

## REFLEXIONES EN TORNO AL TEXTO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

REFLECTIONS ON THE SCHOOL TEXT FROM  
THE PERSPECTIVE OF THE CRITICAL PEDAGOGY

LUIS AJAGAN LESTER<sup>1</sup>

### Resumen

En este artículo se analizan las características del texto escolar, sus funciones didácticas manifiestas y subyacentes y su participación en la construcción de visiones de mundo. El análisis se funda en la perspectiva crítica neogramsciana del currículum, la semiótica social y el paradigma del pensamiento complejo. Se discute el rol del texto escolar en la creación/construcción de la hegemonía y se reflexiona sobre la tendencia a reducirlo a ideología. Se postula que el análisis crítico del texto escolar debería incluir el examen de las intertextualidades, las imágenes y los acentos de clase, género y étnicos que los marcan. Una superación de la racionalidad tecnológica de los textos implica desafiar los mecanismos de control social actual. Se concluye que los textos simplificadores de la realidad social, propios de la construcción del Estado-nación, deben dar paso a textos que capten los rasgos de la sociedad actual, compleja y globalizada.

*Palabras clave:* Currículum, hegemonía, semiótica social, texto escolar.

### Abstract

This article analyzes the characteristics of the school text, its manifested and underlying didactical functions and participation in the construction of world-views. The analysis is based on the neo-Gramscian critical perspective of the curriculum, social semiotics and the paradigms of complex thought. We discuss the role of the school text in the creation/construction of hegemony and reflect

<sup>1</sup> Ph. D. por la Universidad de Estocolmo, Suecia. Profesor Asociado, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Concepción. Concepción, Chile. E-mail: luiajagan@udec.cl

on the tendency to reduce it to ideology. It is postulated that the critical analysis of school texts should include the review of intertextuality, images and accents of class, gender and ethnic that mark. An overcoming of the technological rationality of the texts implies defying the mechanism of current social control. It is concluded that simplifying texts of social reality, own construction of the Nation-state, must give way to texts that capture the features of today's complex and globalized society.

*Keywords:* Curriculum, hegemony, social semiotics, school-texts.

## Introducción

LA IMPORTANCIA DEL TEXTO escolar en la producción, distribución, circulación y recepción de conocimientos parece indiscutible. Parte importante del saber escolar sigue siendo transmitido por medio de textos pedagógicos impresos, a pesar de las proclamas y anuncios por parte de algunos especialistas sobre la inminente muerte del texto escolar tradicional y su supuesto e inevitable reemplazo por textos electrónicos. El peso de la tradición parece ser, por ahora al menos, mayor que el avance de los hipermedia y el libro escolar sigue siendo masivamente utilizado en su formato clásico. Más que la muerte del texto escolar impreso, lo que parece desarrollarse es la interrelación entre diversos tipos de textos: libros impresos tradicionales, masivamente utilizados, textos en la pantalla de computadores, imágenes de las más variadas, etc. Aquello que Kress y van Leeuwen (2001) han denominado comunicación multimodal.

Punto de inicio de las lecciones, el texto escolar es un elemento central para estructurar y organizar la comunicación, así como la revisión de los contenidos en la sala de clases. “¡Abran el libro...!” continúa siendo una exhortación repetida por nuestros docentes y, en ese abrir del texto, los estudiantes se enfrentan al saber oficial. Las características que posee ese proceso de lectura, de decodificación, interpretación y comprensión es un tema central para la pedagogía. Ese encuentro entre lectores y textos contribuye a formar/construir representaciones de mundo que no pocas veces acompañan a los estudiantes durante buena parte de su existencia.

Sobre el rol del texto escolar y sus características, sobre su participación en los procesos de formación/constitución de visiones de mundo reflexionaremos en este ensayo. La tradición positivista adoc-trina a hombres y mujeres de ciencia en la escritura neutral e impersonal; formas favoritas de esta prosa son las construcciones pasivas e impersonales que ocultan al agente, a la voz tras el texto. En esa tradición el *locus enuntiationis* –es decir, el lugar y la perspectiva desde la cual se posiciona y expresa el emisor de un determinado texto– es sistemáticamente ocultado (Mignolo, 1995). Uno de los méritos del postmodernismo en este plano, ha sido dejar en claro que tras un texto existen lecturas de la cultura y de las sociedades teñidas por experiencias de género, étnicas y de clase expresadas por seres concretos, históricamente situados. Nuestro horizonte de interpretación, para usar la metáfora creada por Gadamer (2007), está constituido por nuestro encuentro con distintas tradiciones teóricas que, a pesar de sus diferencias y especificidades, resultan convergentes: la lectura crítica neogramsciana del currículum, la semiótica social y el paradigma del pensamiento complejo. En este ensayo se entretajan y se entrelazan las experiencias producto de mi encuentro con el contexto educacional e investigativo nórdico –región donde el texto y la literalidad tienen una larga tradición– y las del contexto latinoamericano.

\* \* \*

One way to fight the totalitarianism of codification is  
always to begin anew. Another is to write in fragments.  
(Gunnar Olsson, 1991, p. 113)

1. El texto es un mosaico de citas, un lugar de encuentro de distintas voces. Esta afirmación –ampliamente difundida en el campo de los estudios textuales, literarios y de análisis del discurso– tiene sus raíces en el pensamiento de Mijaíl Bajtin y fue hecho suyo por Julia Kristeva en los años sesenta; basándose en esas nociones Kristeva acuñó la fructífera concepción de intertextualidad: “... todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es la absorción y transformación de otro texto” (1975, p. 85, nuestra traducción).

