje dentro de un programa de televisión nombraron los canales RCN y Disney XD, específicamente programas como *Bend 10. La fuerza alienígena*, *Los Simpson*, *El señor gato* o *Wall-E*, aunque esta última es una película de robots, mas no de extraterrestres.

Tabla 9. Extraterrestre

Opciones	1. El niño conoce el personaje pero no lo ubica dentro de la televisión.	2. El niño conoce el personaje y lo ubica dentro de un programa de televisión.	3. El niño no reconoce el personaje y por lo tanto no lo ubica en ningún programa de tv.	4. El niño dice no conocer el personaje y lo ubica en un programa de televisión.	5. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	18	7	3	2	0

Por otro lado, en los niños la imagen del dragón está más próxima a la televisión y los cuentos fantásticos, cuando nombran películas como el monstruo del lago Ness o libros de aventuras. Aunque tres de este porcentaje acude a un programa de televisión y confunde el personaje con un dinosaurio, igual que otros tres niños, quienes afirmaron no reconocer el personaje; pero sí lo han visto en un programa. A pesar de que hay un porcentaje más alto que el de los extraterrestres, un poco menos de la mitad no ubica al dragón en la televisión, afirmando que nunca lo han visto, excepto en su imaginación (tabla 10).

Tabla 10. Dragón

Opciones	1. El niño conoce el personaje, pero no lo ubica dentro de la televisión.	2. El niño conoce el personaje y lo ubica dentro de un programa de televisión.	3. El niño no reconoce el personaje y, por lo tanto, no lo ubica en ningún programa de tv.	4. El niño dice no conocer el personaje y lo ubica en un programa de televisión.	5. El niño confunde el personaje; sin embargo, lo ubica en un programa de tv.
Núm. de niños	10	9	5	3	3

Análisis de datos de imaginarios sociales creados por la televisión y el libro

La mayoría de los niños reconoce que los personajes mostrados: el extraterrestre, el dragón y el lobo hacen parte de elementos ficticios que han sido creados o recreados con el fin de parecer criaturas fantásticas; sin embargo, el niño no asigna el conocimiento de dichos personajes a la televisión o los relatos narrativos, por lo que no son

conscientes de que muchos de los adjetivos negativos que asignan a sus personajes es influencia de estos relatos. A pesar de respuestas que afirman no conocer algunos de estos personajes, sobre todo con el dragón, durante el recorrido de las preguntas estos niños afirman que lo han visto en la televisión, por lo que sí han tenido un contacto con estas imágenes. Más de la mitad de los niños han creado imágenes y estereotipos basados en la televisión y los cuentos populares; pero no dan crédito a esta, pues no consideran que este medio de comunicación esté afectando sus vivencias. Tal hecho es falso, ya que sin ser conscientes y aunque diferencien lo real de lo ficticio, en las situaciones reales tienden a confundir estas dos líneas: actúan en lo real desde estereotipos ficticios.

Cuando a los niños se les pregunta acerca de algunas situaciones que integren estos personajes, responden de forma conflictiva, por ejemplo, en la pregunta “si te encontraras al lobo, ¿qué harías?”. La mayoría de los niños acudió a una acción agresiva como tirarle palos, matarlo o espantarlo; mientras otros niños dijeron que correrían o se llenarían de mucho miedo. En parte, tales respuestas tienen que ver con las cualidades que le han asignado a este personaje en los relatos y demuestran en las respuestas de los niños una acción influenciada no por la experiencia que hayan tenido en la realidad, sino por una experiencia ficticia, donde el lobo es el victimario, un ser despiadado y mentiroso que hace lo que sea por comer seres humanos.

Las experiencias creadas por la televisión y los cuentos narrativos, aunque no sean vivencias reales en los niños, tienen tal relevancia que ellos logran acudir a estas imágenes y los aspectos negativos que se le asignan para referenciarlos en la realidad, aun conociendo que en su experiencia real no han demostrado tales hipótesis. La televisión termina siendo un espacio de sensaciones que el niño convierte a experiencias reales y por las cuales actúan en la cotidianidad. Ejemplo de esta afirmación es cuando se le pregunta al niño si le gustaría tener como mascota a un dragón, la mayoría de los niños responden de forma rotunda en negación, ya que las situaciones presentadas en las películas demuestran que no se puede vivir con un animal de estos por su tamaño, su gran carácter y las situaciones conflictivas que se generan en torno a él, es decir, que la televisión proporcionó al niño una idea negativa de lo que es convivir con un dragón y el niño la ha tomado como fuente real de información.

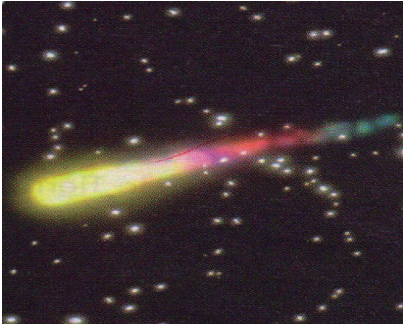
Por otro lado, el niño no responde de forma crítica y reflexiva cuando se le pregunta por qué a estos personajes se les asigna una cualidad negativa. Ellos tienden a responder afirmando y justificando esta imagen diciendo que se debe a una personalidad maligna, defendiendo por medio de un estereotipo televisivo a la televisión misma y su responsabilidad en atribuirles estas características a los personajes. En la mayoría de ocasiones, los animales se han construido como monstruos o seres extraordinarios a los que se les asigna una condición maléfica, pues es determinante buscar argumentos

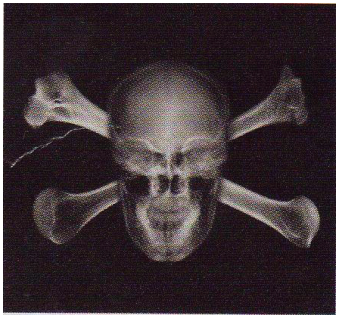
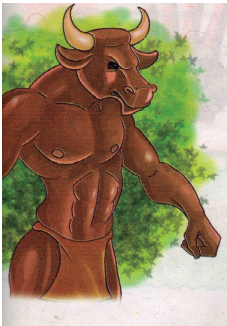
ficticios que opondan al ser humano como salvador, dueño y señor de la Tierra frente a malvados asesinos que van contra la fraternidad humana. Por esto, muchas de las acciones de los niños hacia los animales giran en torno a un estereotipo, como el pensar en que un perro puede ser maltratado, porque es “inferior” al hombre.

En síntesis, puede afirmarse que los niños, en la mayoría de los casos, diferencian lo real de lo ficticio; sin embargo, en las situaciones reales son influenciados por las situaciones ficticias que han visto en la televisión o en los libros de textos, aunque no sean conscientes de esto. Los niños no tienen una reflexión acerca de los estereotipos negativos que se les asignan a los personajes, y esto hace que los utilicen en su vida real como un mecanismo de conocimiento cotidiano, aun cuando ha sido una mera experiencia televisiva. Por ello, puede decirse que, a través de la televisión y los libros, se han generado imaginarios sociales que el niño utiliza para actuar en su vida cotidiana, sin acudir a una mirada crítica de estas construcciones, lo que ocasiona acciones negativas frente a algunas situaciones o personajes. Tales imaginarios hacen parte de experiencias reales, sobre todo a la televisión, en un campo donde el niño, más que observar, está viviendo, construyendo significados y sentidos en torno a lo que ve.

¿Cómo se manifiesta el niño/a frente a dibujos extraños?

El cuestionario realizado para este apartado es el siguiente:

<p>1. Observa la imagen y responde:</p> 	<p>a. ¿Cómo se llama este elemento? _____</p> <p>b. ¿A qué se parece? _____</p> <p>c. ¿Lo has visto? _____</p> <p>d. Si lo conoces, ¿dónde lo viste? _____</p> <p>e. ¿En qué materia del colegio deberían poner este elemento? _____</p> <p>f. ¿Qué sentimiento te produce?: Miedo__ Inquietud__ Felicidad__ Emoción__ Tristeza__</p> <p>g. ¿Te produce algún sentimiento? Sí__ No__</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>2. Con respecto a esta imagen, responde:</p> 	<p>a. ¿Dónde puedes encontrar esta imagen?</p> <p>_____</p> <p>b. ¿Qué significa esta imagen?</p> <p>_____</p> <p>c. ¿En la tv puedes verla en programas?</p> <p>¿Cuáles?</p> <p>_____</p>
<p>3. Para la mitología griega este es el minotauro:</p> 	<p>a. ¿Conoces otros animales que tengan partes humanas y animales?</p> <p>_____</p> <p>b. ¿Los has visto en la tv?</p> <p>_____</p> <p>c. ¿Qué partes de animales tienen?</p> <p>_____</p> <p>d. ¿Estos personajes existen?</p> <p>_____</p> <p>e. ¿Ellos pueden hablar?</p> <p>_____</p>

¿El niño reconoce la imagen?

Las imágenes mostradas se tomaron de un libro de español que acudía a estas más como elementos decorativos, que para la creación de nuevos conceptos en el niño, por lo que su uso se relegó a un efecto de ambientación, claramente aislado de lo que era la imagen como tal. Aquí se tomó como supuestos que un niño fácilmente puede diferenciar entre uno u otro objeto sin poseer nociones de cada uno.

Cuando el niño observó tales dibujos, se encontró que, efectivamente, en dos de estos, la noción que tenían era discordante con lo que realmente representaban los dibujos. Como se puede observar en la tabla 11, en el primer dibujo, que corresponde

a un cometa, casi el total de los niños respondieron de forma incorrecta y le asignaron un significado distinto a este objeto. Aunque la mayoría lo relacionaban con un componente del cielo y que corresponde a un área específica, como lo es en ciencias, solo lograron atinar tres niños. Ello significa un bajo reforzamiento de las imágenes presentadas. La mayoría de niños respondieron que el dibujo se trataba de una estrella fugaz o de un meteorito, pues lo relacionaron con una imagen más cotidiana, ya que para ellos la palabra *cometa* se designa más a un objeto que sirve para entretener a los niños en el mes de agosto tirando de ella, hasta lograr hacerla volar sobre el cielo.

Tabla 11. Cometa

Opciones	1. El niño reconoce el objeto.	2. El niño no reconoce el objeto.	3. El niño confunde el objeto.	4. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	3	0	27	0

La segunda imagen corresponde a una calavera, que tuvo un porcentaje del 100% de los niños, quienes la reconocieron y la asociaron a un elemento de la vida cotidiana, como películas recientes, camisetas, dibujos o en elementos peligrosos. Ninguno de ellos afirmó haberla visto en un libro, ni mucho menos, haber tomado un significado de esta en un texto, sino más en una situación cotidiana o a través de películas del momento.

Por último, la tercera imagen corresponde a un minotauro, que fue reconocido por tres niños; mientras los demás confundían la imagen con animales cotidianos como el loro, el burro o el perro. La mayoría decía no haber visto la imagen y aceptaba que en algún momento la habían observado por televisión (tabla 12). Ello confirma que los libros de texto, al igual que la televisión, solo asumen la imagen como un factor entretenido que no aporta grandes posibilidades para significar y dar sentido al conocimiento del niño. El libro de texto se está convirtiendo en un elemento lleno de actividades que no construye ni crea significados en torno a lo que puede motivar el niño con imágenes de este tipo, que aunque interesantes no son tomadas desde una necesidad educativa para ampliar los horizontes del niño.

Tabla 12. Personajes de televisión

Opciones	1. El niño reconoce el personaje.	2. El niño no reconoce el personaje.	3. El niño confunde el personaje.	4. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	3	22	5	0

¿El niño sabe que ha visto este objeto o personaje en la televisión y el libro?

Una parte de los niños que confundió el cometa con otro tipo de elementos aseguró no haberlo visto sino solo como producto de su imaginación; mientras otra parte respondió haber visto la supuesta “estrella fugaz” en el cielo o haberla visto en libros o la televisión, por lo que se establece que sus encuentros desde estos dos medios no han sido eficaces, por cuanto no desarrollan un núcleo conceptual que clasifique los distintos cuerpos que se encuentran en el espacio. Dos de los niños de los tres que conocen el cometa afirman no haberlo conocido por medio de la televisión ni el libro; esto determina que los niños, aunque conocen el objeto, desconocen el medio por el cual adquirieron este conocimiento (tabla 13).

Tabla 13. Cometa

Opciones	1. El niño conoce el objeto pero no lo ubica dentro de la televisión ni el libro.	2. El niño conoce el objeto y lo ubica dentro de la tv.	3. El niño conoce el objeto y lo ubica dentro del libro.	4. El niño confunde el objeto y dice haberlo visto en la realidad.	5. El niño confunde el objeto y lo ubica en la tv o en un libro.	6. El niño confunde el objeto y dice no haberlo visto.
Núm. de niños	2	1	0	8	9	10

En la figura del minotauro, la mayoría de niños, quienes aseguraron no conocer personajes mitad humanos o mitad animales, dicen haber visto estos muñecos en la televisión. Con ello se ha creado una imagen vaga que no se consolida desde un concepto que el niño puede significar, relacionar con otros conocimientos o situarlas en un contexto. Es decir, los niños sí han visto la imagen, pero no la asimilaron; prueba de ello es que cuatro de los cinco niños que confundieron esta especie con un animal cualquiera aseguran haber reconocido este tipo de personajes por la televisión. Se comprueba así que los niños saben que han visto en la televisión estas imágenes, pero les es difícil tener un concepto claro de lo que vieron. Uno de los factores que determinan el no conocimiento del niño de este tipo de personajes tiene que ver con la descontextualización y cómo los libros atienden a imágenes griegas que no se relacionan con la cotidianeidad. Ello obstaculiza un verdadero significado que logre establecerse dentro de los esquemas mentales en el niño (tabla 14).

Tabla 14. Minotauro

Opciones	1. El niño conoce el personaje, pero no lo ubica dentro de la televisión.	2. El niño conoce el personaje y lo ubica dentro de un programa de televisión.	3. El niño no reconoce el personaje y, por lo tanto, no lo ubica en ningún programa de televisión	4. El niño dice no conocer el personaje y lo ubica en un programa de televisión.	5. El niño confunde el personaje y lo ubica en un programa de televisión
Núm. de niños	1	2	9	14	4

En cuanto a la imagen de la calavera, siendo la única en la que todos los niños lograron significar y conocerla, los niños asignan este conocimiento a la televisión. Sobre todo, referencian la película *Piratas del Caribe*; no obstante, ninguno acudió al libro, a fin de certificar haber visto esta imagen en la escolaridad. Tal hecho preocupa, por cuanto los niños aprenden imágenes con contenido televisivo o ficticio y dejan a un lado imágenes educativas o narrativas, pues encuentran en la televisión mayor interés (tabla 15).

Tabla 15. Calavera

Opciones	1. El niño conoce el personaje, pero no lo ubica dentro de la televisión ni el libro.	2. El niño conoce el personaje y lo ubica dentro de un programa o canal de televisión.	3. El niño conoce el personaje y lo ubica en el libro.
Núm. de niños	6	24	0

¿El niño presenta reacciones negativas frente a dicho objeto?

En la mayoría de respuestas, los niños no afirman tener alguna reacción negativa frente a la calavera o el cometa. La calavera es situada desde la muerte o ubicada en películas, barcos piratas o banderas; sin embargo, siete de ellos presentan a la calavera como el diablo o un elemento de maldad. En la presentación del cometa, muchos de los niños no respondieron la pregunta; mientras los demás tuvieron sentimientos distintos, por lo que no hay una mayoría que establezca algún vínculo entre un sentimiento específico y la imagen (tabla 16).

Tabla 16. Cometa y calavera

Cometa	Opciones	1. El niño siente miedo o inquietud al ver el objeto.	2. El niño siente emoción o felicidad al ver el objeto.	3. Al niño le produce sentimientos contrariados ver el objeto.	4. Al niño le produce tristeza observar este elemento.	5. Al niño no le produce ningún sentimiento.	6. El niño no responde.
	Núm. de niños	1	2	8	2	2	15
Calavera	Opciones	1. El niño reconoce la imagen desde un adjetivo negativo.		2. El niño reconoce en la imagen un adjetivo positivo.		3. El niño no le asigna un adjetivo, y lo ubica en un lugar virtual o real.	
		NRP	SRP	NRP	SRP	NRP	SRP
	Núm. de niños	0	7	0	0	0	23

Análisis de datos de cómo se manifiesta el niño/a frente a dibujos extraños

Los resultados demuestran que el libro de texto, aunque se conformó como un mecanismo que colabora en el aprendizaje y brinda orientación al profesor sobre este proceso, está convirtiéndose en un recurso descontextualizado y poco significativo para el niño, pues la televisión suple la función como medio para aprender nuevos significados, al afirmar el poco valor que tiene el libro en la construcción de conocimiento. Más que por sus formas frías y aglomeradas de letras, es por su poca cercanía con lo que el niño vive y siente con las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Tal hecho se observa cuando el niño reconoce en la calavera una serie de simbologías creadas por películas y series televisivas; sin embargo, la televisión crea significados que a veces no se consolidan en un aprendizaje valioso para el hecho educativo, pues solo cuando el docente oriente el uso de estas tecnologías, se puede llegar a utilizar este mecanismo como medio de un aprendizaje que colabore en la construcción crítica y reflexiva del ser humano.

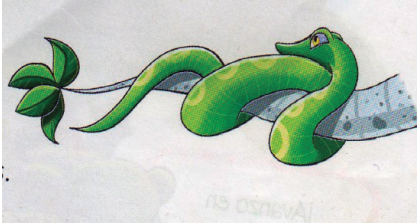
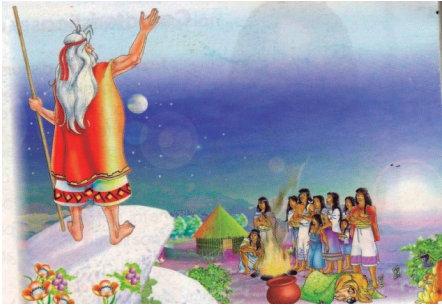
El libro también comete el mismo error que la televisión, al pasar por alto el fortalecimiento de la competencia semántica por competencias de orden más elevado como la interpretativa o propositiva. Cuando no se puede construir una actividad sin tener en cuenta las bases sobre las que el niño tiene, el texto acude a imágenes que tienen como hipótesis que el niño las conoce; pero estas pueden ser motivo de controversia cuando el niño define la imagen de un cometa como una estrella fugaz.

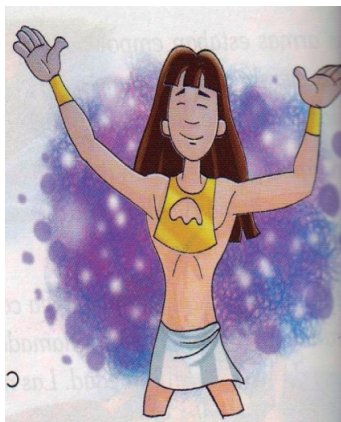
El libro está utilizando imágenes que no son cercanas al niño ni que se encuentran relacionadas con su contexto, por lo que hacen parte de un adorno del texto y dejan a un lado el verdadero sentido de la imagen, que es apoyar el aprendizaje del niño. Ello lleva a un conocimiento que no pueden adquirir desde una experiencia concreta. La respuesta del niño ante imágenes desconocidas es la de optar por relacionar el objeto con otro que tenga un parecido físico u operacional, pues no les gusta admitir que no conocen dicha imagen; en otras ocasiones, los niños afirman no haber visto el objeto, porque la mayoría de veces no lo recuerdan o realmente no han visto el objeto.

Imágenes religiosas

¿El niño conserva un imaginario religioso cuando observa imágenes propias de esta ideología?

El cuestionario realizado para este apartado fue el siguiente:

<p>En algunos textos hablan de la serpiente. Con respecto a lo que has leído y piensas acerca de esta, responde:</p> 	<p>a. ¿La serpiente es mala o buena?</p> <p>_____</p> <p>b. ¿Sabes por qué la serpiente se arrastra?</p> <p>_____</p> <p>c. ¿Has oído por qué Dios castigó a la serpiente?</p> <p>_____</p> <p>d. ¿Consideras que la serpiente hizo algo malo?</p> <p>_____</p> <p>e. Si ves una serpiente, ¿qué haces?</p> <p>_____</p>
	<p>a. ¿Quién está en la imagen?</p> <p>_____</p> <p>b. ¿Qué le está diciendo a los de abajo?</p> <p>_____</p> <p>c. En esta Semana Santa ¿escuchaste o viste en la televisión algo acerca de Moisés?</p> <p>_____</p> <p>d. ¿Qué personajes de la Biblia viste en la televisión en Semana Santa?</p> <p>_____</p> <p>e. ¿Crees que lo que sucedió con Noé fue verdad?</p> <p>_____</p>



- a. ¿Esta imagen refleja a un verdadero indígena?

- b. En épocas pasadas ¿a quién adoraban los indígenas?

- c. Este indígena está dando gracias por el alimento. ¿A quién le agradece?

- d. ¿Los indígenas creen en un solo Dios?

- e. ¿Quién o qué nos creó?

¿El niño tiene apreciaciones que van acorde a los imaginarios creados por la religión católica?

Aunque hay una cierta cantidad de niños que todavía conserva imaginarios generados por la religión, la mayoría de ellos han relegado este campo, por lo que las historias basadas en la Biblia y las enseñanzas que dejaban estas ya no hacen parte de la enseñanza en la escuela, ni de las lecturas encontradas en los libros. Las pocas imágenes religiosas que representa el libro ya no tienen un valor simbólico para el niño. Se ha relegado el uso de ideologías hegemónicas tradicionales para actuar sobre otras perspectivas, como es la inclinación hacia una mirada más liberal de la educación, donde esta se concibe desde lo económicamente viable, y es desde aquí donde se construye un poder más homogéneo y viable.

En la imagen de la serpiente, al niño se le hacían preguntas como la procedencia de la serpiente, la razón por la cual se arrastra y la relación que existía entre Dios y la serpiente. Los niños tendían a responder que la serpiente era mala por naturaleza, que atacaba a las personas y siempre estaba dispuesta a morder a un ser humano. De los veintiséis niños que afirmaron encontrar la serpiente en el lado negativo, diez de ellos le asignaron una justificación religiosa un poco desvinculada con la verdadera historia, al dar justificaciones como: la serpiente daba manzanas envenenadas, la serpiente mordió a Eva, la serpiente le dijo cosas indebidas a Dios y a Eva y Adán, entre otras. Dichas justificaciones fueron distorsionadas, a excepción de dos niños, quienes respondieron acertadamente.

De los treinta niños, solo dos niñas, que al parecer se copiaron, respondieron desde un orden religioso la razón por la cual la serpiente se arrastra diciendo que “Dios le quitó las piernas”. Los demás niños dijeron que se arrastraba porque no tenía patas, porque tenía que ser rápido para atrapar sus presas o porque era un gusano (tabla 17).

Tabla 17. Serpiente

Opciones	1. El niño reconoce que la serpiente es mala y le da una explicación de orden religioso.	2. El niño reconoce que la serpiente es mala y le da una explicación emparentada con el peligro u otra.	3. El niño reconoce que la serpiente es buena; sin embargo, conoce la historia bíblica acerca de la serpiente.	4. El niño reconoce que la serpiente es buena y no conoce ninguna historia bíblica relacionada con la serpiente.	5. El niño no sabe o no responde a la pregunta.
Núm. de niños	10	16	2	1	1

¿El niño conoce la imagen de Moisés y le asigna un lugar importante en la historia de la Biblia?

La mitad de los encuestados reconoció en la imagen la figura de Moisés; sin embargo, no tienen una argumentación que valide a este personaje como alguien importante. Los niños recuerdan nombres de los personajes bíblicos más porque los han escuchado en múltiples ocasiones y no porque los recuerden por sus grandes hazañas; por esto, los niños que reconocen la imagen no recuerdan su historia ni lo relacionan con los diez mandamientos, a excepción de una niña. Otra parte que corresponde a un poco menos de la mitad confunde el personaje con Dios, José o Jesús; pero tampoco recuerdan situaciones específicas que hayan vivido estos personajes para relacionarlos con la imagen propuesta (tabla 18).

Tabla 18. Moisés

Opciones	1. El niño reconoce el personaje pero no lo relaciona con los mandamientos.	2. El niño no reconoce el personaje	3. El niño confunde el personaje.	4. El niño no sabe o no responde a la pregunta.
Núm. de niños	15	2	12	1

En Semana Santa, ¿el niño tuvo contacto con programas o películas religiosas presentadas por televisión?

Aunque hay una balanza equilibrada entre los niños que vieron un programa o película de corte religioso y los que no, se puede afirmar que los niños que tuvieron contacto con este tipo de historias no tienen una solidez histórica con respecto a lo que vieron. Ellos tienden a nombrar los mismos personajes: Jesucristo, María y José, lo cual demuestra que aunque tengan una lectura de estas imágenes, las olvidan fácilmente y no les atribuyen una memoria a largo plazo (tabla 19). Es claro que la Semana Santa, poco a poco, se ha dejado a un lado, mientras aumentan los viajes turísticos por esta época, así como el empleo de películas de acción y muñecos animados, en vez de películas religiosas. Los niños atribuyen a esta semana un periodo de vacaciones y han olvidado el valor que se le asigna.