Si el texto en general es un mosaico de citas, o bien implícitas o

bien manifiestas, el texto escolar es por definición una expresión concreta de intertextualidad, de relaciones dialógicas entre distintos textos. La existencia de procesos intertextuales diacrónicos y sincrónicos, es decir de cadenas comunicativas que implican un diálogo con textos del pasado y del presente, ha llevado a ampliar el concepto de intertextualidad designándolo como *intertextualidades* para, a través del plural, captar la riqueza y variedad de las cadenas comunicativas expresadas en un texto (Ajagan Lester, Ledin & Rahm, 2003; Fairclough, 1992; Gómez Cobia, 1998).

Estas consideraciones –que no deberían despertar mayor objeción pues pertenecen hoy al sentido común dominante en el campo de la investigación textual– nos conducen a otra de carácter más normativo y más conflictivo: Un análisis crítico del texto escolar *debe rastrear* las intertextualidades tanto diacrónicas como sincrónicas presentes. La búsqueda de voces del pasado en textos del ahora es una herramienta que nos permite escudriñar los indicios –en el sentido de Ginzburg, (2008)– de la supervivencia de ideologías que se consideran superadas y/o vigentes; así, bien podemos interrogar a los textos actuales buscando las huellas, los rastros de mensajes autoritarios o racistas, democráticos o formativos, que se reproducen a través de estructuras diacrónicas, a través del diálogo entre textos de distintas épocas (Fairclough 1991; Hodge & Kress, 1991). La búsqueda de voces actuales, es decir de la intertextualidad horizontal, nos ayuda a precisar qué perspectivas, qué voces se privilegian y son citadas y cuáles son silenciadas e ignoradas. Ejemplos de este tipo de indagaciones son preguntas tales como: ¿Qué voces femeninas se escuchan en un texto de historia? ¿Cuáles, y cómo, son citadas y reproducidas?

2. El texto escolar cumple funciones didácticas manifiestas: entregar conocimientos oficiales, los saberes consagrados y prescritos por planes y programas (los únicos, los legítimos, los válidos), aquellos que deben ser impartidos por la escuela. Fija los contenidos de la enseñanza proponiendo relatos, explicaciones y normas; reelabora, simplifica y reproduce los conocimientos científico-teóricos, artísticos, valóricos, sistematizándolos en secuencias rigurosas; contribuye a la consolidación y al control de las actividades de los estudiantes, y a la focalización por

parte de los docente de la materia obligatoria (Cfr. Martínez Bonafé, 2002; Selander, 1988). Junto a estas funciones didácticas manifiestas encontramos una función latente, subyacente, puesto que además propone y ofrece ciertas visiones de mundo, reproduce ciertas ideologías, presenta fragmentos de mentalidades. Visiones de mundo, ideologías y mentalidades que no siempre se formulan explícitamente, de allí que podemos designarla como una función didáctica latente, subyacente.

Esta función selectiva se expresa en que el texto escolar participa en la organización del saber combinando y eligiendo ciertos valores y conocimientos y eliminando otros. Considerando lo que plantea Roman Jakobson (1984) según el cual la *elección* y *combinación* de unidades de significado constituyen mecanismos fundamentales en la construcción del mensaje. El texto silencia, oculta algunos saberes y acentúa otros. Un ejemplo de estos silencios en la selección de contenidos lo encontramos en las narraciones de nuestros manuales de historia sobre los africanos y afrodescendientes, cuya presencia y aporte cultural tienden a ser invisibilizados<sup>2</sup> (Barrenechea Vergara & Angulo Vera, 2011). Podemos constatar la existencia de una función latente, selectiva, que coexiste con las funciones didácticas manifiestas (Ajagan Lester, 1992).

Con justicia alguien podría objetar que lo propio de la organización de la estructura curricular es precisamente seleccionar ciertas materias como contenidos oficiales, puesto que resulta imposible enseñar y transmitir a las nuevas generaciones todo lo que el género humano ha creado a lo largo de su desarrollo<sup>3</sup>. Esta objeción –parcialmente vá-

<sup>2</sup> “Dentro de la narración de Chile (y su planes de enseñanza) –comentan Barrenechea Vergara & Angulo Vera– es conveniente que el esclavo/a negro no tenga otro escenario que el silencio. Pues al no tener poder (enunciativo) no se es sujeto histórico ni tiene intervención directa en el engranaje social y económico sobre el cual se erigen las naciones” (2011, p. 6). En el pasaje citado es posible advertir el rol profundamente ideológico de estas omisiones en los relatos escolares y su importancia en la construcción de identidades sociales y culturales.

<sup>3</sup> El pedagogo Ulf Lundgren define el currículum indicando que: “... un currículum es: 1) Una *selección* de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. 2) Una *organización* del conocimiento y de las destrezas. 3) Una indicación de *métodos* relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuencia y control”. (Lundgren, 1997, p. 20. Cursivas del original).

lida a nuestro entender, ya que resulta evidentemente real que no todo el conocimiento producido puede ser enseñado en la escuela— tiende a considerar los problemas de la selección de contenidos como un mero problema técnico. Estaríamos ante la selección rigurosamente científica, hecha por especialistas neutrales, de los contenidos escolares considerados como los necesarios para un determinado momento del desarrollo de la sociedad. Queda fuera de la mirada que considera a la construcción del curriculum como un problema técnico el hecho que en aquella selección de contenidos se tiende a privilegiar a la cultura dominante, a la producida por los sectores cultural y económicamente dominantes (Williams, 1989). Esta interpretación de los procesos de construcción del currículum, desarrollada por el sociólogo Raymond Williams desde una perspectiva neogramsciana, contribuye a destacar el rol inevitablemente político de la educación.

Es esta función selectiva que desempeña el texto escolar la que lo hace participar activamente en la producción y reproducción de la ideología dominante en un determinado período histórico. La construcción de textos escolares no es precisamente un fenómeno natural —lo que puede ser fácilmente apreciado en textos teñidos de ideología, como son los de historia y los de ciencias sociales— sino que se trata de un proceso histórico y social, del resultado de complejas relaciones sociales en un momento histórico dado (Ajagan Lester, 2000; Martínez Bonafé, 2002).

3. El texto escolar participa activamente en la construcción del sentido común dominante y en los procesos de construcción de la hegemonía que ejercen los sectores cultural y económicamente más influyentes en la sociedad. No puede, sin embargo, ser reducido ni a ideología ni a dominación puesto que no se puede perder de vista dos aspectos fundamentales: Por una parte, como hemos indicado, el texto escolar tiene y desempeña/desarrolla funciones claramente didácticas. Como señala el pedagogo Staffan Selander (1988), el texto escolar realmente intenta transmitir conocimientos sobre fenómenos físicos y naturales, sobre verbos, procesos históricos, etc. Por otra parte, no podemos dejar de lado un hecho crucial para alcanzar una comprensión genuina del fenómeno textual: que un texto (y no sólo el escolar) es recepcionado

activamente. Recepción que puede ser acrítica y simplemente repetitiva y enunciativa, como demuestran estudios de casos constituidos por observaciones de aulas (Muñoz Labraña *et al.*, 2012; Vicencio Placencia, 2012) pero también crítica, reflexiva y propositiva (Hodge & Kress, 1991). Los significados recontextualizados en el aula no son necesariamente los mismos que propone y ofrece el texto. Diversas perspectivas semióticas han enfatizado la idea de que un texto *propone* significados al lector, precisamente desde el supuesto de que lo señalado por un texto no es con automatismo lo que el lector acepta, comprende (Eco, 1984, 2000; Selander & Kress, 2010).

La producción y la interpretación de textos están insertas en prácticas sociales y culturales y, en ese sentido, los recursos semióticos no son neutrales ni su recepción/interpretación pasivas. Más que hablar del “receptor” de un texto, Selander y Kress (2010) enfatizan que se debe hablar de una persona que activamente elige orientarse en una situación y crear significados, los que nunca serán absolutamente individuales sino que estarán marcados por el entorno cultural y social.

Existe, además, un espacio no despreciable para la acción del docente en el aula, espacio que la mirada crítica del currículum acostumbra a denominar la “autonomía relativa del profesor”. Un/a profesor/a que deconstruya críticamente un relato fundado en una mirada patriarcal podrá, por ejemplo, develar el lugar secundario y pasivo al que son remitidas las mujeres en no pocos relatos históricos.

Los procesos de construcción de la hegemonía no son unidireccionales, no se trata tan sólo de la imposición mecánica, fatal e inevitable impuesta por “estructuras de dominación”; los sectores dominantes deben continuamente renovar, recrear, defender y modificar la hegemonía. La noción de hegemonía es fundamentalmente relacional, no excluye la existencia de prácticas culturales contrahegemónicas, por el contrario, implica lucha, negociaciones, contradicciones y resistencia (Eagleton, 2005; Williams, 1989).

4. Una concepción fundamental de la semiótica social consiste en considerar al lenguaje como un campo que refracta las luchas sociales por la creación de significados legítimos (Voloshinov, 1976; Hodge & Kress, 1991). Cómo se designe un determinado período histórico puede ser

interpretado como expresión de esa lucha: ¿Dictadura? ¿Régimen militar? ¿Cómo se designan diversos procesos o hechos históricos? ¿Fue la ocupación de la región mapuche por parte del ejército chileno una campaña de pacificación, como ha sostenido el relato histórico oficial? ¿"La Pacificación de la Araucanía"? ¿Fueron los viajes de exploración y conquista de los europeos "Descubrimientos"? ¿Viajes de "descubrimientos"? Cuáles sean las concepciones que se pretendan imponer sobre un determinado fenómeno social en un momento histórico dado será, en primer lugar, una cuestión de poder simbólico, del poder de definición de un problema y de la conquista del privilegio de formular esas definiciones (de los Reyes, 2001).

Esta lucha por la creación de significados válidos, legítimos, es la expresión del enfrentamiento ideológico existente en la sociedad entre clases, grupos económicos, partidos políticos, grupos étnicos y géneros. Valentín N. Voloshinov (1976) designó como "acentos" a los términos clave que tiñen al discurso con una perspectiva, con una lectura de clase de la realidad. El análisis postmodernista ha desarrollado el concepto de "acento" más allá de esa visión —algo penetrada por un determinismo de clases propio del marxismo de los años 30, época en la cual escribió Voloshinov— incluyendo en él a la etnicidad y al género. Desde esta perspectiva inspirada en la semiótica social podemos deconstruir los relatos sobre los sectores populares, sobre las mujeres, sobre los pueblos originarios preguntando a la manera de Voloshinov: ¿Qué acentos étnicos caracterizan a un determinado discurso? ¿Qué acentos de género son los que marcan un relato? ¿Qué acentos de clase? ¿Cómo se intersecan esos acentos?

5. Un análisis crítico del discurso pedagógico: ¿Debe limitarse a indagar solamente los significados que propone al lector el texto escrito? ¿Debe incluir el examen de las imágenes seleccionadas por los productores del texto en las lecciones o unidades estudiadas? Una estrategia de investigación consiste en estudiar solamente los significados propuestos por el texto escrito, desechando el escudriñamiento del significado que surge en la interacción entre texto e imagen. Es, evidentemente, una alternativa válida y de hecho aplicada en nuestro medio. Algunos análisis críticos del discurso sobre la mujer en manua-



les de historia han dirigido el foco del estudio exclusivamente al texto principal, descartando el examen del lenguaje visual (Cfr. Fernández Darraz, 2010).