Tabla 19. Semana Santa

Opciones	1. El niño afirma haber visto por lo menos un programa religioso; sin embargo, no recuerda la historia.	2. El niño afirma haber visto, por lo menos, un programa religioso y recuerda algunos personajes o títulos.	3. El niño niega haber visto en Semana Santa un programa de corte religioso.	4. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	4	13	13	0

¿El niño reconoce la diversidad de culto en otra cultura como la indígena?

En el cuestionario hecho se da como resultado que los niños no han tenido un acercamiento fidedigno a este tipo de culturas y, por lo tanto, tienden a estigmatizarlas desde una postura católica apostólica romana, que toma al indígena como un ser extraño y con costumbres anómalas. Por ejemplo, varios niños escribían que los indígenas creían y adoraban a los espíritus, así como a las ratas; algunos niños tendían a homogeneizar la situación, pues no tienen conciencia de que existe otro tipo de adoración como el politeísmo, al afirmar que los indígenas creen en un solo Dios. Las respuestas más discordantes fueron aquellas en que respondían que los indígenas creían en el Sol y más adelante respondían que los indígenas le daban gracias a Dios por el alimento (tabla 20). Esta información tiene como conclusión que los niños no han sido orientados frente a otro tipo de culturas religiosas, pues la escuela sigue estancada en el cristianismo y omite el derecho que afirma la libertad de culto y sobre el cual se afirma que el Estado y todas las instituciones gubernamentales deben velar por igualdad de cultos, al rechazar la implementación de una postura que tiene como consecuencia la negación de otras posibilidades de credo y religión.

Tabla 20. Indígenas

Opciones	1. El niño afirma el monoteísmo en los indígenas.	2. El niño afirma el politeísmo.	3. El niño confunde su posición a lo largo de las preguntas, afirmando en una el monoteísmo y en otras el politeísmo.	4. El niño responde con otros dioses como los espíritus, y los reyes.	5. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	4	5	5	10	6

¿El niño reconoce que existe un Dios, único y verdadero?

Es claro que el cristianismo ha orientado desde la escuela y la familia, que son las principales instituciones que representan e imparten el conocimiento del niño. Una dinastía de saber hegemónico que reina sobre los demás conocimientos ancestrales, prueba que se admite cuando el niño reconoce su existencia gracias a un ser supremo, todo poderoso. Veintiséis de los treinta niños respondieron que fueron creados por obra y gracias de Dios, uno respondió que había sido Jesucristo y los tres últimos no respondieron la pregunta, lo que quiere decir que sobre ellos reina una sola idea y es la existencia de Dios como benefactor de la vida (tabla 21).

Tabla 21. Credo

Opciones	1. El niño afirma que fue creado por Dios.	2. El niño niega que fue creado por Dios.	3. El niño afirma que fue creado por otro ser.	4. El niño no responde a la pregunta.
Núm. de niños	26	0	1	3

Análisis de datos de imágenes religiosas

Los imaginarios sociales de orden católico están pasando a un segundo plano con la consolidación de otras religiones constituidas desde la creencia en un solo Dios; pero reafirmando en la sociedad otro tipo de costumbres, que aunque siguen ligadas a lo moral, ya no tienen el mismo efecto; así mismo, esta descentralización ha hecho que los creyentes sobrepongan su bienestar al uso de los mandamientos, por lo que el temor a Dios y la posibilidad de ir al Infierno son cuestiones vagas que no imprimen una determinación en el individuo.

La Iglesia católica ya no tiene el mismo poder y sus creyentes ya no tienen el mismo temor a Dios, por lo que sus costumbres se alejan del orden moral para transponerlas a otro tipo de sensaciones como las tecnologías, que continuamente crean

y recrean imaginarios más fuertes que el mismo libro, del que sigue sosteniéndose el maestro, para imposibilitarse la entrada a ese mundo tan “deshumanizado”. Aunque el texto sigue manejando en todas las áreas imágenes de este tipo, la escuela se ha divorciado un poco de estas cuestiones, por lo que es real observar en algunos colegios privados relegar el contenido de religión a los valores, más que a la predicación.

No obstante, no se puede negar que desde la familia sigue estableciéndose un orden religioso donde el niño tiene que ser situado desde un bautismo para el perdón de los pecados y la asignación de un nombre, el matrimonio para la constitución de una familia y la unción de los muertos implorando por el alma del muerto que, según se espera, estará en el Cielo. Estas creencias van en declive, pues más que el conocimiento de la existencia de un dios, los niños no tienen claro por qué Jesucristo fue llevado a la cruz. Este hecho demuestra que los niños ya no tienen una representación tan marcada de lo que significa la religión, aunque en muchas de sus actitudes, por ejemplo, en su relación con la cultura indígena, permanecen ideologías racistas. Los niños demuestran poco interés por considerar su existencia bajo las leyes cristianas; sobre esto, la televisión ha tomado otro giro distinto en este último año con respecto a la Semana Santa, y fue relegar la programación religiosa para trasponer películas de cartelera, pues se ha dado cuenta de que se ha convertido en una semana de vacaciones. El niño ha dejado un poco la concentración de imaginarios religiosos, pues están marcados más por lo que le ofrece la sociedad informatizada.

Los imaginarios en los conflictos

¿El niño acude a imaginarios de exclusión (xenofobia, racismo, sexismo, discriminación discapacidad, adultos mayores, jóvenes embarazadas para responder a la causa del conflicto?

El cuestionario realizado para este apartado es el siguiente:

1. Estas personas están furiosas e incómodas por un personaje, encierra cuál es el personaje que propició el conflicto:


☐

☐

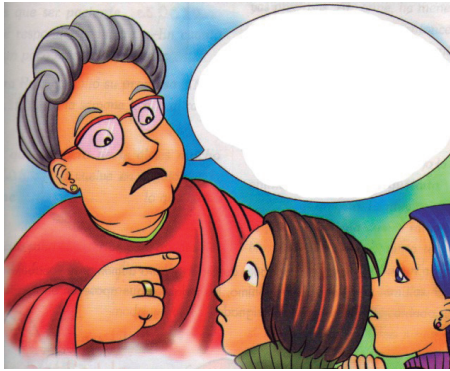
☐

☐

2. Explica cuáles fueron las características que viste en cada imagen para dar una respuesta:

- a. ¿Es o no el indígena? _____ ¿Por qué? _____
- b. ¿Es o no el chico con la cresta? _____ ¿Por qué? _____
- c. ¿Es o no el chico con el micrófono? _____ ¿Por qué? _____
- d. ¿Es o no el chico que ganó la competencia? _____ ¿Por qué? _____

3. La causa por la que la señora habla de esta manera a las chicas es porque:



- a. Una de las chicas está embarazada.
- b. Las dos chicas son pareja.
- c. Las chicas van mal en el estudio.
- d. Las chicas quieren jugar fútbol.

Marca con un chulo ✓ la que consideres más real.

Tacha con una equis ✗ la que consideres menos real.

4. Supongamos que una de ellas está embarazada. ¿Qué crees que está haciendo su madre?

- a. Echándola de la casa.
- b. Aconsejándola para que cuide al nuevo miembro de la familia.
- c. Obligándola a abortar.
- d. Preguntándole cuál es el padre del nuevo bebé.

5. ¿Dónde has escuchado el tema de los embarazos no deseados?

- a. En la tele.
- b. En la radio.
- c. En el colegio, con los maestros.
- d. En el colegio, con los compañeros de clases.
- e. En los libros.
- f. En la casa.

6. Cuando una chica queda embarazada ¿quién tiene la culpa?
- a. Los padres.
 - b. La chica que quedó embarazada.
 - c. La pareja.
 - d. El muchacho con quien la chica quedó embarazada.
 - e. El bebé que están esperando.
 - f. La escuela.
 - g. Toda la sociedad.
7. Cómo vimos anteriormente, la madre de la chica embarazada ya tiene canas, es una señora adulta mayor. ¿Tú consideras que las personas de edad avanzada se vuelven más intolerantes?
- a. Supongamos que las dos chicas tienen una relación, ¿para ti ver estos en un libro es normal? _____ Y... ¿si lo ves en la calle? _____
 - b. ¿Por qué en los libros las chicas juegan con las muñecas y los niños al fútbol? _____
 - d. ¿En tu salón hay niños discapacitados? _____
 - e. ¿Qué tipo de discapacidad tienen? _____
 - f. ¿Por qué en los libros no hay imágenes de niños discapacitados? _____

¿El niño presenta imaginarios excluyentes como el racismo, la segregación cultural, el sexismo o discriminación hacia adultos mayores o la discapacidad?

Los datos que se recogieron demuestran que los niños no tienen una exclusión explícita hacia personas de color oscuro y un porcentaje muy mínimo tiene una representación negativa hacia las personas con diversidad de cultura, como los grupos creados a partir de música rock. En este caso, dos de los niños afirmaron que el punkero era el causante de la disputa, a consecuencia de su vestimenta en especial: la cresta; por otro lado, cinco de ellos situaron al indígena en la disputa, porque no estaba vestido de acuerdo con la ocasión y porque estaba desnudo. Sin embargo, la mayoría de niños no ubicaron a los personajes desde una condición negativa, por lo que los asignaban por estados de ánimos, por ejemplo, que era el punkero, por su rostro, o que era el chico moreno, porque los demás tenían envidia de que hubiese ganado la competencia, o el chico blanco, porque hablaba mucho con el micrófono

(tabla 22). Son situaciones aisladas de una representación negativa hacia alguno de los personajes, teniendo en cuenta los ocho casos en los que se ubicó al punkero, el indígena y el chico blanco en situaciones conflictivas, por su condición.

Tabla 22. Hay una situación del conflicto, el niño debe decir quién lo propició

Opciones	1. El niño asigna la situación al indígena por su condición.	2. El niño asigna la situación al punkero por su condición.	3. El niño asigna la situación al niño afro por su condición.	4. El niño la situación al chico blanco por su condición.	5. El niño no acude a calificativos en los personajes para ubicarlos en la situación conflictiva.	6. El niño no responde.
Núm. de niños	5	2	0	1	21	1

Otra situación propuesta para los niños fue el caso de una chica que ha quedado embarazada. El niño debía marcar la opción que considerara más oportuna. A la pregunta de quién tenía la culpa del embarazo, la mayoría de las votaciones estuvo nivelada entre los padres y la pareja, con un porcentaje menor estuvo nivelada entre la chica que quedó embarazada y el chico quien la embarazó; no obstante, ninguno de los niños afirmó que el problema de los embarazos no deseados tenía que ver con la sociedad o la escuela (tabla 23), situación que es un poco desalentadora, porque siempre se piensa que la culpabilidad es de un actor de la sociedad, mas no a causa de una problemática social generalizada.

Y es precisamente la escuela la que debe velar por una educación que le permita al ser humano actuar de forma íntegra, reconociendo en sus acciones responsabilidades y consecuencias; así mismo, colaborando en la solución de dichas problemáticas para mejorar la calidad de vida de las personas.

Tabla 23. Una chica está en embarazo el niño debe decir quién tuvo la culpa

Opciones	1. El niño afirma que los culpables del embarazo son los padres de la niña.	2. El niño afirma que la culpable del embarazo es la propia chica.	3. El niño afirma que la culpable del embarazo es la pareja.	4. El niño afirma que el culpable del embarazo es el chico quién la dejó embarazada.	5. El niño afirma que la culpable del embarazo es la escuela.	6. El niño afirma que la culpable del embarazo es la sociedad.
Núm. de niños	9	5	9	6	0	0

Caso contrario, a lo que sucedió con las anteriores situaciones donde los niños no tenían un porcentaje alto de discriminación, fueron los imaginarios creados en torno a los adultos mayores donde el 50% afirma que los abuelos se vuelven insoportables

a esta edad, la otra mitad se partió entre los que niegan esta afirmación y los que no saben acerca del tema o no respondieron; este caso es consecuencia de la falta de tolerancia que existe entre los niños y los adultos mayores quienes vivieron en otra época y por lo tanto piensan y actúan como sienten que es la mejor decisión, además que no se puede generalizar, cosa que se ha notado en los niños y que más que una mera experiencia es una representación negativa que se ha generado en torno a ellos.