Esta mirada centrada principalmente en el texto escrito pierde de vista, a nuestro entender, el carácter multimodal del texto escolar. El “material ilustrativo” dista de ser un “componente extratextual” como lo denomina y valora, erróneamente según nuestro modo de ver, Martínez Bonafé siguiendo a Zuev (2001). Un texto escolar es multi-semiótico. Interactúan en él diversas formas semióticas: algunas fotografías y dibujos, diagramas, esquemas con una determinada jerarquía, líneas de tiempo con algunos hechos y no otros, gráficos con ciertos datos, etc. Intentar captar la ideología presente en un texto implica el desafío de analizar la interrelación entre el texto del cuerpo principal y las imágenes (Oteíza Silva, 2006). Comentando la multimodalidad, es decir la interrelación de diversas formas semióticas, Selander y Kress manifiestan: “De todos los universos sígnicos posibles la palabra escrita y la impresa han asumido una posición privilegiada. No sin motivo, puede decirse. Pero en tanto la comunicación en la actualidad está construida sobre múltiples universos sígnicos y variadas formas de expresión y medios, resulta difícil no tomarlos en serio cuando hablamos de comunicación y aprendizaje...” (2010, p. 27, nuestra traducción).

Desde una mirada fundada en la semiótica social, texto escrito e imágenes constituyen un sistema semiótico interrelacionado. Es esta interrelación la que ofrece al lector diversas alternativas de lectura; la interacción entre texto escrito y texto visual (la imagen) puede proponer significados nuevos. O bien el lenguaje visual puede negar lo afirmado por el texto escrito o bien reforzarlo. Otra alternativa, según nos muestra la investigación internacional, consiste en que sencillamente no exista una relación clara entre texto escrito y las imágenes del texto escolar (Nordström, 1989; Woodward, 1991). Las posibilidades de análisis multimodal son numerosas y destacaremos brevemente sólo algunas de ellas.

Una alternativa desarrollada en el contexto escandinavo por el semiótico Gert Z. Nordström (1989) consiste en aplicar el modelo de las funciones del lenguaje propuesto por Roman Jakobson, dirigiendo el foco del análisis hacia cuatro de ellas: la emotiva, la informativa,

la poética y la conativa. Podemos decir, de acuerdo a esta interpretación, que la función emotiva es la que predomina cuando el énfasis en la imagen está puesto en la subjetividad del emisor (sus vivencias de dolor, amor, sufrimiento, envidia, etc.). Cuando el énfasis está puesto en el tema, en la materia, entonces la función que predomina es la informativa. Esta función debería, idealmente al menos, caracterizar a las imágenes de los textos escolares. Cuando el emisor experimenta con diversos colores, formas y técnicas, descubre o crea nuevos símbolos y metáforas la función es predominantemente poética. En otras ocasiones, de acuerdo a esta perspectiva, la imagen tiene la función de despertar y provocar reacciones en el receptor. La imagen está dirigida a que el receptor descubra algo, modifique sus actitudes, etc. Es la función conativa. Estas funciones pueden coexistir, pero el intento de precisar cuál es la que predomina es una valiosa herramienta de análisis para la comprensión del mensaje visual (Nordström, 1989).

Al mismo tiempo, el semiótico nórdico propone realizar una lectura de los sintagmas que existen en el lenguaje de las imágenes, y un estudio de las metonimias y metáforas presentes en las ilustraciones analizadas. Tal como en el lenguaje escrito, las imágenes proponen/construyen metáforas y metonimias. Otra alternativa de examen de las imágenes es desarrollar una indagación fundada en los análisis semióticos de Michael Halliday (1978, 1985) y sus tres metafunciones: ideacional (en la imagen predominará la descripción y codificación de hechos, eventos, experiencias, etc.), interpersonal (el lenguaje visual apuntará a la relación entre diversas personas y al accionar social) y textual<sup>4</sup> (nos dará información de cómo el mensaje propuesto por la imagen funciona en el conjunto de mensajes incluidos en el libro). (Ajagan Lester 2000; Oteíza Silva, 2006). Con esta perspectiva como fundamento resulta, entonces, posible formular preguntas similares tanto al texto escrito como a las imágenes. Así, podremos analizar qué participantes realizan acciones en los textos/imágenes, cuán detallada-

<sup>4</sup> No se agotan aquí las funciones de los textos. Van Leeuwen (2006) habla de la función expresiva; por su parte Björklund Boistrup y Selander (2009) destacan la función institucional; en el contexto de la educación la última de las nombradas surge como especialmente relevante.

mente se describe a los actores y a los objetos y cómo son clasificados, si existe o no una forma especial de apelar al lector/observador, qué significados son ubicados en primer plano y cuáles en segundo. Un estudio de este tipo implica combinar la interpretación y el análisis de contenido puesto que forma y contenido se interrelacionan: la forma supone al contenido y el contenido a la forma.

No se agotan, por supuesto, aquí las posibilidades de análisis de textos multimodales<sup>5</sup>. Independientemente de las herramientas de análisis que se elijan y utilicen lo importante es, tal como indican Selander y Kress, tomar en serio en el contexto del aprendizaje y la comunicación esta interrelación entre diversos universos sígnicos. Un análisis crítico del discurso que no incluya en sus indagaciones esta dimensión multimodal reduce el foco de la mirada, limitando la profundidad del proceso de interpretación/compreensión.

Cada momento del desarrollo de la ciencia ha visto influido su lenguaje, sus metáforas explicativas, por las ciencias naturales y por las técnicas de su respectivo momento histórico. No resulta extraño el uso de la metáfora del holograma o de la mirada holográfica, tridimensional, propuesta por Edgar Morin en la época del láser (1986). Con su metáfora Morin apunta a la exigencia que el científico desechе las miradas reduccionistas que limitan la comprensión profunda del fenómeno estudiado, intentando captar las diversas complejidades que componen la realidad. Con esta concepción inspirada en Morin podríamos afirmar que no incluir el estudio del lenguaje visual y su interrelación con el texto escrito en un análisis del discurso ofrece el riesgo de limitar la potencialidad crítica del mismo.

6. El análisis crítico del texto escolar implica la superación, en términos dialécticos, de la racionalidad tecnoburocrática que permea poderosamente al campo curricular en nuestra educación y al conjunto de nuestra sociedad. Esta racionalidad, basada en parte en la división del trabajo propia del industrialismo, implica que la función de pensar y

<sup>5</sup> Otra fuente relevante en este contexto son los análisis desarrollados por Gunther Kress y Theo van Leeuwen en *Reading Images. The Grammar of Visual Design* (1996), un texto central de la semiótica social y en el análisis de textos visuales.

de planificar es reservada a especialistas y a los/as trabajadores/as la de concretizar/ejecutar lo diseñado y pensado por los planificadores. Planes y programas, y también los textos pedagógicos, son preparados por expertos en diseño curricular, normalmente sin mayor participación de los docentes a quienes se les niega la calidad de intelectuales críticos y de profesionales dignos de participar en su elaboración. Una característica de los procesos de dominación en la sociedad capitalista actual es que "... el aparato de control formado científica y tecnológicamente funciona *fragmentando procesos de trabajo* en unidades simples y homogéneas" (Benhabib, 2008, p. 88. Las cursivas son nuestras). Superar/abolir la fragmentación de los procesos de producción curricular significa —a nuestro entender— la superación de un mecanismo de control del capitalismo liberal actual.

En el contexto de poder construido por esta racionalidad tecnológica, instrumental, el rol del docente consiste sencillamente en la aplicación acrítica de los contenidos producidos por expertos los que son "validados", a su vez, por otros expertos. Lo mismo sucede en nuestro medio en cuanto a la creación de textos escolares y medios didácticos. ¿Es acaso esta la forma en que necesaria e inevitablemente se deben formular, crear, diseñar y construir los textos escolares? ¿Debe ser sólo tarea de los especialistas? ¿Los textos deben ser revisados, controlados y "validados" por otros especialistas? Responder afirmativamente a estas preguntas significa aceptar como inevitables las prácticas actuales de producción de conocimiento escolar. Prácticas que reducen el espacio social de la toma de decisiones en torno a problemas educativos fundamentales a un limitado sector.

No se trata de negar la necesidad de una planificación racional, ni de impugnar la participación de especialistas, puesto que una sociedad moderna mal puede funcionar sin la existencia de una cuota de racionalidad instrumental (Chourialaki & Fairclough, 1994). Sin embargo, concebir la construcción curricular y la producción de textos escolares solamente como una tarea de especialistas implica la aceptación de la racionalidad instrumental —colonizada por la economía y el estado— como la única posible en la sociedad. ¿Existen acaso otras alternativas? La revisión de las formas de producción de textos escolares en otros

contextos educacionales y sociales, como por ejemplo el noruego, nos permiten comprobar que sí es posible crear textos escolares que sean el producto no tan sólo del aporte de unos pocos esclarecidos especialistas, sino también de la discusión de amplios sectores de la comunidad educativa.

En el contexto nórdico los textos son el resultado de la revisión crítica de éstos, en primer lugar, producto del encuentro de los colectivos de productores de libros escolares con investigadores. Posteriormente esos libros, como propuestas y como material en discusión, son revisados por profesores de cada especialidad, los que pueden entregar puntos de vista que enriquecen al texto. Luego, los proyectos de textos son usados en escuelas pilotos durante algunos meses y allí son evaluados no sólo por profesores sino que también por los estudiantes. Los puntos de vista de los lectores son entregados a los colectivos de investigadores y productores de textos que reformulan y rearticulan los libros en función de aquellas apreciaciones y juicios. Los textos reformulados vuelven a ser nuevamente evaluados siguiendo el circuito comunicativo descrito. El período de producción del texto llega a alcanzar así a los dos años<sup>6</sup>. Se incorpora al proceso de producción curricular, de esta manera, una práctica social dialógica, una racionalidad comunicativa. Esta forma participativa de construcción del currículum implica que los procesos de selección de los contenidos que lo integran no necesaria y fatalmente deben siempre expresar los sentidos comunes creados por los sectores cultural y económicamente dominantes. Otras formas de producción textual –y curricular, podríamos agregar– son posibles.

No postulamos, sin embargo, la copia directa y acrítica de los procesos de producción de textos escolares de los países desarrollados, (“así se hace en Noruega, así debemos hacerlo nosotros...” o “puesto que así se hace en Finlandia y les va tan bien en las comparaciones internacionales, debemos copiarlos...”). Las condiciones políticas, sociales, económicas en las cuales se gestan discursos y prácticas sociales

<sup>6</sup> Compárese el proceso descrito con los seis meses que, aproximadamente, tienen los productores de textos nacionales para entregar sus propuestas a nuestras autoridades.

en los países desarrollados son muy distintas de las condiciones de países de la periferia, nos recuerda con justicia Rolando Pinto<sup>7</sup> (2006).

De allí que nuestro relato de la experiencia noruega de producción de textos escolares apunta a destacar que no es ni inevitable ni fatal que estos procesos de producción textual sean totalmente dominados/impregnados sólo por la racionalidad instrumental. No hay, además, que perder de vista que las condiciones políticas y sociales diferentes, propias del contexto nórdico, son en buena medida el producto *de la lucha concreta de los actores sociales* (importantes sectores de trabajadores apoyados por profesores e investigadores) que han conquistado con su accionar un espacio social en la construcción del currículum. Éstos han logrado una importante cuota de poder en la definición de lo que debe o no ser considerado contenido escolar. ¿Estamos en nuestros países condenados a seguir produciendo textos y currícula solamente basados en la racionalidad instrumental, en una división fragmentada del trabajo que reserva el rol de productores a una elite ilustrada? (Cfr. Pinto Contreras, 2006).