Por otro lado, la negación u omisión de la diversidad también es una forma de discriminación, y sucede en los niños, cuando no se les ha enseñado en la escuela acerca de los diferentes tipos de discapacidad y cómo actuar en pro de una inclusión escolar; por esto, la mayoría de niños aseguraron no ver en sus compañeros ningún tipo de discapacidad cuando en realidad hay una niña con leve retraso mental y un niño con ceguera leve. Muchos de ellos confundían la discapacidad con la incapacidad que se le da a una persona cuando tiene un accidente (tabla 24). Otra de las preguntas que se desarrollaban era por qué ellos creían que en los textos no existían imágenes de niños discapacitados, a lo que respondieron cinco niños de esta manera: porque en un cuento nunca hay discapacitados, porque no deben estar en los libros, porque les da tristeza, porque es horrendo, porque trae mala suerte. Este tipo de respuestas da la impresión que los niños no asumen una posición de integración frente a la diversidad, sustrayéndola con lástima, desprecio u omisión.

Tabla 24. Adultos mayores y discapacidad

¿Qué piensa el niño de los adultos mayores?	Opciones	1. El niño afirma que los ancianos son personas que se vuelven insoportables.		2. El niño niega que los ancianos sean personas que se vuelven insoportables.		3. El niño no sabe/ no responde.
	Núm. de niños	15		8		7
¿El niño reconoce que su aula es irregular?	Opciones	1. El niño reconoce que en su salón hay niños con discapacidad.	2. El niño niega que en su salón existen niños con discapacidad.	3. El niño no sabe si en su salón existen niños con discapacidad.	4. El niño confunde el concepto de discapacidad.	5. El niño no responde.
	Núm. de niños	0	23	1	2	4

¿El niño atribuye posibilidades de conflicto a situaciones relacionadas con su entorno?

Con el paso del tiempo se ha desarrollado en nuestras sociedades un fenómeno que está preocupando a los padres de familia y que se suma a los problemas que debe enfrentar el joven desde el inicio de su sexualidad: el embarazo a temprana edad;

paradójicamente, en la encuesta realizada, al niño se le proponía una imagen donde estaba una señora con actitud molesta y hablando con dos muchachas. Al preguntarle al niño cuál, según su opinión, era la causa del conflicto, la mitad de ellos respondió que se trataba de un embarazo no deseado; mientras otro porcentaje muy mínimo señaló que se trataba por bajas notas en el colegio. La respuesta que podía estar más cercana a la realidad del niño, pero que quedó en un segundo plano, pues la televisión y el ambiente en el que desenvuelven demuestran que cada día el niño se va introduciendo de forma inadvertida en la realidad del adulto, conociendo de antemano y viviendo conjuntamente las situaciones de conflicto (tabla 25).

Tabla 25. Posibilidades de conflicto

Opciones	1. La causa del conflicto es por consecuencia de un embarazo no deseado.	2. La causa del conflicto es por consecuencia de un noviazgo homosexual.	3. La causa del conflicto corresponde a bajas notas en el estudio.	4. La causa del conflicto es porque las niñas juegan deportes masculinos.	5. El niño no responde a la causa del conflicto.
Núm. de niños	15	3	6	1	5

La mayoría de niños ha demostrado que los embarazos a temprana edad pasan de ser casos aislados para hacer parte de las etapas que se encuentran en una persona; solo que se han acelerado de modo tal que hay vecinas y hasta hermanas mayores quienes están en esta situación. Al preguntarles a los niños cuál sería la reacción de la madre frente a un embarazo no deseado, las respuestas fueron niveladas entre los que respondían que la madre aconseja a su hija cuidar al nuevo miembro de la familia y la madre le está preguntando quién es el padre. Entre las otras opciones estuvieron, la expulsión del hogar y el aborto tuvieron un poco menos que las dos anteriores (tabla 26).

Tabla 26. ¿Qué hace una madre cuando su hija queda embarazada?

Opciones	1. El niño dice que la madre echa de la casa a la embarazada.	2. El niño dice que la madre aconseja a la niña para cuidar el próximo miembro de la familia.	3. El niño dice que la madre obliga a la embarazada a abortar.	4. El niño dice que la madre solo está preguntándole quién es el padre.	5. El niño no responde a la causa del conflicto
Núm. de niños	5	8	4	10	3

Este hecho demuestra que no hay una representación macro, ofensiva o violenta frente a este tipo de escenarios, teniendo en cuenta el apoyo que brindan las novelas que proponen este tipo de casos desde una mirada muy utópica, donde la chica siempre

tiene el apoyo de la pareja o la familia; mientras que en la vida real está más que vista la gran discriminación en torno al tema y la poca, casi nula, ayuda a mujeres como cabeza de hogar.

En otra situación, la perspectiva del niño cambia, por ejemplo, cuando se le pregunta acerca de las relaciones homosexuales, donde la mayoría de niños concuerdan en afirmar que no es normal ver a dos niñas en una relación sentimental; así mismo, hay una serie de reacciones negativas en torno a este fenómeno. Por ejemplo, dos de los treinta niños afirmaron que si vieran esta situación, separarían a las mujeres o que las tratarían de forma violenta; tres de los treinta, que correspondía a niñas, escribieron expresiones de desprecio como “qué horrible” o “qué asco”; seis de los niños dijeron que buscarían la compañía de su padre o acudieron a la conformación de tabús en torno al tema que terminan por ser imaginarios, como decir que estas personas se podrían morir por realizar dicha acción o que son personas a las que hay que temerles o que los niños no eran aptos para ver este tipo de acciones que iban contra ellos (tabla 27).

Tabla 27. Creencia y actuación frente a la homosexualidad

¿Cómo actúa el niño frente a una relación homosexual?	Opciones	1. El niño cree que es normal ver esta situación.		2. El niño cree que no es normal ver esta situación.	3. El niño no sabe si es normal ver esta situación.		5. El niño no responde.
	Núm. de niños	6		21	0		3
Creencia frente a la homosexualidad	Opciones	1. El niño actúa de forma violenta al ver esta situación.	2. El niño actúa con desprecio ante esta situación.	3. El niño no haría nada.	4. El niño llama un adulto o maneja tabús al respecto.	5. El niño no sabe qué hacer.	6. El niño no responde.
	Núm. de niños	2	3	3	6	4	12

La percepción acerca de por qué los niños jugaban al balón y las niñas a las muñecas estuvo dividida sobre dos supuestos: el primero, que afirmaba que se trataba de gustos y que dependía de las personas más que por una condición específica; el segundo, que afirmó que era a causa del género, con frases como estas: “porque el fútbol es un deporte para machos”, “porque nosotras somos unas damas para jugar eso”, “porque las niñas no tienen suficiente resistencia”, “porque somos varones y a las niñas les da miedo el balón”. Estas últimas dan qué pensar, porque significa que hay un sexismo marcado no solo de los niños para con las niñas, sino también de las mismas niñas

hacia ellas, al afirmar que sus capacidades o su condición no les ayudan para dicho juego. Generalmente, calificativos como macho o varón hacen referencia a un sexo fuerte y dominante, que achica el grandioso valor del otro sexo (tabla 28).

Tabla 28. ¿Por qué las niñas juegan a las muñecas y no al fútbol?

Opciones	1. Porque es asunto de gustos.	2. Por la condición del hombre (fuerte) y de la mujer (delicada).	3. Porque niños y niñas son distintos.	4. Porque no le corresponde ese lugar.	6. No sabe/no responde
Núm. de niños	6	7	2	4	11

Análisis de datos de los imaginarios en los conflictos

Las situaciones que se crean a partir de la cotidianidad del niño son aquellas en las que este se reconoce y se consolida desde una representación, que le permite actuar de acuerdo con lo que ha vivido o lo que conoce respecto a lo que se le presenta. En muchas ocasiones, casos como la homosexualidad o la discapacidad no se encuentran presentes en los niños, pues hay un acuerdo social para ocultar e invisibilizar estas nuevas situaciones, ya que se desdibujan de una orientación homogeneizadora que pretende colaborar en la instauración de un molde sobre el cual todos los individuos deben acogerse para ser o no aceptados en el núcleo mismo de la sociedad; por esto, en situaciones como estas, los niños actúan de forma defensiva y un poco agresiva, ya que se ha consolidado un imaginario de rechazo ante ese conjunto de situaciones de las que primero no tienen información y segundo de las que siempre se les ha hablado desde tabús.

Son imaginarios que el niño ha acogido por su capacidad de recoger todo lo que le brinde el medio, es decir, que los niños tienen este tipo de imaginarios sociales, creados por la familia y la sociedad, que no han sabido asumir nuevos fenómenos y, aunque irregulares, hacen parte de la diversidad cultural, sobre todo hacen parte del derecho a la libre expresión, donde cada ciudadano está en la posibilidad de realizarse según sus intereses y posibilidades, sin que ninguna de ellas sean violentadas por la sociedad.

El caso de los discapacitados es un asunto que la escuela no ha sabido manejar y que, poco a poco, se ha convertido en un espacio para agredir al niño que no tiene el mismo proceso de aprendizaje que los demás, pues estos tienden a condicionarlo desde adjetivos negativos que obstaculizan una verdadera socialización entre ellos. En algunos casos, esta discriminación se observa desde la actitud de los docentes que determinan que el problema es del niño y, por lo tanto, varios de los niños con problemáticas similares tienen que repetir el curso una y otra vez, pues los docentes ni están preparados, ni se preocupan por capacitarse y tratar de mejorar en estos casos específicos, y si lo asumen, lo hacen por obligación. No obstante, con los esfuerzos

por parte de entidades que trabajan en la escuela diversa se está sensibilizando a los docentes para cambiar su accionar al respecto.

El imaginario más fuerte que se desarrolla desde la infancia es el concepto de niño y niña, que se funda desde lo varonil y lo delicado; por esto, las niñas acuden a una respuesta femenina cuando se les pregunta por qué prefieren la muñeca al fútbol; mientras que los niños afirman que ellos tienen la fuerza, la resistencia y el control del balón dentro de este deporte, acción que las niñas no lograrían por su constitución. Tales imaginarios logran mantenerse desde frases como violentar a un hombre llamándolo niña o nena, que se refiere principalmente a la humillación que representa comparar un hombre con una mujer. Sin embargo, existe, desde el estudio en esta población, una privación compartida frente a la posición de la mujer, cuando esta misma se siente orgullosa de parecer o ser inofensiva y débil, pues considera que es su mejor atuendo para verse como una dama; entre tanto, los hombres las justifican no desde una figura delicada, sino desde una posición de inferioridad.

Por los casos de embarazos a temprana edad, los niños se encuentran más que relacionados con el tema y, contrario a lo que se observa, gradualmente entre las familias los niños no tienen un imaginario de exclusión frente a esta problemática, más bien acuden a ella con una mirada comprensiva, logro que se ha alcanzado en parte por la televisión, que ha acogido en múltiples programaciones este tipo de escenarios, al apoyar a la mujer y posicionarla desde una realidad muy distinta, por la que realmente están pasando nuestras jóvenes, que se enmarca desde una situación económica deplorable, una limitación extrema de su rol como adolescente y una marcada ausencia de interés por parte de sus parejas, quienes no están dispuestas, como la mujer, a asumir algún tipo de responsabilidad.

Percepciones individuales y colectivas

El presente taller se realizó con un promedio de treinta estudiantes de grado cuarto, en promedio, de tres instituciones públicas (Colegio Palermo de Bogotá,¹ grado cuarto; Escuela San Antonio de Tunja, y Escuela 20 de Julio, en San José del Guaviare²). El cuestionario se estructuró en catorce preguntas que revelaron los imaginarios alrededor de imágenes vistas en los libros de texto utilizados en cada una de las instituciones. Se realizó la actividad-taller como metodología, que permitió analizar su autoapreciación y la de sus familias.

1 Actividad aplicada en Bogotá por la estudiante Yesica Rengifo Castillo, auxiliar de esta investigación, de noveno semestre del programa de Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

2 En San José del Guaviare se contó con el apoyo de la docente Carlota Rentería.

La actividad-taller inició cuando se convocó a los niños y niñas a observar las ilustraciones, pegar una fotografía suya o dibujarse en el espacio correspondiente y escribir qué tiene en común con otras niñas o niños.

Observación

Foto 21. Ilustraciones para la actividad-taller



Se les solicitó que conformen equipos de tres integrantes, para que compartieran sus trabajos y resolvieran las siguientes preguntas. Ello les permitió a los niños discutir en torno a las imágenes propuestas. A partir de la familiarización con las ilustraciones, se indagó lo siguiente:

- ¿Todos los niños y las niñas de las fotografías pueden aprender matemáticas? ¿Por qué?
- ¿Todos pueden ser personas honradas? ¿Por qué?
- ¿Creen que todos pueden llegar a tener una profesión? ¿Por qué?
- ¿Piensan que el color de piel, el género, el lugar donde viven y su posición económica influyen en el desempeño profesional de las personas? Comenten sus opiniones en el grupo.