7. Cada sistema escolar es un producto social e histórico y crea/instituye una tradición propia de codificación de los saberes transmitidos por la escuela. Existe una autonomía relativa de los procesos culturales y educativos y esa autonomía se expresa también en los textos escolares y en su producción. Una revisión longitudinal de textos escolares en el contexto nórdico ha demostrado que –al margen de cambios de gobierno, de modificaciones de planes y programas, de evaluaciones e incluso de profundos cambios sociales e históricos– los textos escolares tienden durante largos períodos a reproducir en forma estable ciertas visiones de mundo en las cuales es posible ver entrelazadas ideologías y mentalidades (Ajagan Lester, 2011). Tendencias similares pueden ser encontradas en revisiones de libros de historia de periodos

<sup>7</sup> A la enumeración de Pinto Contreras (“condiciones políticas, sociales y económicas”) habría que agregar también las condiciones culturales e históricas; éstas fueron radicalmente distintas en cuanto al desarrollo de la lectura en el Norte de Europa y en el Sur. Y Latinoamérica fue colonizada por europeos del Sur. En el Norte luterano el analfabetismo se destierra ya en el siglo XVII.

más breves en nuestro contexto escolar (Minte Münzenmayer, 2005). Se desprende de esta constatación que el estudio crítico de los textos debería intentar develar esta tradición propia de codificación e intentar precisar los cortes epistemológicos, los cambios fundamentales en los discursos, pero también su continuidad.

La revisión internacional de textos ha permitido postular la dialecticidad de las relaciones entre textos y sociedad: por una parte los textos contribuyen a constituir/construir la sociedad y, por otra, la sociedad a su vez construye a los textos (Fairclough, 1992). Los textos no son componentes pasivos de la sociedad sino que participan activamente en la creación de la estructura social. La escuela contribuye a crear y a producir identidades sociales y culturales. Un claro ejemplo de ello es la construcción de las identidades nacionales y el trazado de límites culturales ante otros pueblos o grupos étnicos, y la creación de visiones sobre cómo debe ser una mujer y sobre cómo debe ser un hombre.

La sociedad a su vez interviene en la creación de textos. Una acumulación de mensajes críticos produce cambios en la evaluación social de ciertos significados, nos decía Voloshinov allá por los años 30 (Voloshinov, 1976). Un ejemplo concreto de esta lucha por la acentuación de ciertos sectores existenciales la encontramos en la desaparición de la calificación, de raíces eurocéntricas, de la batalla de Curalaba como “desastre”. Durante un largo período nuestros manuales de historia designaron a este combate, en el cual los mapuches resultaron ampliamente victoriosos, como *desastre* acentuando el discurso desde la perspectiva del conquistador. La actual atmósfera social –para utilizar otro de los términos acuñados por Voloshinov (1976)– ha convertido la designación “Desastre de Curalaba” en un acento imposible y este hecho histórico es actualmente designado en nuestros textos escolares como “Batalla de Curalaba”, desterrándose así connotaciones ideológicas cristalizadas en el discurso.

El uso y la comprensión de los recursos semióticos están vinculados a prácticas específicas y, como hemos señalado, a tradiciones. Podemos decir, con un uso postmoderno, que están “situados”. Podemos afirmar, entonces, que los recursos semióticos son dirigidos/construidos por prácticas sociales pero que también dirigen/construyen esas prácticas

sociales. Captar esa dialecticidad de la relación textos/tradición en los análisis es un desafío para la comprensión del texto escolar.

8. Una crítica recurrente al contenido los textos escolares acostumbra a señalar que éstos simplifican complejos procesos sociales e históricos. Aunque esto normalmente resulta cierto, en alguna medida esta crítica yerra el blanco. El error, a nuestro entender, radica en el olvido de que una de las características de los textos escolares reside en que éstos van precisamente a simplificar complejos fenómenos tanto sociales como biológicos, naturales, estéticos, axiológicos (Minte Münzenmayer, 1999). Los conocimientos producidos en un instituto de investigaciones avanzadas de Química o de Física o de Matemáticas o de Ciencias Sociales poco y nada tienen que ver con la química, la física, las matemáticas o la sociología o psicología que se enseñe en la formación de profesores. Allí surgirá ya un filtro –constituido por el currículum y por los mismos docentes, que simplifica complejos saberes y conocimientos de gran profundidad (Selander, 1988). Mucho más simplificado aún será el saber que finalmente llegue al aula de un colegio o de un liceo. Estos procesos de simplificación, de divulgación del saber, están relacionados con la necesidad de masificar el conocimiento. Criticar la *simplificación de la realidad* en la que cae el texto escolar es ignorar la existencia de estos procesos de recontextualización, de traducción del conocimiento producido en el contexto científico al pedagógico.

No postulamos que el texto escolar tenga una esencia y que parte de esa esencia sea la simplificación. Afirmamos que esa simplificación de saberes se relaciona con que la escuela ha sido un componente central del proyecto del Estado nacional (Hobsbawm, 2000); el proyecto de construcción del Estado nacional implicó la incorporación a una “comunidad imaginada”, para usar los términos ya clásicos de Benedict Anderson, de millones de personas. Ese proceso masificó la instrucción y necesitó de textos que convirtiesen el conocimiento en accesible a los integrantes de aquel estado. Esa tarea de divulgación, esa masificación del saber, es la que exigió este tipo de simplificación. Por tanto criticar los mensajes de los textos escolares porque “no dan cuenta de la compleja realidad en que se debatían las mujeres...” o manifestar que “el texto cae en una simplificación de la compleja realidad



en que surge el movimiento obrero...” es no comprender que los procesos de recontextualización de los saberes conllevan necesariamente esa simplificación.