Al responder los interrogantes, los grupos manifestaron en su mayoría (75 %) que las imágenes se encuentran en los libros y en la televisión. Diez estudiantes se identifican con estas imágenes y el resto no, lo que indica que los niños no construyen sus

imaginarios a partir de las imágenes que se presentan en la televisión, internet, los libros, el periódico, etc.

Consulta

Indagar en cuáles profesiones y oficios trabajan los miembros de tu familia. Con ayuda de un familiar adulto, elabora un árbol genealógico de familia desde tus bisabuelitos hasta ti y escribe a qué se dedicaba cada miembro de tu familia.

Figura 4. Ejemplo de árbol genealógico



Solicitar al papá, a la mamá o a algún familiar que le escriban lo que saben hacer y por qué es importante su actividad. Guarda todo en la cajita del proyecto.

Análisis de datos de percepciones individuales y colectivas

A las preguntas e imágenes vistas en los libros, los niños las consideran, en su mayoría, buenas. Solo el 35% se identifica con estas imágenes, y el 65,% no. También el 50% manifiesta haber visto estas imágenes en programas de televisión, como

cuentos de los hermanos Grimm, y el otro 50 % asegura no haber visto estas imágenes en sus programas favoritos, lo que establece que los niños no siempre buscan programas que se relacionen con las imágenes que la escuela les presenta, sino de acuerdo con sus gustos e intereses. Al ciento por ciento de los estudiantes se les preguntó qué opinaban que sus maestros les dieran los personajes para realizar textos. A ello el 80 % respondió que no les gusta, porque les limita su proceso de imaginación, creación y composición, y del 20 % que dice que sí dos no dan su explicación sobre por qué solo uno afirma que le da inspiración a su vida, y al responder si este tipo de imágenes les agrada, el 90 % respondió que sí, porque les permite saber qué sucede con la historia que se está narrando; mientras que el 10 % informa que no, porque les parecen tontas.

De esa manera, se puede establecer que a la mayoría de niños les gustan las imágenes que presentan los textos, porque les permite entender qué está sucediendo con el tema que están viendo, teniendo en cuenta que la mayoría de ellos respondió querer la conformación de su libro de español con más leyendas y cuentos.

Esto permite identificar que son niños con un alto proceso de imaginación y creación, donde de las situaciones que presentan las imágenes el 75 % las asociaron con la vida real, porque tienen claro que de allí es donde los autores construyen sus historias, y el 25 % afirma que son imágenes fantasiosas, porque los acontecimientos que han consolidado su vida no pertenecen a la ficción. Esto permite evidenciar que los niños tienen claro que su realidad puede ser llevada a la ficción, pero solamente ellos son los protagonistas de los cambios de su vida.

El 95 % responde que las imágenes presentadas se encuentran en los medios de comunicación; pero desearían que fueran más acordes a los acontecimientos que viven los niños del país, donde los diálogos presentados fueran de fácil entendimiento, ya que las imágenes les permiten expandir sus conocimientos y hacer volar su imaginación a lugares que no han conocido aún.

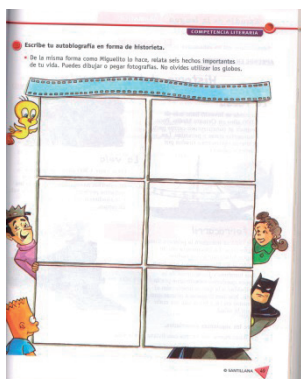
Antes de realizar estas encuestas, había construido un imaginario, al pensar que todos los niños se identifican con este tipo de imágenes, lo cual no es cierto, ya que los niños construyen sus imaginarios de acuerdo con los acontecimientos que conforman su vida. Sin embargo, las imágenes de los textos les agradan, porque son ellas las que mejor aclaran los temas que ven en el aula y los medios de comunicación. Es decir, las imágenes se convierten en puentes mediadores que llevan a fomentar y fortalecer los conocimientos que se han venido adquiriendo, donde maestros y estudiantes son los protagonistas. Así, las imágenes deben promover interrogantes para generar respuestas críticas, argumentativas y propositivas, pues toda imagen comunica constantemente.

La televisión y sus imaginarios

A continuación, se encuentra con un cuestionario sobre la televisión y sus programas en el que debe marcar con una X.

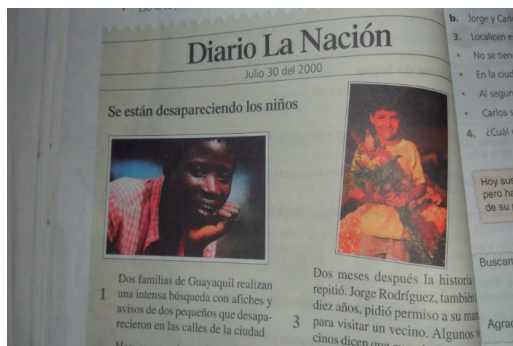
1. ¿Has visto estas imágenes en otra parte?

Figura 5. Texto *Herramientas básicas del lenguaje 4*



- a. Televisión, ¿qué programas? _____
 - b. ¿Cuál? _____
 - c. Revistas, ¿qué temas? _____
 - d. Otros ¿Cuál? _____
2. Teniendo en cuenta la siguiente imagen, ¿considera qué es apropiado incluir a personas de otras etnias y culturas en los textos escolares? Sí__ No__ Explica la respuesta. _____

Figura 6. Texto *Nuevo castellano sin fronteras 4*, de la editorial Voluntad



3. ¿Le parece importante que los textos escolares reconozcan otros tipos de familia, aparte de la tradicional, en sus contenidos? Lee el contenido de la imagen. Sí ___ No ___ explica la respuesta. _____

Figura 7. Libro *Nuevo castellano sin fronteras 4*


¿Cómo es mi familia?	
Familia de padre soltero o madre soltera	Esta es una familia compuesta por el padre o la madre y los hijos y las hijas.
Familias por adopción	Se da cuando una pareja o persona no puede tener hijas o hijos, y deciden entonces adoptarlos.
Familia intercultural	La forman personas de diferente raza, país, religión o costumbres.
Familia extensa	Se forma cuando una persona se casa por segunda vez y tiene hijos e hijas del primer matrimonio, quienes no viven con ella sino con los abuelos, las abuelas, los tíos, las tías, etc.
Familia mezclada	Es la que se forma cuando los dos miembros de una pareja tienen hijas e hijos de la primera unión y al casarse, todos se unen y forman una nueva familia.
Familia tradicional	La que está formada por papá, mamá, hijas y/o hijos.

4. ¿Consideras que los textos escolares deben promulgar alguna creencia religiosa en sus contenidos? Ten en cuenta la imagen del libro. Sí ___ No ___ Explica la respuesta. _____

Figura 8. Libro *Competencias 4: lenguaje y pensamiento*, Editorial FICP

SIMULACIÓN 1

Observa el mensaje que representa el dibujo e identifica los elementos comunicativos correspondientes:




El emisor del mensaje es: _____
 El receptor del mensaje es: _____
 El mensaje es: _____
 El código del mensaje es: _____
 El canal del mensaje es: _____
 La situación comunicativa es: _____

Es preciso no confundir en situaciones comunicativas al emisor con el objeto que produce el sonido, ya que estos objetos suelen servir simplemente como un medio para que el verdadero emisor transmita el mensaje.

Fíjate en este caso que aunque las campanas de la iglesia resuenan, quien transmite el mensaje es el sacerdote y no las campanas. El párrafo es quien desea transmitir a toda la comunidad que la misa va a comenzar. Por lo tanto el emisor del mensaje es el sacerdote.

SIMULACIÓN 2

Observa el mensaje que representa el dibujo e identifica los elementos comunicativos correspondientes:



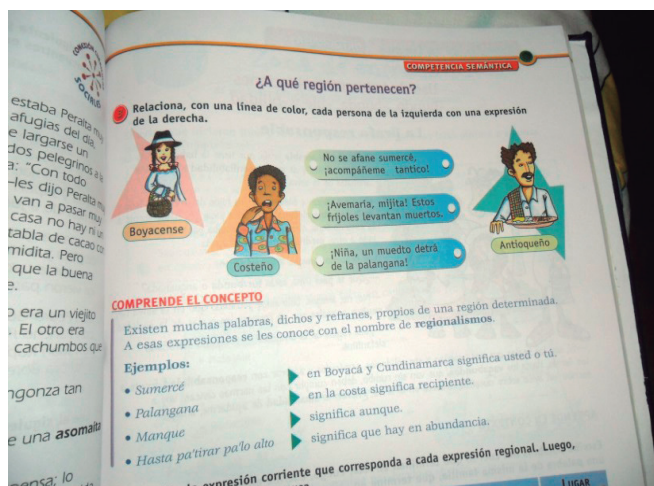
El emisor del primer mensaje es: _____

5

Competencia comunicativa pragmática

5. ¿Consideras que es importante que los textos escolares brinden un contenido relacionado con las regiones de nuestro país? Observa la imagen. Sí ___ No ___ Explica la respuesta. _____

Figura 9. Texto *Herramientas básicas del lenguaje 4*, editorial Santillana



6. ¿Le gustan los libros con muchas imágenes y color? Sí ___ No ___ ¿Por qué? _____

7. ¿Le gusta un libro que utilice imágenes de dibujos animados? Sí ___ No _____. Justifica tu respuesta. _____

8. ¿Qué temáticas le agradecería encontrar en un libro de lengua castellana? Marque las que les gusten.
- Cuentos.
 - Medios de comunicación.
 - De ciencia ficción
 - Historietas.
 - Mitos
 - Otro, ¿cuál?

Análisis de datos de la televisión y sus imaginarios

Esta actividad se realizó con el apoyo de la docente en formación,³ junto con 85 estudiantes de grado cuarto en tres escenarios diferentes. La encuesta estuvo estructurada por ocho preguntas, que revelaron los siguientes resultados: en la pregunta 1, la televisión se llevó el protagonismo en las respuestas dadas por los niños y niñas de los diferentes escenarios. Programas específicos como *Los Simpson*, y personajes reconocidos de los dibujos animados como Piolín y Batman figuran en la mayoría de respuestas.

En la pregunta 1, el 15 % de los estudiantes contestó temas que no se estaban preguntando; sin embargo, el 85 % de ellos respondió de manera afirmativa a la pregunta de si consideran apropiado incluir a personas de otras etnias en los textos escolares. Algunas justificaciones que dieron a sus respuestas fueron:

Tener conocimiento sobre nuestras distintas regiones, saber cómo viven y cómo piensan para de esta forma llegar a conocer algunas de sus problemáticas. Este conocimiento se justifica desde su condición de humanos. Otra respuesta argumenta que, desde este conocimiento, se puede disminuir el racismo y aumentar la igualdad de raza. Dentro de los niños, el 30 % contestó de forma negativa y algunas de sus explicaciones evidencian poca comprensión de la pregunta y desvío de análisis, debido a la imagen presentada. Otras respuestas evidencian la negativa rotunda hacia el conocimiento de otro tipo de culturas, pues consideran que pueden tener algo malévolo. De estos, el 70 % de estudiantes respondió de manera afirmativa.

La pregunta 3 alude al reconocimiento de otro tipo de familias dentro de los contenidos de los textos escolares, por la simple razón de saber de otros tipos de familias distintas a la tradicional, que son explicadas en la imagen. De esta forma, el 100 % expresa que existen otro tipo de familias, y sin importar la cantidad o el origen, siguen siendo familia; además, les interesa saber cómo viven los niños en estos otros tipos de familia.

Por otro lado, al preguntarles sobre si los textos deben promulgar alguna creencia religiosa, trece de ellos respondieron afirmativamente, al otorgarle un valor diferente a la religiosidad y al conocimiento sobre Dios. El 20 % respondió que no, argumentando que existen diferentes tipos de religiones y no se debe promulgar una sola, ya que todos tienen derecho a promulgar sus distintas creencias. El 10 % respondió sí, porque la religión es un área más dentro del plan escolar, y no, porque no se deba otorgar tanta importancia a la religión, sino también a lo escolar. En la pregunta 5, relacionada con el contenido religioso de las religiones del país, el 85 % niños respondió afirmativamente como una forma de conocer más sobre la cultura colombiana, el país donde nacimos y hemos crecido, reconociendo así la diversidad que los caracteriza. Al 15 % no le interesa.

3 Se realizó una encuesta a 38 estudiantes del grado 402 del Colegio Santo Antonio de Tunja, 20 estudiantes del Colegio Palermo de Bogotá, 27 del Colegio Santo Domingo y 30 estudiantes del Champagnat de Pasto.

Al preguntarles sobre su gusto por los textos con muchas imágenes y color, el 92 % de los niños encuestados respondió que sí, desde una cuestión de estética. El texto les parece más bonito, llamativo, divertido e interesante. También reconocen que su aprendizaje se facilita, puesto que las imágenes explican los contenidos e informan y así les permite un mejor reconocimiento de los saberes. El 8 % respondió de manera negativa a esta pregunta, y menciona que este tipo de textos los distraen al momento de leer.

En vista de que algunos libros de texto utilizan como imágenes dibujos animados, a la pregunta 7, relacionada con el uso de este tipo de imágenes en los libros, el 100 % de los niños respondió afirmativamente, porque facilita su aprendizaje. En la última pregunta, que cuestiona por las temáticas que les gustaría encontrar en los textos de lengua castellana, las opciones por elegir eran: cuentos de ciencia ficción, mitos, medios de comunicación, historietas, otros. Los niños marcaron varias opciones para esta pregunta. El cuento se constituyó como su principal interés, seguido por las historietas, el mito, los temas de ciencia ficción y los medios de comunicación.

En síntesis, se puede reconocer que este tipo de textos trata de promover un imaginario donde predomine el reconocimiento de aquello que nos caracteriza culturalmente, la religión católica que, aunque haya sido algo impuesto incluso hasta nuestros días, mantiene vigencia y se promueve dentro de la gran mayoría de la población; nuestras distintas etnias o poblaciones de origen africano también obtienen reconocimiento dentro de las páginas de los textos escolares.⁴

Cada una de las imágenes extraídas de los textos escolares refleja distintos imaginarios relacionados predominantemente con elementos de carácter cultural, religión, etnias, organización de las familias y algunos utilizan los medios de comunicación. Los niños expresaron, a través de sus respuestas en las encuestas, una fuerte convicción hacia los temas religiosos. La gran mayoría aprueba la enseñanza o la promoción de una creencia religiosa dada mediante los textos escolares, aunque reconocen el derecho a la libre elección y a la diversidad de religiones. El interés por aprender se constituye en el principal motor para conocer sobre nuestra cultura y las diferentes costumbres.

Análisis de textos del contexto urbano

En primera instancia, es necesario resaltar que en los contextos urbanos “los textos y manuales escolares conllevan posturas ideológicas, valorativas frente a distintos aspectos de la vida, desde la selección de los mismos contenidos que en ellos se incluyen o no, hasta en las formas verbales y no verbales” (Turbay, 1993, p. 34), entendiendo que las ideologías permiten crear en los individuos imaginarios socia-

4 Encuesta elaborada y aplicada en el C. T. Palermo en el 403, por Natalia Rico, practicante y auxiliar de la investigación del proyecto Curricular HLC.

les donde interviene la visión de mundo de cada sujeto; no se puede dejar de lado que cada niño tiene un proceso diferente a la hora de aprender y una interpretación diferente tanto de imágenes como de textos.

Es notorio que, dentro del contexto urbano, el texto escolar se convirtió en el mecanismo para llevar a cabo las clases, es decir, en el currículo o manual de los docentes en el aula; por esto, se debe trabajar en la transformación de la enseñanza del lenguaje desde este tecnicismo. Así, el texto escolar, en palabras de Rincón, Burbano y Correa (1993), se ha construido como una unidad cerrada en la cual se niega la interacción del niño y su actividad. Este se convierte en un manual que contiene el orden de los contenidos que se deben enseñar en las asignaturas, en este caso en lengua castellana.

En cuanto a las imágenes que se trabajaban en los textos, es necesario que estas sean de un corte realista y contextual, ya que permite al estudiante leer la realidad a través de la imagen, además de la necesidad de hacer que “tanto la imagen como el texto deben plantear problemas al lector que lo motiven a buscar información en otros textos” (Rincón et al., 1993, p. 9).

En este orden de ideas, los textos escolares parecen ser una lista o una receta que el docente deber seguir en el aula. Dentro de las unidades que contienen en su mayoría los textos, se le da importancia a la escritura y lectura, dejando de lado la importancia de la oralidad (hablar y escuchar) dentro del aula. Por lo tanto, no se tiene en cuenta que el diálogo permite crear lazos entre culturas, al ser la forma básica de la comunicación humana (Jaimes, 2008); no obstante, lo que hace es llenar cajas vacías de contenidos, sin que tenga un verdadero significado en la realidad que está construyendo cada individuo. Además, no se evidencia una estrecha relación con los lineamientos y los estándares, ya que parece que su metodología es sistemática y memorística. Por ende, es indiscutible la necesidad de replantear el uso de estos materiales “didácticos” en el aula, con el fin de mejorar la calidad de la educación en Colombia, pero para esto es necesario hacer un análisis claro de estos y del uso que se le está dando, tomando en cuenta las ventajas y desventajas para que realmente haya una conexión entre los contenidos y la visión de mundo que está construyendo cada sujeto, ya que la escuela no puede renunciar a su dimensión de cultura y, a su vez, a esa relación tan imprescindible de la infancia con el mundo que le rodea y los intereses que tienen en su momento.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Después de realizar este proyecto, que quizá fue un intento muy ambicioso, pero me dio la oportunidad de volver andar por los caminos andados, desde la experiencia de la selva en el internado indígena de Araguato, en el Guaviare, hasta las instituciones educativas del Distrito, siempre hubo una preocupación latente en relación con el uso efectivo del texto escolar en las diferentes instituciones. Este ejercicio investigativo, desde una mirada crítica, ha permitido percibir el papel del docente frente al texto escolar y cómo lo aprovecha, en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social, como un espacio epistemológico, ontológico, axiológico en el que los problemas de la escuela cobran actualidad al ser analizados a la luz de la pedagogía crítica, como posibilidad de ver al otro como un sujeto educable.

El mirar y el revisar los análisis de los tres talleres fue un tanto complejo, por la relación e interacción con docentes, estudiantes y directivos. Se evocaban momentos en los que se observaba las clases, y al hacer la retrospectiva, recuerdo a una docente que para trabajar un tema en particular en la Escuela Agua Bonita (Guaviare) les iba a presentar una película a los niños y las niñas, quienes estaban entusiasmados; pero se fue la luz en el momento de la visita. Ella conversó con ellos y determinó que se iba a realizar una actividad colectiva con los textos, y luego realizarían una caminata a los alrededores de la escuela. Los niños accedieron y quedaron satisfechos.

Entonces, procedió a sacar varios textos de los estantes, les brindó la posibilidad de trabajar con varios el mismo tema en grupos de cuatro. Los niños conversaban, hacían bromas, se entretenían, la profesora pasaba por cada uno de los grupos, explicando, aclarando y haciendo observaciones sobre el tiempo para poder realizar la salida. Al finalizar la actividad, se notó la participación animada de la mayoría de los niños y los que no, la docente los involucraba. La intervención de la docente, en el marco de la experiencia, está dirigida a establecer mediaciones y complejizar

la interacción social, potenciar la organización del conocimiento a través de actitudes problemáticas a generar condiciones que les permitan propiciar escenarios enseñanza-aprendizaje donde se expresen los niños y las niñas.

Puesto que conocían del tema y su entorno, dialogaban con interés y se sobresaltaban. Ello hacía amena la clase. Los niños quedaban satisfechos por haber realizado bien la actividad. Al terminar, con asombro, comprobé que efectivamente salieron, pues ese trato digno al otro, donde implicaba un *ethos*, me dejó una grata vivencia, y de pasada me invitaron. Todos los niños querían tomar a su maestra de la mano. Creo que con maestras así el país tendría una enorme cuota de gente pacífica. De lo anterior, y con la experiencia de los textos, se evidencia que es necesario sensibilizarse para humanizar la educación. Tal acción debe potenciarse desde la formación del docente, desde los diferentes principios fundantes de la pedagogía:

La formación profesional de los profesores llama la atención en él por múltiples razones. Primero, razonar en términos de libertad exige considerar los saberes como objetos históricos, bienes culturales necesarios para el crecimiento de los sujetos; segundo, todos los saberes escolares resumen las prácticas de poder de los sujetos y desde esta perspectiva, aprender un saber consiste en aprender la manera de no equivocarse; tercero, saber y cultura son espacios de relación y todo aquel que le enseñe a otro debe ser consciente de la ecuación que ella impone; aprender impone ver en el saber la construcción de la cultura; todo acto de cultura es, que se quiera o no, un acto de saber. Cuarto y último, los profesores deben ser sujetos de saber y artífices de la cultura. (Zambrano, 2009, p. 588)

Meirieu, a través de Zambrano (2009), menciona el hecho de que niños tengan dificultades en algún momento de su aprendizaje y no son apoyados o guiados para superarlas o a encontrar una dirección en sus vidas. Por aquellos que están a cargo de su educación, buscarán transgredir las dinámicas del sistema que los deja al rezaigo, a través de *resistencias*,¹ reflejadas en conductas inesperadas como la violencia. Esto se puede explicar cuando hay un rompimiento de los vínculos con la familia, la escuela, los amigos, entre otros; por la falta de participación en los escenarios sociales, y por otro tipo de conductas negativas, como las consecuencias psicológicas de la desintegración y las transformaciones sociales.

Partiendo de esto, vemos cómo los docentes, los textos y las actividades relacionadas pueden generar encuentros con el conocimiento que permiten acciones como la indagación, puesto que despliegan sus imaginarios creativos y la construcción de hipótesis. A partir de dinamizar la interacción social, desarrollan competencias que

1 Si por resistencia se entiende el despliegue de todo un poder contrahegemónico que se propone objetivar los intereses de las clases oprimidas, con el fin de negarse dialécticamente como clase; es decir, dejar de ser clase oprimida y construir un nuevo orden social sin explotados ni explotadores. Los maestros, a través de su trabajo dentro del aula, también tienen posibilidades de dar cotidianamente forma a actos de resistencia con los estudiantes. Inconsciente o conscientemente, los maestros enfrentan de manera colectiva al ejercicio del poder en la escuela primaria.

los llevan hacia el conocimiento objetivo y a concluir sobre el tema de su interés, porque colectivamente los niños diseñan, desde sus saberes, dibujos o gráficos. En síntesis, se denota una propuesta didáctica, porque favorece el desarrollo del pensamiento en condiciones reales y concretas en la clase. Estas formas de socialización resignifican y se contextualizan a través del diálogo y la negociación de imaginarios y significados y, obviamente, los hace sentirse valiosos dentro de su grupo social, es decir, el aula y la escuela.

Lo anterior evidencia que la escuela incide en el comportamiento de los sujetos y en su manera de relacionarse en sociedad, pues es deber de esta educar al niño no solo en los saberes formales, sino también en el ejercicio de la ciudadanía. Meirieu (1971) define un vínculo directo entre pedagogía y democracia, asegurando que para que exista democracia, debe de existir una educación democrática o una educación para la democracia. Justamente, a favor de esta idea, sugiero que nosotros, los futuros y los presentes educadores, debemos despojarnos de ciertos imaginarios que no permiten que la educación sea la base de una verdadera democracia. En primer lugar, debemos arrancarnos la falsa idea de que el docente siempre tiene la razón, que es el poseedor del saber y, por tanto, que su tarea es enseñar los saberes a los niños de manera unidireccional, porque estos están vacíos de conocimiento y sin el docente no podría acceder a este. Segundo, pensar que los niños no pueden alcanzar en algún grado la mayoría de edad de la que habla Kant, y que no pueden madurar en su toma de decisiones y siempre deben ser dirigidos por los adultos. Y, tercero, que se deben clasificar y separar a los niños de acuerdo con sus modos de aprendizaje y sus edades. Aunque, en ocasiones, esta necesidad es innegable, esta debe ser la mediación del maestro entre los saberes y el niño, siempre dentro del respeto. Es lo que Meirieu (en entrevista de Vázquez, 2013) entiende por compartir valores fundadores de democracia, es el respeto por el otro, convencerlo respetando su inteligencia, sin humillaciones y, por supuesto, sin el uso de la violencia. Al respecto, se manifiesta el siguiente enunciado:

La pedagogía crítica es una opción que facilita el trabajo escolar en función del reconocimiento del sujeto como agente de cambio social. Es un espacio conceptual en el que los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación. En este contexto, el currículo se diseña y se implementa como una alternativa que cuestiona los modos de vida académica y los estilos de vida que han generado el estado y la sociedad como tal. (Ramírez Bravo, 2008, p. 118)

En este sentido, los currículos, los planes de estudio y los textos deben estar mancomunados e implementados con estrategias que cuestionen, debatan, indaguen y sean ejercicios creativos y no repetitivos. No quiero hacer de esta reflexión un recetario o manual de instrucciones, sino mostrar la importancia de ver el mundo escolar desde la otra orilla, pues la escuela es quizá la agencia que más injusticia y

desigualdad genera. Por ello, la vida académica y sus vínculos han creado un estado de cosas que han desbordado los límites de la apatía en las escuelas, particularmente en los contextos urbanos.