Un aspecto interesante de esta simplificación es que los textos tenderán a presentar el saber como un producto social libre de conflictos; normalmente un estudiante se entera de que los fenómenos tanto sociales, históricos como naturales, biológicos como estéticos o axiológicos, pueden ser explicados con el auxilio de diversos paradigmas cuando arriba a la universidad. La escuela tiende a presentar saberes únicos, indiscutibles e inmutables. Si damos estos supuestos como válidos entonces más que criticar la simplificación, la pregunta genuina de investigación debería apuntar a indagar *cómo en un corpus determinado se manifiesta esa simplificación*. Es decir que, en lugar de arribar a la conclusión de que el texto estudiado ha simplificado la realidad o el fenómeno analizado, más fructífero sería indagar cómo se concretiza esa simplificación, qué silencios son posibles detectar, qué acentos se enfatizan y cuáles son ignorados, qué actores sociales son presentados en primer plano, etc.

Con esto no queremos aseverar que es deseable que los textos no capten la complejidad de los procesos sociales e históricos. Sencillamente constatamos que la tendencia a la simplificación del saber es una característica del texto escolar en la actualidad y, por consiguiente, demostrarlo con el auxilio de investigaciones empíricas como algo nuevo carece, en nuestra opinión, de sentido. Más que punto de llegada de una investigación puede ser, como indicábamos, un punto de partida: ¿Cómo se manifiestan estos procesos de simplificación en un corpus determinado? Sin embargo, las reacciones en contra de los relatos que presentan fragmentos de la realidad pueden ser vistas como la expresión de la capacidad crítica de nuevas generaciones que no aceptan visiones de mundo anacrónicas sobre el género o los pueblos originarios.

Probablemente esos procesos de simplificación de los saberes escolares tuvieron algún sentido en otra etapa del desarrollo de la sociedad, durante la construcción de la nación; existen hoy fuertes indicios de que la compleja sociedad actual, cambiante y globalizada, requiere de otros tipos de textos que den cuenta de las nuevas realidades sociales intentando captar aquellas complejidades.

## A modo de recapitulación

Anudando los hilos del tejido textual podemos recapitular lo dicho/escrito destacando algunas ideas centrales. Un análisis crítico de los textos escolares no debería ignorar sus intertextualidades (manifiestas o implícitas, diacrónicas o sincrónicas). El diálogo existente entre textos del ahora, pero también el diálogo con los del ayer, nos da importantes indicios de la presencia de ideologías cristalizadas, del complejo entramado entre ideologías y mentalidades. El análisis crítico de los textos que incluya el estudio de las intertextualidades ganará profundamente en fortaleza y nos permitirá alcanzar comprensión sobre los significados que proponen los textos escolares a profesores y a estudiantes. Tampoco debería quedar fuera del estudio del texto pedagógico la interrelación entre textos e imágenes; el texto pedagógico es multimodal y tomarlo en serio implica investigar qué significados proponen las relaciones entre textos escritos e imágenes. Ignorar aquella relación elimina una dimensión central del fenómeno textual.

El texto escolar posee y expresa funciones didácticas manifiestas y esas han sido las funciones que tradicionalmente han llamado la atención de las evaluaciones de textos; sin embargo, relegada a un segundo plano ha quedado una función latente, menos evidente: la de seleccionar contenidos ideológicos, no pocas veces implícitos en la elección de determinados acentos de género, clase o étnicos y la exclusión de otros. Esa función ideológica del texto escolar no debe conducir a la tentación del reduccionismo ideológico que se expresa en enunciados tales como: los textos de historia, de ciencias sociales, de geografía, etc. *no son otra cosa que* la expresión de la ideología dominante<sup>8</sup>.

De nuestra discusión debería desprenderse una conclusión: que el análisis de los fenómenos textuales implica el desafío de captar la dialecticidad que los caracteriza. Los textos están lejos de ser un mero reflejo de estructuras de dominación social, éstos refractan la lucha por

<sup>8</sup> El filósofo checo Karel Kosík (1986) alertaba en contra del reduccionismo de los fenómenos culturales interpretándolos como el reflejo de la base económica y agregaba que la expresión clásica de esa perspectiva era que un fenómeno “no es otra cosa que” (Kosík, 1986, p. 28).

imponer determinados acentos; son productos de una tradición de codificación pero al mismo tiempo contribuyen a crear esas tradiciones, crean la sociedad y también son productos sociales.

Otro aspecto de esta dialécticidad que niega una visión estática, como mero reflejo de la dominación ideológica de los textos, está dada por el estudio de los procesos de recepción, de decodificación; un texto es recreado activamente por los lectores y los significados ofrecidos/propuestos por los textos no son ni fatal ni obligatoriamente los que son resignificados en el aula. Desde el punto de vista de la semiótica social bien podemos hablar de un proceso de intersección entre el contenido del texto y los puntos de orientación y de referencia propios de la comunidad de interpretación constituida por los lectores.

La decodificación crítica de los textos escolares nos remite a un contexto de poder, a la lucha por el poder simbólico de producir significados legítimos. Y la crítica a la producción actual de textos nos remite a la superación/abolición de la racionalidad tecnoburocrática que conlleva una fragmentación del conocimiento y de su producción: los “especialistas” de turno crean los textos y los profesores simplemente deben funcionar como correas transmisoras de ese saber. Rechazar la mirada tecnoburocrática implica, entonces, propiciar una racionalidad dialógica, comunicativa, que cuestione las relaciones de poder existentes en la sociedad en general, y en el campo pedagógico en particular. Pero, al mismo tiempo, conlleva el desafío de elevar la capacidad profesional de los docentes de reflexionar críticamente y de desarrollar sus destrezas y habilidades en el campo textual, para poder participar activamente en la producción de nuevos tipos de textos.