Independientemente del libro de texto que se aborde, ojalá sea desde las expectativas e intereses de los estudiantes, el profesor establece vínculos entre docente texto, estudiante y diálogo, de manera que convoca a perspectivas funcionales, como el reencuentro con el saber de la academia, con las dificultades y los proyectos colectivos. Dentro del desarrollo natural de las personas, está el aprender algunas cosas y desaprender otras, algunas simplemente se olvidan y otras se revaloran y se aprenden a hacer de otro modo. Los procesos humanos y sociales históricamente también han tenido que revalorarse, para dejar atrás algunas teorías y aceptar unas nuevas. En el ámbito de la educación, el quehacer del maestro y la manera como este se concibe han pasado también por varios procesos de revaloración y su tarea se ha reelaborado de diferentes maneras. Sin embargo, existen aún creencias arraigadas del maestro que mantienen su imagen dentro de un sello hermético, que no le ha permitido develarse a sí mismo, y para ello debe sufrir metamorfosis y descubrirse dentro un mundo lleno de posibilidades.

En la entrevista de Vásquez, Meirieu, en “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, plantea la importancia de comprender que no es la transgresión social como se llega a la emancipación, sino la transgresión de la inteligencia en contra de los prejuicios. Es decir, el maestro debe resistirse y canalizar una responsabilidad no solo pedagógica, sino ética, cultural, moral y social, que no los desliguen de su compromiso de acompañante de viaje:

Lo más característico de esto que llamamos la crisis de la educación es la emergencia de una sociedad democrática, de una pluralidad de valores y de estrategias individuales familiares que contradicen las instituciones colectivas. La carrera del niño en la instancia escolar es dirigida directamente por la familia, en base a la trayectoria individual soñada. Por otro lado, la aceleración en la renovación del conocimiento desestabiliza muchísimo los fundamentos tradicionales de la educación. Es muy difícil saber qué enseñar a los chicos hoy cuando el conocimiento humano se duplica cada dos o tres meses, mientras que en el debut del siglo xx se duplicaba cada 30 años. Pero hay que distinguir entre lo que se llama una crisis de la educación y una crisis de la escuela. (Vásquez en entrevista a Meirieu, 2013, párr. 6)²

En este sentido, los docentes, como orientadores y acompañantes del camino escolar, abordan los textos de lenguaje y actualizan su información con la reciente que les permita demostrar cómo evolucionan, por ejemplo, los medios de comunicación, la

2 Entrevista realizada por Luciana Vásquez a Philippe Meirieu sobre “La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común”. Meirieu es un renombrado pedagogo francés, que trabaja una real educación inclusiva tiene en cuenta las diferencias individuales, y a la vez construye un sentido de ciudadanía.

moda, los lenguajes, los saludos, entre otras cosas. Y desde allí plantear procesos y estrategias didácticas que guían al profesor y a los niños en alternativas más creativas, no importa, la fecha, la edición, sino el provecho que le puede sacar a los contenidos. Como lo plantean las autoras:

Un buen texto tiene la capacidad de generar cambios independientemente de la capacitación del profesorado, y de compensar posibles deficiencias de su formación. La mayor parte de los textos modernos sugieren también al profesor una metodología y pueden aprovecharse eficazmente como medios para entrenar a los maestros con relativa rapidez en nuevas técnicas de enseñanza que su preparación anterior no les había entregado. Es decir, el texto también tiene un papel en el perfeccionamiento del profesor. Pero aun si su formación es satisfactoria, los libros siguen siendo una ayuda valiosísima para los maestros con sobrecarga de trabajo. Además de sugerencias metodológicas, entregan una planificación y una secuencia de los contenidos; proporcionan ejercitación, ejemplos, actividades de evaluación, ideas para motivar a los alumnos y actividades para los alumnos retrasados o aventajados. (Fontaine y Eyzaquirre, 1997, p. 361)

En consecuencia, ¿qué hacer para que los niños encuentren sentidos en los textos? Motivarlos para que encuentren sus propios caminos, ejerciendo una ciudadanía más consciente y democrática, que desde los grados básicos visualicen los cimientos de su valiosa existencia, en la que se resistan a lo establecido y sean propositivos en los procesos de reformas sociales y educativas. Pero no se lleva a cabo si en esos puertos no hay maestros que estén dispuestos a reconstruir aprendizajes acordes y significativos para nuestra sociedad. Si no damos ese paso, quiénes podemos guiar a los niños para que entiendan que la herramienta más efectiva para cambiar nuestro mundo está en entender el valor de nuestro propio pensamiento. Y, como dice Meirieu, que el niño se quiere emancipar y que este tiene derecho a que exijamos su perfección, si lo obligamos a usar su propia inteligencia, entonces, seremos conscientes del verdadero poder del espíritu humano.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta indagación permitió transitar por diferentes escenarios escolares a través de los imaginarios sociales y constatar que los textos inciden de forma radical en los niños de grado cuarto tanto de sectores rurales como urbanos, lo cual obliga a potenciar y a generar nuevos currículos alternos, equitativos que den cuenta de una didáctica que permita un desarrollo cognitivo más complejo, puesto que, a través de la interacción con los niños, se observa que los medios masivos de comunicación están generando en ellos un anclajes alejados de sus propias realidades, por las nuevas colonizaciones mediáticas, que están enraizando imaginarios que no favorecen en ellos una evolución del pensamiento más allá de lo inmediato. Es desconcertante cómo muestran indolencia ante situaciones dramáticas:

Las actitudes de los miembros de las diversas clases sociales, tanto de los padres como de los hijos, hacia la escuela, la cultura escolar y al futuro para el que son preparados por los diferentes tipos de estudios, son, en su mayoría, una expresión del sistema de valores explícitos o implícitos que obtienen por pertenecer a una clase social determinada. (Bourdieu, 1986, p. 103)

Al identificar las instituciones, los docentes y los textos escolares trabajados en los escenarios rurales y urbanos a través de la sociocrítica, se observa que la información arrojada refleja, desde los imaginarios sociales, desigualdad social, particularmente en las zonas rurales y las instituciones públicas urbanas. Allí, mediante los textos escolares, les recuerda su nivel social, la injusticia y la desigualdad social, que se afianza con la evaluación interna o externa, y en prácticas escolares que realizan los docentes en formación se notaba el desprecio por las formas de expresar, manifestar de unos frente a los otros, por proceder de lugares diferentes, por no tener determinada marca de cuaderno o por ser de color diferente. Por lo tanto, en las instituciones públicas de Bogotá, Tunja y Pasto se notó, a través de las observaciones, encuentros y entrevista y talleres, que la ausencia de reflexión por parte de la mayoría de docentes frente a una pedagogía más incluyente, equitativa y pertinente a las realidades sociales afecta procesos investigativos, lúdicos y, por ende, intelectuales en los niños.

En relación con el manejo del tiempo para trabajar con lapsos moderados, no están presentes, y la desigualdad de tiempo, frente a la intensidad horaria que exige el programa de Lengua Castellana, mientras otras instituciones tienen casi siete horas de clase de dedicación con planes de lectura y textos adecuados, equipos de audiovisuales (lectura, escritura, desarrollo del pensamiento, mapas mentales) con texto de la biblioteca en buen estado. En las escuelas rurales y públicas solo alcanzan a tres horas, si la actividad cotidiana escolar lo permite. Se pierde mucho tiempo. La cultura escolar y la cantidad de actividades extra no son tan productivas como se cree desde la norma. Se observa que hay cierta *resistencia*, y no se hace lo posible por mejorar en favor de los niños.

Respecto a las escuelas indígenas, se observó que los niños están siendo escolarizados en centros públicos inadecuados a su cosmovisión, lo que genera fracaso escolar, pues la repitencia y la deserción eran constantes. Tales hechos crearon malestar en las comunidades, puesto que veían la escuela como una institución ajena, donde los niños adoptaron comportamientos y actitudes no propias, ya que allí los mantenían todo el tiempo en posición sumisa, silenciosa y pasiva. Ese aspecto, posteriormente, los llevó a despreciar las costumbres propias de la comunidad y se propició así la desintegración de sus comunidades y, por ende, de los procesos de identidad. Algunas veces agenciados por las directivas y docentes, pues, a pesar de todas las políticas y normas que se han determinado, no se cumplen.

Se observó que los imaginarios sociales que tienen los niños son potenciados por los textos. En la mayoría de instituciones, tanto urbanas como rurales, siguen trabajando bajo el modelo transmisionista, donde el docente es la fuente y el intérprete de la información en el aula. Ello consumía más del 50% de la clase, mientras se suministraba información. El resto del tiempo indagaba sobre el acumulado que los estudiantes obtuvieron. La información se devuelve de manera oral, de forma pasiva y acrítica, y no se propician espacios, ni para indagar. Se denotó, en la mayoría de instituciones, que quien toma decisiones en clase frente al uso del texto es el o la docente, quienes usan la autoridad y generan un sentimiento de injusticia y apatía hacia la escuela. Cabe señalar que varias de las instituciones que apoyaron este proceso, en su mayoría, aceptaron participar en la investigación, puesto que les interesa el devenir de la escuela.

La intervención de modelos ajenos, basados en la Escuela Nueva,¹ con guías o cartillas de los años noventa en el 2010, no preparó a los maestros para la enseñanza de lengua castellana, lenguaje o español, área de relativa importancia para la comprensión de toda clase de códigos, signos, símbolos, señales, imaginarios y

1 Método en el cual no tuvieron capacitación de las normales superiores que los niveló, ni la formación a distancia en universidades que los tituló.

problemas. La formación en lengua materna es vital para el desenvolvimiento en las demás áreas de la escuela, como puntos neurálgicos y claves del diario acontecer. Por fortuna, algunas escuelas rurales y urbanas de la Colombia barrial o campesina cuentan con docentes formadas, críticas y cálidas que plantean metodologías desde las subjetividades, a través de los textos, cualquiera que sea, libre, manual, cartilla u otro que permita, desde la lectura, formar ciudadanos más justos, equitativos, solidarios y fraternales desde las subjetividades. Entonces, los procesos de lectura y escritura no languidecerán y los estudiantes participarán activamente en la escuela para evitar o bajar los índices de deserción.

En relación con los imaginarios presentes en los mestizajes, son abordados por los niños de forma despectiva, sin detenerse y dialogar sobre la riqueza cultural del territorio, el cual no es valorado, pues los textos y sus imágenes, en su gran mayoría, son de origen nórdica y occidental. Entonces, no son valoradas, ni altamente reconocidas por el sistema educativo como parte del contexto. Es más, ni el racismo se aborda como un fenómeno de la geografía humana o como factor de estudio y aprendizaje en las aulas de clase. Por lo que “consentimos” la necesidad de empoderar sus valores educativos propios, desde una “perspectiva otra”, más allá de la concepción aceptada estatalmente invisibilizada desde la escuela paternalista.

En resumen, esta fue una experiencia localizada no convencional, que intentó empoderar sus propias, diversas y múltiples voces, movilizando acciones comunitarias, “trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora de procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmo asilado de la realidad contextual” (Villa y Villa, 2010, p. 79).

En este marco de poder, los textos escolares dejan de ser un problema estrictamente educativo para convertirse en uno sociopolítico, puesto que el fin de la educación es formar para el conocimiento dentro de una convivencia. En una sociedad justa, su objeto, ya no son solo los discursos, sino todas las manifestaciones, en general, que requieren la organización de nuevos currículos alternativos y democráticos que posibiliten mundos posibles y divertidos para los niños y niñas de este país que tanto lo necesitan. Si algo queda después de este transitar por los vericuetos de los textos y sus imaginarios, es el reconocimiento de problemáticas que surgen alrededor de los textos y si los maestros no reflexionan y trascienden frente a ellos. Lo anterior exige a los programas de lengua castellana, en cualquier institución que se plantee el lenguaje como premisa para la adquisición del conocimiento, es recurrir no solo al texto guía, sino a toda clase de lecturas, documentos, relatos, historias, documentos, afiches, carteles, obras, biografías, cuentos variados, poesías y cartas que permitan construir con los estudiantes didácticas y pedagogías innovadoras que impliquen comprensiones que vayan desde lo literal hasta lo propositivo o de lo simple a lo complejo. Y así generar un pensamiento crítico de la realidad social.