### **Mirando al futuro...**

Un rasgo de los textos pedagógicos actuales consiste en una marcada simplificación de complejos fenómenos sociales; probablemente esta tendencia ha tenido su justificación en la época de la masificación necesaria de los saberes destinados a construir el Estado-nación. La pregunta es si hoy en la época planetaria, para usar la expresión de Morin, no se requiere de textos pedagógicos que abran paso a una mirada que

dé cuenta de la complejidad actual. A una mirada que deje atrás a los puntos de referencia culturales estrechos y etnocéntricos, monológicos y uniacentuados. “El dialogismo, más que el binarismo, será quizás la base de la estructura intelectual de nuestra época...” escribía Kristeva a fines de los sesenta (1975, p. 112, nuestra traducción) dialogando con Bajtin a través del tiempo. Concretar esta profecía de Kristeva parece ser una de las tareas centrales de la pedagogía de nuestra época.

## Referencias

- Ajagan Lester, L. (1992). *Text and Ideology. The “Indian” in the school texts for the teaching of Spanish as home-language in Sweden*. Master’s Thesis, Uppsala University: Department of Education.
- Ajagan Lester, L. (2000). “*De Andra*”. *Afrikaner i svenska pedagogiska texter (1768-1965)*. Stockholm: HLS Förlag. Studies in Educational Sciences 31.
- Ajagan Lester, L. (2011). “Kolonial mentalitet och etniska gränsdragningar i svenska skoltexter 1768-1959”. En: M. Carlson, K. von Brömssen: *Kritisk läsning av pedagogiska texter. Genus, etnicitet och andra kategoriseringar*. Pp. 255-280. Lund: Studentlitteratur.
- Ajagan Lester, L., Ledin, P., & Rahm, H. (2003). “Intertextualiteter”. En: B. Englund, P. Ledin (ed.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Pp. 203-238. Lund: Studentlitteratur.
- Barrenechea Vergara, P., Angulo Vera, P. (2011). “A propósito del currículum escolar chileno: Acercamientos críticos desde las humanidades”, *Cisma*, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas, N° 2, 1° semestre, pp. 1-12.
- Benhabib, S. (2008). “La crítica de la razón instrumental”. En: Slavoj Žižek, *Ideología: Un mapa de la cuestión*. Pp. 77-106. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Björklund Boistrup, L., Selander, S. (2009). “Coordinating multimodal social semiotics and institutional perspective in studying assessment actions in mathematics classrooms”. En: Proceedings of Cerme 6, Sixth Conference of Europeans Research in Mathematics Education, Lyons, France, Jan. 28- Feb I.
- Chourialaki, L., Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- De los Reyes, P. (2001). *Mångfald och differentiering: diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Eagleton, T. (2005). *Ideología. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1984). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of the Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, U. (2000). *De los espejos y otros ensayos*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Fairclough, N. (1991). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fernández Darraz, M. C. (2010). "Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos", *Universum*, n° 25, vol. 1, pp. 84-99.
- Gadamer, H-G. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ginzburg, C. (2008). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Gómez Cabia, F. (1998). *Estructura y actualidad del pensamiento de Mijail Bajtin*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Halliday, M. A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hobsbawm, E. (2000). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hodge, R., Kress, G. (1991). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Kosík, K. (1987). *Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Kress, G., van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Routledge.
- Kristeva, J. (1966). *Sémiotiké. Recherchés pour une sémanalyse (extraits)*. Paris: Editions du Seuil.
- Leeuwen, T. van (2006). *Introducing Social Semiotics*. London: Routledge.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mignolo, W.D. (1995). *The Darker Side of the Renaissance. Literacy, Territoriality and Colonization*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Minte Münzenmayer, A. (1999). "Análisis de los textos escolares y su incidencia en la calidad de la educación", *Paideia* N° 26, pp. 33-45.

- Minte Münzenmayer, A. (2003). *Autoritarismo y pluralismo: Visión crítica de la enseñanza de la historia de Chile*. Concepción: Escaparate.
- Morin, E. (1986). *La Méthode*. Tome III. La Connaissance de la Connaissance. Anthropologie de la connaissance. Paris: Éditions du Seuil.
- Muñoz Labraña, C., Ajagan Lester, L., Sáez Núñez, G., Cea Córdova, R. & Luengo, Rodríguez H. (2012). “Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables”, Manuscrito. *Proyecto Soc - in 15, Dialéctica de los aprendizajes y ruptura del círculo de bajos aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad*. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.
- Nordström, G.Z. (1989). *Bilden i det postmoderna sambället. Konstbild, massbild, barnbild*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Olsson, G. (1991). *Lines of Power, Limits of Language*. Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.
- Oteíza Silva, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico de la historia de Chile (1970-2001)*. Santiago de Chile: Frasis.
- Pinto Contreras, R. (2006). *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exemplet från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S., Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodal perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Vicencio Placencia, J. P. (2012). *El currículum oculto y la resistencia escolar. Un estudio de caso de la enseñanza de la Historia y la Geografía en contexto de vulnerabilidad en la provincia de Concepción*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Concepción.
- Voloshinov, V.N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Williams, R. (1989). “Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory”. En: Rick Rylance (ed.). *Debating Texts. A Reader in Twentieth – Century Literary Theory and Method*. Pp. 204-216. Oxford: Open University Press.
- Woodward, A. (1991). “Do Illustrations Serve an Educational Purpose in U.S. Textbooks?”. En: Bruce K. Britton, Arthur Woodward & Marilyn Binkley (eds.) *Learning from Textbooks. Learning and Practices*. Pp: 115-134. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Recibido: 07.07.12 / Aceptado: 06.09.12