REFERENCIAS

- Alemañy Martínez, C. (2009). Internet: qué enseñar, cómo enseñar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 1(1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam2.htm>
- Al Tablero. (2001). *Más campo para la educación rural*. (2). Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- Alzate Piedrahíta, M. V. (1999a). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas* (20). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/alzate.htm>
- Alzate Piedrahíta, M. V. (1999b). El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. *Revista de Ciencias Humanas* (21). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm>
- Alzate Piedrahíta, M. V., Gómez, M. Á. y Romero, F. (1999). La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales. *Revista de Ciencias Humanas* (22). Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev22/alzate.htm>
- Arreola, J. J. (1998). Por una educación con vocación autodidacta. En *Lineamientos curriculares de humanidades y lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación* (13). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020165>
- Autoridades Indígenas de El Refugio y Corporación es Amor. (2011). *Plan de vida resguardo indígena El Refugio 2005-2020*. Recuperado de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/PVI_ELREFUGIO.pdf
- Berlo, D. (2000). *El proceso de a comunicación*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Bodnar, Y. (1985). Lineamientos Generales de Educación Indígena del Ministerio de Educación Nacional. En Ministerio de Educación Nacional, *Memorias Primer Seminario Nacional de Etnoeducación* (pp. 78-85). Bogotá: Ministerio.
- Borja Alarcón, I. (2005). *La escritura de textos escolares de castellano*. Bogotá: Fondo de Publicaciones del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En P. de Leonardo (Comp.), *La nueva sociología de la educación*. México: El Caballito.
- Burke, P. (1996). *Hablar y callar en función del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Campo del Pozo, F. (2003). Las reformas universitarias en los agustinos durante la época colonial en América. En *Estudios sobre la universidad latinoamericana: de la Colonia al siglo XXI*. Tunja: Búhos.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel, textos escolares, lectura y política: Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Cardoso, N. R. (2007). *Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos 1870-1931*. Ibagué: Universidad del Tolima-Rudecolombia.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A/22636>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad 1: Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable (las encrucijadas de laberinto VI)* (2a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia Aprende. (s. f.). *Qué es la Escuela Nueva*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html>
- Comboni, S. (1999). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652>
- Escobar Villegas, J. C. (2000). *Lo imaginario, entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: EAFIT.
- Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (1997). Por qué es importante el texto escolar. En *El futuro en riesgo: nuevos textos escolares*. Santiago de Chile: CEP.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Madrid: Siglo XXI.

- Gómez, P. A. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico: una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Jujuy* (17). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042001000200012
- González Betancourt, M. (2008, 30 de diciembre). Educación, calidad vs. cantidad. En *Zona económica* [blog]. Recuperado de <http://www.zonaeconomica.com/manuel-betancourt/educacion-calidad-vs-cantidad>
- Granda, S. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en Ecuador*. Quito: Abya Yala-Universidad Andina Simón Bolívar.
- Imbert, G. (1990). *Los discursos del cambio: imágenes e imaginarios sociales en la España de la transición*. Madrid: Akal.
- Irizar, L., González, J. y Noguera, C. (2010). Educación y desarrollo humano: una propuesta de educación humanista para Latinoamérica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana (Tunja)* (15), 147-176. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/869/86918064007/>
- Jaimes, G. (2008). Modelos epistemológicos, pedagógicos y lingüísticos en la enseñanza de la lengua materna. En *Aprender en el aula de preescolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaramillo Uribe, J. (1998). *Historia de la pedagogía como historia de la cultura* (tomo III, 2a ed.) Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lerma Grijalva, J. R. (2008). Educación y comunicación. En *Comunicación en educación*. Recuperado de http://educarey.blogspot.com.co/2008_12_01_archive.html
- Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación (artículo 1). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Magendzo, A. (1996). Currículum, modernidad e identidad cultural. En *Curriculum*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Democracia.
- Martínez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico y práctico* (5a ed.). México: Trillas.
- McLaren, P. (1984). *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (1a ed. en español). México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Meirieu, P. (1971). *La construcción de lo imaginario*. Madrid: Guadarrama.

- Meirieu, P. (2013, 30 de octubre). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia para el Ministerio de Educación de la República Argentina. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=121626>
- Melo, J. O. (2006). *Los textos en la escuela colombiana y una modesta propuesta*. Conferencia presentada en el Seminario sobre Textos Escolares. Recuperado de <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/textoyescuela2006r.pdf>
- Melo, J. O. (s. f.). *El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta*. Recuperado de http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm
- Mignolo, W. (1993). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/lander.html>
- Ministerio de Educación Nacional et al. (1985). *Primer Seminario de Etnoeducación. 25-31 de agosto de 1985: memorias*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia.
- Morales, A. (1984). Ideas sobre el libro de texto y elementos para su evaluación. *Psicología Educativa (Medellín)* (6), 43-52.
- Moreno Basurto, L. Z. (2002). Educación, comunicación e imaginarios sociales. *Razón y Palabra* (25). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n25/lmoreno.html>
- Ortega y Gasset, J. (2002). *Misión de la universidad*. Madrid: Alianza.
- Pabón P., M. (2001). La escuela activa como antecedente de la escuela ambiental. *Revista de Ciencias Humanas* (27), 99-108.
- Paulsen de Cárdenas, P. (1982). Una mirada a la escuela rural en Colombia. *Huellas*, 3(5), 16-20. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/huellas/5/Huellas_5_3_UnaMiradaalaEscuelaruralenColombia.pdf
- Perfetti, M. (2005). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*. s. l: FAO y la UNESCO.
- Pintos, J. L. (1990). *Las fronteras de los saberes*. Madrid: Akal.
- Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología* (4), 1-11. <http://dx.doi.org/10.17979/relaso.2014.4.1.1217>
- Programa Presidencial de DH y DIH, Vicepresidencia de la República (s. f.). *Así son los nukak*. Bogotá: autores.

- Quiceno, H. (1986). El municipio y la democracia local en Colombia. *Revista Foro (Bogotá)*.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía (Caracas)*, 24(70), 273-292. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200003
- Ramírez, T., Gaspar, M., Figueredo, V. y Perales, M. (2005). La cultura indígena en las ilustraciones de los textos escolares de ciencias sociales de la segunda etapa de educación básica en Venezuela. *Revista Pedagógica*, 26(75). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000100003
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. *Folios, Segunda Época* (28), 108-119. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Reyes, A. (1998). Una escuela para la formación del ciudadano. En *Lineamientos curriculares de humanidades y lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares: guía práctica*. París: Unesco.
- Rincón Bonilla, G., Burbano, L. M. y Correa, M. (1993). La enseñanza del lenguaje: “nuevos” textos escolares. *Revista Educación y Cultura* (31), 4-13.
- Robertazzi, M. (2007). *Representaciones sociales e imaginario social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/representaciones.pdf
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sábato, E. (1998). Menos información y más espíritu crítico en la escuela. En *Lineamientos curriculares de humanidades y lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Sáenz Obregón, J. (2005). *Hacia una pedagogía de la subjetivación*. Bogotá: Asociación para el Desarrollo de la Psicología Analítica en Colombia (Adepac). Recuperado de <http://www.adepac.org/inicio/hacia-una-pedagogia-de-la-subjetivacion/>
- Sáenz Obregón, J. (2010). El saber pedagógico en Colombia: 1926-1938. *Revista Educación y Pedagogía* (8 y 9), 111-123. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/5680/5100>
- Sánchez Garrafa, R. (1996). *Estado de la práctica y posibilidades de la educación bilingüe*. Documento procedente del III Encuentro de Innovadores e Investigadores, Lima, Perú. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/090419.pdf>

- Sarmiento Gómez, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia: preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Editorial Fundación, Uniandes, Universidad del Norte.
- Soler Castillo, S. (2009). La escuela y sus discursos: los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación. *Sociedad y Discurso* (15), 107-124. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/escuela_y_sus_discursos.textos_escolares_como_instrumentos_exclusion_y_segregacion.pdf
- Soto Arango, D. (2010a). *La independencia americana: textos e imaginarios escolares en Colombia*. Documento procedente del X Congreso Centroamericano de Historia UNAN-Managua, Nicaragua, 12-15 de julio. Recuperado de http://www.hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/x_congreso/ensenanza/independencia-colombia.pdf
- Soto Arango, D. (2010b). Proyecto de investigación La independencia americana: textos, enseñanza e imaginarios escolares en Colombia y España. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, 305-329. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86914955018>
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Torres C., D. (2010). *Política educativa y enseñanza de la lengua castellana en la educación elemental en Colombia en las tres primeras décadas del siglo XX*. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.
- Turbay Restrepo, C. (1993). Los textos escolares y la socialización de género. *Educación y Cultura* (31).
- Vásquez, A. (2001). Calidad de la educación básica primaria en Colombia. *Perfiles Latinoamericanos* (17).
- Vázquez, L. (2013, 10 de noviembre). Philippe Meirieu: "La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común". *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com>
- Venegas Fonseca, M. C. (1993). *El texto escolar: cómo aprovecharlo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y CERLAC.
- Villa, W. y Villa, E. (2010). La pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* (12), 69-89. Recuperado de http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/cuadernos_literatura/article/view/349

- Werner, J. (1980). *Paidea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano, A. (2007). Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico. *Educere* (11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35640844002> ISSN 1316-4910
- Zuluaga, G. P. (2000). *Las nuevas funciones del espacio rural*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5015/1/For15-5-Zuluaga.PDF>

Corpus de textos revisados

Herramientas básicas del lenguaje, editado por Santillana en el 2007. Elaborado por especialistas en licenciatura en literatura, gramática y otras áreas propias de la lectura y la escritura, a cargo de Constanza Álvarez de Vargas. La sección de semántica fue desarrollada por Marcela Teresa Peña León. La sección de ortografía estuvo a cargo de Martha Lucía Londoño Peña y el bloque de comunicación fue desarrollado por Clara Inés Rangel García.

Nuevo castellano sin fronteras. Autoras: Isabel Hernández Ávila y Norha Barrero, publicado por la editorial Voluntad en el 2000. La coordinación de las pruebas de campo estuvo a cargo de la psicóloga Amparo Carvajal Sinisterra, así como la coordinación de equidad de género y adecuación a la diversidad cultural. Dirigido por Germán Gallego García, licenciado en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Otra área referida a la coordinación de revisión pedagógica estuvo a cargo de Sol Angely Colmenares Rodríguez.

Palabras de colores, castellano y literatura. Grado 4°. Autora: Celia del Rocío Zambrano. Publicado por la editorial Norma en el 2004. La introducción al texto se hace por medio de una carta de la editorial dirigida a los lectores, es decir, a los niños.

El español 4. Primaria integral, elaborado por Beatriz Iturbe, Germán Dosamantes y Miriam Aragón Rivas. Lo editó Santillana en el 2008. Describe una cercanía con el estudiante desde el español, con temas de la historia mexicana. Es un texto que espera convertirse en el auxiliar del cuatro grado de primaria.

Tritareas se compone de castellano, escritura y matemáticas. Se utiliza en escuelas públicas urbanas de Bogotá. Se facilita su acceso económico. Sin embargo, en la observación realizada en textos escolares de español grado cuarto entre 1999 hacia abajo y el 2000 en adelante, se observan diferencias en cuanto a los contenidos y, en menor grado las imágenes.

MARGOTH GUZMÁN MUNAR

Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; magíster en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño; doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente, es docente de la Licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana. Es coordinadora del semillero Urdimbres y del colectivo *Ciudad narrada*, adscritos a la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Es autora del texto *La pervivencia de los U'wa*, publicado en el 2002 por la Secretaría de Educación de Boyacá. Asimismo, de los artículos "Sentido de la interculturalidad para un Proyecto de Nación" (2007), "Trazas y escrituras" (2007), "Reseña: Autonomía y Modelos Universitarios en América Latina de Diana Soto y María Isabel" (2008), "Conceptos y métodos para la historia y la construcción de Nación" (2009), "Bilingüismo y Etnoeducación en Colombia" (2010), Génesis y Desarrollo de la Etnoeducación en Colombia (2010) y "Ciudad narrada" (2012).

Este libro se
terminó de imprimir
en octubre de 2017
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia